



2015

Actas de las
**III Jornadas Internacionales
sobre Formación e Investigación
en Lenguas y Traducción**

26, 27 y 28 de agosto de 2015

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

**Resignificando espacios
en la enseñanza de lenguas y la traducción**



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

Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción : resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción / Constanza Adduci... [et al.] ; compilado por Mónica C. Herrero. - 1a ed. - Buenos Aires : Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo digital: descarga y online

ISBN 978-987-23550-1-2

1. Investigación en Traducción. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Formación Docente. I. Adduci, Constanza II. Herrero, Mónica C., comp.
CDD 418.02

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
Carlos Pellegrini 1515 (1011) | Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322.3992/96/98 | ieslvf.caba.infed.edu.ar

Diseño: Alejo Hernández Puga.

Edición: Mónica Herrero.

Autoridades

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretario de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica

Maximiliano Gulmanelli

Director General de Educación Superior

Marcelo Cugliandolo

Directora de Formación Docente

Graciela Leclerq

Directora Operativa de Lenguas Extranjeras

Cristina Banfi

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

Rectora

Paula López Cano

Vicerrectoras

Miriam Bogossian

Nélida Sosa

Regente del Nivel Superior

Claudia Mónica Ferradas

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

Presidenta

Ángela D. Edelmann de Abregó

Vicepresidenta

Silvia López Thomas de Ripoll

Coordinación

Claudia Mónica Ferradas

Comisión organizadora

Andrea Valeria Carbone

Myrian Casamassima

Lucila Cordone

Martín de Brum

Daniel Ferreyra Fernández

Silvia Firmenich

Mónica Herrero

Florencia Perduca

Nélida Sosa

Comisión académica

Graciela Abarca

Cristina Banfi

Roberto Bein

Myrian Casamassima

Patricia Hilda Franzoni

Mónica Herrero

Estela Klett

Griselda Mársico

Rosana Pasquale

Florencia Perduca

Uwe Schoor

Verónica Storni Fricke

Colaboradores

Liliana Luna - *Directora de AEXALEVI*

Graciela Pilar Otero - *Sec. Admin. de AEXALEVI*

Gabriela Dadon

Alina Mateos Horrisberger

Índice

Apertura

Palabras de apertura de la rectora del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, Mg. Paula López Cano	13
Palabras de bienvenida de la regente del nivel superior del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, Dra. Claudia Ferradas	16

Conferencias inaugurales

Investigar en lenguas en ‘El Lenguas’	
Dr. Mario López Barrios.....	21
Traducturire: espacios del deseo y la militancia en traducción	
Dra. Patricia Willson	22

Espacio de las políticas lingüísticas

Traducción

1. Traducción e interculturalidad

Del <i>Sertón</i> hacia el mundo: los desafíos lingüísticos e (inter)culturales en la traducción de <i>Sagarana</i>, de Guimarães Rosa	
Adriana Toledo de Almeida.....	23
Formas y sentidos del silencio en <i>Relato de un cierto oriente</i>: una mirada intercultural	
Carolina I. Gonçalves	25
Traducción e interculturalidad en la literatura chicana: inclusión y diversidad	
Mónica Beatriz Cuello, María Pibernus	31

2. Traducción y lenguas originarias

Las concepciones del bilingüismo y la interculturalidad en la ley de creación de la carrera de Traductor-Intérprete en Lenguas Indígenas y su (compleja) relación con la ampliación de derechos	
Georgina Fraser, Paula Pérez	38
El traductor de lenguas originarias como mediador lingüístico	
Gabriel Torem	44

Enseñanza de lenguas

1. Lengua y cultura

La perspectiva intercultural en la enseñanza de FLE en el secundario

Fabiana Vieguer..... 51

¿Qué cultura enseñamos? La diversidad cultural en los libros de texto utilizados en las escuelas secundarias del Estado en la ciudad de Buenos Aires

Prof. María Belén De Bella 57

Interculturalidad y ciudadanía en la formación de licenciados, profesores y traductores de lenguas extranjeras: Argentina y el Reino Unido trabajan sobre el Mundial de Fútbol 1978 y la dictadura militar

Melina Porto 63

2. Inclusión educativa

La inclusión educativa en sociedades de control. ¿Hacia nuevas metáforas?

Juan José Arias 70

Las inteligencias múltiples en el alumno adulto mayor

Silvia Luján Picelille, Paola Raquel Marchegiani 77

Representaciones sociales acerca de la diversidad lingüística y la negación de la lengua de origen en ámbitos escolares

Natalia De Luca 84

Espacio de la práctica profesional

Traducción

1. Desarrollo profesional en traducción

Traducir en tiempos de imágenes

María Cecilia Pfister, María Laura Ramos 91

Español-portugués: análisis de intervenciones en el foro de Wordreference

Nájla Elisabeth Caixeta, Laura Rodríguez O'Dwyer 92

Una introducción al subtítulo para las personas sordas y los hipoacúsicos

María Cristina Pinto 99

Enseñanza de lenguas

1. El contexto laboral y sus implicancias

El futuro docente como generador de proyectos didácticos para el nivel primario

Mónica Karin Hedrich 100

Inglés para fines académicos y profesionales específicos en la universidad: análisis de necesidades en la formación inicial	
Marcela Elvira Engemann, Mariana Sanjurjo.....	102
“El pasado es un país extranjero” (David Lowenthal). Reflexiones acerca del rol y del valor de la enseñanza de la historia en la formación del profesor y el traductor de lenguas extranjeras modernas	
Guillermo J. Hortas.....	108
2. Las TIC en la enseñanza de las lenguas extranjeras	
La comunicación y el docente de lengua extranjera en contextos académicos virtuales. Reconfiguraciones, interrogantes y desafíos	
Bernarda Rosa, Raquel Lothringer.....	115
La incorporación de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras: nuevos paradigmas teóricos. Alcances y posibilidades	
Yael Alejandra Hasbani.....	122
¿La lectura en voz alta en inglés mejora con el apoyo de la tecnología?	
Nancy Leánez, Andrea Leceta	135
Los sujetos pedagógicos y las TIC en la clase de Inglés	
Marcela Martin, Marcela Morchio.....	136
3. Artes visuales y performativas	
Iconografía e iconología en las clases de PLE: propuestas pedagógicas	
Adriana Toledo de Almeida.....	142
Educación creativa en la enseñanza de literatura en la formación inicial de profesores de inglés	
Griselda Beacon.....	143
“Encuentro entre leyendas amerindias y ciencia” en <i>Keepers of Life: Discovering Plants through Native American Stories and Earth Activities</i> de Michael J. Caduco y Joseph Bruchac	
Martha De Cunto.....	144
4. Las TIC en la formación docente y el diseño curricular	
La inclusión significativa de TIC en la enseñanza de LE: reflexiones desde la formación docente	
Marco Antonio Rodríguez.....	150
Formación docente para la integración de las TIC en la enseñanza de PLE: virtualidad y prácticas letradas	
Germán Correa.....	151

El discurso digital en la formación de docentes de lengua extranjera	
Victoria de los Ángeles Boschirolí	157
TIC, LE y el diseño de materiales de enseñanza: una mirada desde la propuesta <i>Entrama</i>	
Patricia H. Franzoni	158
Espacio de la teoría	
Traducción	
1. Formación de traductores	
Antecedentes para un estudio exploratorio sobre la formación de traductores en Argentina	
Leticia Pisani, Sara Salinas	165
Trabajo por proyectos y aprendizaje colaborativo en traducción técnica	
Romina Carabajal, Martha Bianchini	167
Estructuras Comparadas vs Gramática Contrastiva: los desafíos del cambio del plan de estudios	
Silvina Slepoy	173
Métodos y diseños de investigación en traducción: el desafío de enseñarlos	
María Claudia Geraldine Chaia.....	179
Evaluación de traducciones con fines pedagógicos	
Silvia Firmenich Montserrat.....	180
2. Investigación sobre problemas específicos de la traducción	
Traducción y negociación de sentidos: el caso de la preposición francesa <i>chez</i> en seis traducciones de <i>Rojo y negro</i>	
Patricia C. Hernández	187
El pronombre <i>le</i>. Análisis contrastivo español-portugués	
Yanina Alall	193
Similitudes y diferencias en verbos resultativos del español y del inglés	
Silvia Iummato.....	208
Análisis de <i>with</i> orientado a la traducción mediante un corpus monolingüe (inglés) de textos biomédicos	
Karina R. Tabacinic.....	215
3. Reflexiones sobre la traducción	
De los estudios de traducción a la clase práctica	
Claudia A. Hortas	227

¿La traducción es un acto de fidelidad o infidelidad?	
Susana Moyano.....	233
Una aproximación sociopragmática a la <i>dialogicidad</i> del plurilogo en Facebook	
Sabrina M. Bevilacqua	234
4. Cuestiones de traducción literaria	
Plurilingüismo de retorno: la versión de Aulicino de la <i>Divina Commedia</i>	
Claudia Fernández Speier	242
Traducir la Edad Media en Argentina. Aproximaciones a la traducción de los relatos galeses medievales de <i>Mabinogion</i>	
Luciana Cordo Russo	243
Traducción y editoriales independientes de poesía en argentina	
Santiago Venturini	250
Enseñanza de lenguas	
1. Perspectivas sobre la enseñanza de la entonación y la lecto-comprensión	
El diario de lectura: un instrumento pedagógico para analizar la lectocomprensión en lengua extranjera	
Lucía Dorin, Laura Miñones	251
Nuevas perspectivas en la enseñanza de la entonación del francés: algunas reflexiones acerca de sistemas de entonación pragmática y su aplicación	
Karina Ibáñez.....	252
La construcción de conocimiento disciplinar en la clase de alemán-lectocomprensión	
Fernanda Aren, Martina Fernández Polcuch.....	253
2. Cuestiones léxicas y sus implicancias	
El aprendizaje léxico en la lengua cultura inglesa en dos instituciones del ámbito privado: incidencia de los factores externos	
María José Alcázar, Milena Solange Altamirano	259
El inglés como indicial de rasgos de identidad en los carteles y publicidades comerciales de la ciudad de Concordia (Entre Ríos)	
Patricia Weller.....	266
Contenido léxico de dos manuales de inglés lengua extranjera para adultos	
Mario López Barrios, Elba Villanueva de Debat	267

3. Enseñanza y evaluación de la lengua inglesa	
Discursos y prácticas escriturales narrativas en la formación de docentes de lengua extranjera del Profesorado de Inglés. Problemas históricos y posibles soluciones futuras	
Fernando Mortoro	273
“Errores” que no son errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera	
María Fernanda Casares	274
La evaluación como variable para la toma de decisiones	
Andrea Paula Prado, Mariana Sanjurjo	283
 Informes de investigación e investigación-acción	
Enseñanza de lenguas	
1. Investigación y diseños de materiales	
Materiales didácticos para el dictado de Gramática Inglesa I	
Cristina Banfi, Silvia Iummato, José Durán, Carlos Gelomini, M. Laura Hermida y Graciela Palacio	289
Investigación educativa en idiomas: aprender a aprender como parte del proceso docente. Teoría e investigación en la enseñanza y la traducción	
María Marcela Bottinelli, Alicia López López, Cecilia Hernández, Gabriela Coloschi González	295
Medir el léxico en una lengua-cultura extranjera: experiencia en la construcción de tests de conocimiento léxico	
Mario López Barrios, Milena Solange Altamirano	296
2. Literatura e interculturalidad	
Hacia una alfabetización intercultural desde la enseñanza de la lengua y la literatura inglesa a través de las teorías fronterizas	
Florencia V. Perduca, Cecilia Pena Koessler, Cecilia Lasa, Julia Fernández Armendáriz, Constanza Adduci, Anabel Santelli	302
Desafiando fronteras: poesía bilingüe en la clase de Inglés	
María José Alemán, Susana María Company	309
3. Lenguas extranjeras para propósitos específicos	
“Llevar el autor al lector”, “llevar el lector al autor”: dos tránsitos en la lecto-comprensión y traducción de textos en Idioma Moderno Inglés I	
Marlene Catalina Rivero, Adriana Silvia Movsovich, María Bernarda Lau, María Eugenia Cabral	315

El IFAPE y la actualización académico-profesional en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política	
Efraín Davis, Susana Moyano.....	321
Ingles IV on-line	
Silvia Luján Picelille, Laura Inés Espasandín.....	328
Paneles de investigación	
Panel de investigación 1	
Teoría e investigación en la enseñanza: interculturalidad.	
Resignificando fronteras y espacios fronterizos: ritos de pasaje en las literaturas anglófonas	
Directora: Florencia Perduca	
El límite del lugar y de la cultura: fronteras y espacios fronterizos en el libro álbum	
Cecilia Pena Koessler.....	336
El espacio gráfico y el espacio textual: las fronteras de la novela gráfica	
Cecilia Lasa.....	337
La incertidumbre del espacio fronterizo: la inscripción de una identidad cultural como respuesta a una visión colonial	
Constanza Adduci.....	338
El espacio fronterizo entre un hipotexto y sus hipertextos	
Anabel Santelli.....	339
<i>Small Island</i>: cruzando las fronteras de la nación	
Julia Fernández Armendáriz.....	340
Rutas y raíces: diáspora, frontera e identidades dinámicas en el cuento “Corazón’s Café” de Judith Ortiz Cofer	
Florencia Perduca.....	341
Panel de investigación 2	
El impacto de las TIC	
Directora: Mónica Goncalves Losa	
Prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras con TIC en el nivel superior	
María Laura García, Mónica Goncalves Losa, Patricia Veciño.....	342
Panel de investigación 3	
Traductología e investigación.	
Traducción y dictadura: el caso argentino (1976-1983)	
Directora: Alejandrina Falcón	
Los nombres de la traducción en espacios literarios heterónomos	
Martina Fernández Polcuch.....	350

Traducción y dictadura: bosquejo para una historia de las traducciones y los traductores del Centro Editor de América Latina	
Alejandrina Falcón	356
Resistencia cultural frente al aislamiento represivo: el caso de <i>Punto de Vista</i> (1978-1983)	
Gonzalo Basualdo	363
Panel de investigación 4	
Traducción e interculturalidad. Variedades lingüísticas. Representaciones sobre el español en la traducción argentina contemporánea	
Directora: Gabriela Villalba	
Autor/traductor, original/traducción: sobre la exclusión del voseo en la traducción editorial argentina	
Gabriela Villalba.....	370
La variedad diatópica en la enseñanza de traducción: primeras aproximaciones	
Camila Nijensohn	377
Representaciones de agentes del campo editorial sobre el español neutro en la traducción: avances exploratorios	
Paula Pérez	384
¿Por qué Asterix no dice “vos” ni un negro del Bronx, “gilipollas”? Estudio sobre las representaciones del neutro como lo ajeno	
Georgina Laura Fraser.....	390
El discurso normativo sobre la variedad diatópica en la traducción editorial argentina	
Bárbara Poey Sowerby	396
Panel de investigación 5	
Teoría e investigación en la traducción.	
Kathleen Raine: una relectura de la traducción	
Directores: Miguel Montezanti y Anahí Daiana Mallol	
Poesía y traducción, el caso Kathleen Raine	
Anahí Diana Mallol.....	402
Fragmentos de una presencia. La traducción de la obra poética de Kathleen Raine	
María Laura Spoturno	403
Poesía lírica en traducción: Kathleen Raine y los bombardeos sobre Londres	
Verónica Rafaelli, Mercedes Vernet.....	404

Paneles temáticos

1. Diversidad e inclusión

Perspectivas de integración en la enseñanza de una lengua extranjera a alumnos ciegos

Leonor Corradi 405

2. Diversidad e inclusión

Una escuela en el desierto blanco

Patricia Inés Hirschfeld, Ethel Natalia Revello Barovero 407

3. Espacio institucional: Escuela de Otoño de Traducción Literaria

**Escuela de Otoño de Traducción Literaria
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”**

Lucila Cordone 412

4. Espacio institucional: psicodrama, juego y persona en la formación permanente del docente de lengua extranjera. La experiencia del Ateneo del Lenguas Vivas

We Go Shakespeare

Valeria Plou..... 418

5. Espacio Institucional: Ateneo Permanente de Problemas de la Práctica Docente

Psicodrama, juego y persona en la formación permanente del docente de lengua extranjera. La experiencia del Ateneo del Lenguas Vivas

Equipo del Ateneo Permanente de Problemas de la Práctica Docente,
Prof. Jorge Medina 420

6. El impacto de las nuevas tecnologías en la escritura y recepción de textos literarios

Nuevas manifestaciones de la literatura: la literatura electrónica

Lorrain Ledwith..... 425

Foro de alumnos

Escribir para publicar: una experiencia de aula en el Profesorado de Inglés

Laura Colombo, Andrea Brittes, Grisel Franchi, Gilda Noto,
Victoria Sartor, Teresa Torre..... 426

La figura del alumno ayudante: nuevos espacios y desafíos para los estudiantes avanzados. Las experiencias de tres alumnos ayudantes en aulas de espacios curriculares troncales del Profesorado de Inglés

Juan José Arias, Grisel Franchi, Macarena Suárez Pacheco..... 433

Apertura

Palabras de apertura de la rectora del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, Mg. Paula López Cano

Estimadas autoridades, invitados especiales, colegas, estudiantes

Es una gran alegría y un honor inaugurar las III Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción “Resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción”.

El Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” tiene la satisfacción y el orgullo de poder convocar a este encuentro que continúa el camino comenzado en mayo de 2007 con el 1^{er} Congreso Internacional de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción y seguido luego con las Segundas Jornadas Internacionales en Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción de junio de 2010, en el marco de los festejos por el Bicentenario de la Revolución de Mayo.

Celebramos la gran recepción que ha tenido esta tercera convocatoria: contamos en estas jornadas con el aporte de colegas de muchas instituciones educativas del país y de otros países.

Agradecemos la participación, la disposición a compartir saberes y experiencias aúlicas y traductoras de todos los expositores y oradores; expresión viva del interés en la investigación y de la vocación por la enseñanza de las lenguas y la traducción que caracterizan nuestro campo de estudios.

Queremos también agradecer a la Asociación de Exalumnos del Profesorado del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, institución coorganizadora cuyo apoyo y acompañamiento incondicional han hecho posible estas jornadas, y a todas las instituciones y entidades auspiciantes: la embajada de los Estados Unidos, el Consejo Británico, Trinity College London, Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI), Centro de Administración de Dere-

chos Reprográficos de Argentina (CADRA), CW international Education, Colegio de Traductores Públicos de Buenos Aires, Goethe Institut, Macmillan Education, Oxford University Press, Pearson, SBS librería internacional y University of New South Wales, Australia. Gracias por la confianza en la institución y por el apoyo brindado para la realización de este evento.

Quiero expresar también mi agradecimiento a la comisión organizadora que ha trabajado con gran energía, esfuerzo, dedicación y profesionalismo durante meses para lograr que estas jornadas sean un espacio privilegiado para el intercambio de saberes y experiencias. Con el liderazgo ejemplar de nuestra regente del nivel superior, la doctora Claudia Ferradas, han concretado con impecable eficiencia un programa académico de actividades que es un verdadero orgullo poder presentar hoy ante todos ustedes.

Es mi deseo, también, destacar la participación de más de 40 profesores de nuestra casa de estudios, que estarán presentando sus trabajos de investigación y socializando sus experiencias didácticas en este ámbito. Esto da cuenta del compromiso de nuestro cuerpo docente con la institución y con la producción de conocimiento científico. Su trabajo da vida a nuestra convicción de que el Lenguas Vivas debe continuar siendo, como expresó nuestra exrectora la profesora Rosa Moure de Vicien en su discurso en ocasión del centenario de la creación del instituto, “un centro de irradiación constante en el campo de la enseñanza de las lenguas vivas”.

Es también motivo de orgullo la participación en este encuentro de nuestros alumnos de las carreras de profesorado y traductorado. Consideramos de vital importancia acompañar este interés de los estudiantes en su temprana inserción en la vida académica. Creemos que hay que fomentar la identificación con la labor de investigación para favorecer la construcción de una sólida identidad profesional. Los felicitamos por tomar la iniciativa de dar los primeros pasos de su carrera académica en el espacio de estas jornadas y por la colaboración prestada para la organización.

Esta ocasión que nos reúne reafirma nuestra tradición histórica de apertura hacia nuevos saberes y nuestra vocación por la conformación de un espacio de investigación y producción de conocimiento. Nuestra especificidad disciplinar fundacional nos genera y refuerza la misión de mantenernos a la vanguardia en la innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras y la traducción.

Estas jornadas nos permiten continuar con nuestra contribución a la consoli-

ción de líneas de investigación en nuestro campo disciplinar. Sostener estos espacios de intercambio es reafirmar nuestra fuerte apuesta por la investigación, pilar fundamental de las instituciones que aspiran a brindar educación de calidad. Estos encuentros constituyen un estímulo para todos los que dedican sus esfuerzos para sostener y sustentarse en una carrera académica en contextos muchas veces complejos por la falta de recursos y los tiempos acotados para el desarrollo de la labor de investigación.

Sin duda, estas jornadas nos brindan la oportunidad de demostrar la vitalidad de nuestra área disciplinar, la voluntad de inclusión en la educación pública, la determinación de afrontar desafíos en distintos contextos de aprendizaje y enseñanza, el interés por explorar nuevas líneas de investigación, la capacidad de reflexionar desde múltiples perspectivas y la posibilidad de marcar nuevos rumbos en políticas lingüísticas.

Es nuestro ferviente deseo, desde la conducción de la institución, que estas jornadas sean fuente inspiradora de nuevas ideas, que todos los participantes nos sintamos llamados a seguir construyendo conocimientos acerca de las lenguas y la traducción, y a transformar nuestras prácticas en pos de democratizar el acceso a prácticas del lenguaje, que es la meta de la tarea que nos convoca como profesionales de las lenguas en nuestro quehacer de cada día.

Palabras de bienvenida de la regente del nivel superior del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, Dra. Claudia Ferradas

Como coordinadora de estas Jornadas que la Rectora el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” acaba de abrir, quiero comenzar por agradecer.

En primer lugar, a las autoridades del Lenguas Vivas por la confianza depositada en mí para llevar adelante la enorme responsabilidad de organizar estas jornadas.

A todos ustedes por acompañarnos en esta celebración de la palabra.

A los destacados académicos a cargo de las conferencias plenarias que con gran generosidad aceptaron nuestra invitación. Gracias Dr. Mario López Barrios; gracias, Dra. Patricia Willson.

A la comisión académica, que tuvo a su cargo la selección de las ponencias y que ahora está editando los trabajos completos para su publicación.

Al rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, Gustavo Zorzoli, y sus asistentes, por permitirnos utilizar esta magnífica aula magna y apoyarnos en la organización de este acto de apertura.

A la Asociación de Exalumnos, AEXALEVI, con quienes co-organizamos estas jornadas. Gracias a sus autoridades, Ángela Edelmann de Abregó, Silvia Ripoll, Liliana Luna, Diana Ogando, y a todo el personal que ha trabajado codo a codo con nosotros.

A nuestros auspiciantes, por apoyarnos con recursos y por posibilitar la presencia de conferenciantes invitados.

Al British Council, Embajada de EE.UU. en Argentina, Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI), Trinity College London, Macmillan Education, librería SBS, Pearson, Colegio de Traductores Públicos de Buenos Aires, University of New South Wales, Australia, CW International Education, Goethe Institut, Centro de Administración de Derechos Reprográficos de Argentina (CADRA), Oxford University Press.

A los colegas que accedieron generosamente a coordinar mesas y paneles.

A los colaboradores, estudiantes y colegas, algunos de los cuales conocimos hoy

en la acreditación y que estarán cumpliendo múltiples funciones durante los dos intensos días que tenemos por delante. A Gabriela Dadon, Alina Mateos Horrisberger y Florencia Sanguinetti y muy especialmente a Patricia Torres por largas horas de trabajo en las que todo esfuerzo se amortigua con optimismo y vocación de servicio.

A nuestros alumnos, que pugnaron por una vacante y que formaron cinco equipos de voluntarios que nos apoyarán en todo.

A los 61 conferenciantes invitados que brindarán conferencias y paneles temáticos; a la Dirección de Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires y a la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes por su contribución en este sentido, como así también a los distintos espacios institucionales del IES en Lenguas Vivas (el *Ateneo Permanente de problemas de la Práctica Docente*, el *Semanario Permanente de Estudios de Traducción (SPET)*, la *Escuela de Otoño de Traducción Literaria*) y a los 105 expositores que presentarán ponencias y que provienen no solo de nuestra institución sino de las siguientes:

Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, C.A.B.A.

Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”, C.A.B.A.

Universidad de Belgrano, C.A.B.A.

Instituto Superior de Formación Docente N°88 “Paulo Freire”, Provincia de Buenos Aires

Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Provincia de Buenos Aires

Universidad Nacional de La Matanza, Provincia de Buenos Aires

Universidad Nacional de Lanús, Provincia de Buenos Aires

Universidad Nacional de La Plata, Provincia de Buenos Aires

Universidad Nacional de Quilmes, Provincia de Buenos Aires

Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos

Universidad Nacional del Comahue, Neuquén

Universidad Católica de Salta, Salta

Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe

Universidad Nacional de San Juan, San Juan

Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán

Y muy especialmente a mi equipo, la comisión organizadora, que fue construyendo paso a paso esta labor durante 10 meses. Hoy están diseminados en esta sala supervisando todo y tienen dos días febriles por delante. Toda mi admiración por el entusiasmo puesto en la tarea y mi gratitud por las lecciones de generosidad, talento, buen humor y creatividad que me han dado. Pido un gran aplauso para cada uno de ellos:

Andrea Valeria Carbone

Myrian Casamassima

Lucila Cordone

Martín de Brum

Daniel Ferreyra Fernández

Silvia Firmenich

Mónica Herrero

Florencia Perduca

Nélida Sosa

Decía anteriormente que esta es una celebración, una fiesta de la palabra que se propone resignificar espacios en los que las lenguas conversan entre sí, se contextualizan, proponen desafíos, se enfrentan a nuevas tecnologías y, al redefinirse, nos redefinen. Hemos estructurado las jornadas en tres espacios interconectados y permeables: el Espacio de la Teoría, el de la práctica y el de la política lingüística, los tres atravesados por la problemática de la enseñanza y la traducción, áreas de indagación de nuestra tarea de docentes y aprendientes.

El enorme abanico de propuestas presentadas en las ponencias da cuenta de la complejidad de la problemática y enfatiza un concepto clave en todos los espacios: la diversidad. Quisimos, dentro de las limitaciones de nuestros recursos y del tiempo disponible, poner en escena aspectos de la tarea del docente de

lenguas y del traductor que no siempre forman parte de encuentros académicos como este. Nos enorgullece haber logrado constituir dos paneles de asociaciones profesionales para que los representantes de docentes y traductores puedan dialogar y encuentren puntos de articulación y colaboración. Convocamos a la reflexión sobre el marco legal y el contexto laboral de nuestra tarea, sobre la traducción de géneros textuales diversos y las implicancias de la comunicación intercultural, sobre la docencia y traducción de las lenguas de los pueblos originarios, sobre los desafíos de la docencia de lenguas en contextos vulnerables, en aulas donde la diversidad es a la vez una oportunidad y un desafío, como en el caso de la educación especial, la educación en contexto de encierro, la enseñanza remota en la que faltan recursos o el clima aísla. Agradecemos, particularmente, al Ministerio de Educación de Tierra de Fuego por permitirnos conocer la experiencia de dar clases en modalidad remota en la Antártida a través de Patricia Hirschfeld, Coordinadora de Lenguas Extranjeras de la provincia. Agradecemos también al British Council por hacer posible la visita del equipo del *Proyecto Ceibal de enseñanza de inglés por videoconferencia* y a Macmillan Education por la presencia de Gabriel Díaz Maggioli, Coordinador Nacional del Programa de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. En fin, me gustaría recorrer todo el programa, pero confío en que todos lo harán con detenimiento y no quiero tomar más tiempo.

Por último, no puedo dejar de mencionar con enorme orgullo la publicación del primer suplemento de proyectos institucionales de la revista *Lenguas Vivas* que presentamos en estas jornadas. En este caso, se trata de un número derivado del programa *Celebrating Shakespeare* con el que celebramos el año pasado los 450 años del nacimiento del gran dramaturgo. En esta segunda etapa de la vida de la revista, que comenzó en el 2000, esta iniciativa constituye un nuevo espacio para la publicación de los resultados de proyectos diversos y de dossiers que permitan socializar los proyectos de investigación de las instituciones, proyectos que, junto a los de otras instituciones, se presentarán en paneles e informes de investigación durante las jornadas. Mi más caluroso agradecimiento al Dr. Roberto Bein por la labor editorial realizada todos estos años, y a la nueva editora de la revista, Magister Florencia Perduca, y a todo el comité de redacción, por este logro.

Espero que los que hoy se llevan un ejemplar lo compartan en sus instituciones y que nuestra celebración de la palabra se prolongue más allá de estas jornadas, porque la palabra nos interpela y nos libera, y como aseveran las famosas líneas de Blas de Otero:

Si he perdido la vida, el tiempo, todo
lo que tiré, como un anillo, al agua,
si he perdido la voz en la maleza,
me queda la palabra.

Si he sufrido la sed, el hambre, todo
lo que era mío y resultó ser nada,
si he segado las sombras en silencio,
me queda la palabra.

Si abrí los labios para ver el rostro
puro y terrible de mi patria,
si abrí los labios hasta desgarrármelos,
me queda la palabra.

Bienvenidos a las III^{as} Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación
en Lenguas y Traducción.

Conferencias inaugurales

Investigar en lenguas en ‘El Lenguas’

Dr. Mario López Barrios

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En 1957 comienza la publicación de la revista *Lenguas Vivas*, cuya vida se extiende a lo largo de 20 números aparecidos hasta 1982. A fines del 2000, reaparece en una nueva etapa que ya cuenta con más de 10 números publicados hasta el presente. Como lo expresa el prólogo al primer número de la primera etapa, *Lenguas Vivas* se incorpora... a la corriente de la investigación con un aporte que, aunque modesto, puede tener repercusiones insospechadas al promover otras búsquedas o al acoger en sus páginas los trabajos de otros cultores de las lenguas modernas. Porque *Lenguas Vivas* no quiere limitarse a ser la expresión de un grupo cerrado de estudiosos, sino que aspira a convertirse en el estímulo de los que trabajan con seriedad a fin de enriquecer los temas filológicos o literarios, de los que se especializan en el aspecto fonético o didáctico o histórico de los idiomas extranjeros”. La cita expone los ejes principales que serán objeto de los estudios publicados en los primeros veinticinco años de existencia de *Lenguas Vivas*. En la ponencia exploraré los temas que recibieron más atención así como las lenguas a los que se refieren, y relevaré los autores que engalanaron sus páginas con aportes de su investigación y creación en la primera etapa (1957-1982). De esta reseña, que pretende ser un homenaje al centenario Instituto, se podrá apreciar la evolución que nuestro ámbito de estudio experimentó en el último medio siglo.

Traducturire: espacios del deseo y la militancia en traducción

Dra. Patricia Willson

Universidad de Lieja

Resumen

A partir de la adaptación del concepto de *scripturire* (el querer-escribir), propuesto por Roland Barthes en su último seminario en el Colegio de Francia, se explorarán algunos espacios de práctica de la traducción en Argentina y el mundo. La exploración estará organizada en torno a la figura del traductor, a la discusión estética e ideológica en historia literaria, y a las situaciones de activismo político en las que se producen traducciones.

Espacio de las políticas lingüísticas

Traducción

1. Traducción e interculturalidad

Del Sertón hacia el mundo: los desafíos lingüísticos e (inter)culturales en la traducción de *Sagarana*, de Guimarães Rosa

Adriana Toledo de Almeida
Instituto Horizonte Brasil, Buenos Aires

Resumen

Traducir imágenes del complejo sertón brasileño al vasto universo hispánico es, sin dudas, un desafío que nos impone una serie de reflexiones sobre el trabajo del traductor y sus potenciales límites.

En el caso de *Sagarana*, obra escrita por Guimarães Rosa (1908-1967) y publicada en 1946, diez años antes de su gran obra maestra *Gran Sertón: Veredas*, las dificultades crecen exponencialmente gracias a su estilo único. Dueño de un lenguaje sabrosamente “mineiro” y delicadamente poético, Rosa nos asombra con sus innumerables neologismos, aliteraciones, pleonasmos y sus múltiples juegos de palabras llenos de musicalidad.

Consecuentemente, la traducción de un texto de Rosa a cualquier idioma impone al traductor no solo la comprensión/interpretación criteriosa de vocablos que describen una biodiversidad agreste, sino también una paciente investigación (inter)cultural y lingüística con el objetivo de encontrar las herramientas adecuadas que permitan traducir –¡en la medida de lo posible!– un tejido textual repleto de elementos de la cultura popular brasileña, es decir, un texto en el cual proliferan las supersticiones, cantigas, leyendas populares, proverbios, etc.

Considerando tales dificultades, nuestro objetivo es compartir las soluciones pro-

puestas en la traducción publicada por la editorial Adriana Hidalgo en 2006, por medio de análisis contrastivos de fragmentos seleccionados del conjunto de nueve cuentos que componen *Sagarana*.

Palabras clave: traducción, interculturalidad, límites de la traducción, referencias culturales.

Formas y sentidos del silencio en *Relato de un cierto oriente*: una mirada intercultural

Carolina I. Gonçalves

Profesorado Superior en Portugués

I.E.S.L.V. "Juan Ramón Fernández"

caro_goncalves@hotmail.com

Resumen

El trabajo propuesto tiene como objetivo analizar las formas y sentidos del silencio en el discurso de Emilie, personaje de *Relato de un cierto Oriente* (1989), novela del escritor brasileiro Milton Hatoum.

En el marco de la reflexión sobre traducción e interculturalidad propuesto para las próximas Jornadas, la elección del silencio como objeto de estudio no es inocente. Al igual que la palabra extranjera, el silencio es considerado aquí parte del discurso. En consecuencia, su traducción/interpretación debe ser realizada en el marco de un contexto histórico y social, ya que constituye un trazo característico de las diferentes culturas, con connotaciones casi antagónicas en Oriente y Occidente.

La misma naturaleza del silencio en el discurso hace que resulte imposible asignarle una significación estática, propia de un diccionario. No es posible, por lo tanto, su traducción, pero sí una interpretación de los sentidos que dispara.

La perspectiva teórica general adoptada aquí es la del Análisis del Discurso (AD) de orientación francesa. Y la interpretación de las diferentes formas del silencio es realizada en base a la lectura del libro *Las formas del silencio: en el movimiento de los sentidos* (1992), de la lingüista brasileira Eni Puccinelli Orlandi.

Cabe subrayar que este trabajo no es una tentativa de traducción de los silencios de Emilie en palabras. Solo pretende entender los procesos de significación que ellos inician y propone repensar el lugar del silencio en Occidente, para abandonar así la proposición que entiende al lenguaje como "figura" y al silencio como "fondo".

Palabras clave: interculturalidad, silencio, discurso, sentido, oriente, occidente.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las formas y sentidos del silencio en el discurso de Emilie, matriarca y personaje central de *Relato de un cierto Oriente*, primera novela del brasilero Milton Hatoum.

En el marco de la reflexión sobre traducción e interculturalidad propuesto para las Jornadas, la elección del silencio como objeto de estudio no es inocente. Al igual que la palabra extranjera, el silencio es considerado aquí parte del discurso. En consecuencia, su traducción/interpretación debe ser realizada en el marco de un contexto histórico y social, ya que constituye un trazo característico de las diferentes culturas, con connotaciones casi antagónicas en Oriente y Occidente.

La perspectiva teórica general adoptada en las próximas páginas es la del Análisis del Discurso (AD) de orientación francesa. Y, en la misma línea de pensamiento, la interpretación y clasificación de las diferentes formas del silencio es hecha en base a la lectura del libro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (1992), de la lingüista e investigadora brasilera Eni Puccinelli Orlandi.

El discurso de Emilie, evocado por las múltiples voces narradoras de la novela, presenta las dos formas del silencio desarrolladas por Orlandi: el silencio fundador y la política del silencio o silenciamiento.

De acuerdo con esta autora, el silencio fundador permite al lenguaje significar y es el indicio de una totalidad significativa que permite comprender el “‘vazio’¹ da linguagem como um horizonte e não como falta” (Orlandi 1992:70).

Por su parte, la política del silencio distingue dos subdivisiones. Existe un silencio constitutivo -que opera un recorte entre lo dicho y lo no dicho- y un silencio local, que establece lo *decible* y *no decible*.

Es importante subrayar que las próximas páginas no constituyen, de ningún modo, una tentativa de traducción de los silencios de la matriarca en palabras. Solamente pretenden entender los procesos de significación que ellos inician o disparan.

Cartas silenciosas: la descentralización del lenguaje verbal

En el quinto capítulo de la novela, Hakim -el primogénito de Emilie y único con quien ella comparte su lengua materna- narra la manera particular en que él y su madre establecen una comunicación mas allá de la palabras después de su partida de Manaos:

1. Comillas del autor.

Nunca me escreveu uma linha, mas trocávamos fotos por correspondência, sabendo ser essa a única maneira de preservar uma idolatria a distância [...] Enviou-me fotografias durante quase vinte e cinco anos, e através das fotos eu tentava decifrar os enigmas e as apreensões de sua vida, e a metamorfose do seu corpo (Hatoum 2014:93).

Sin duda, la ausencia de palabras escritas en las cartas evidencia la “de-centração da linguagem verbal enquanto espaço privilegiado de significação” (Orlandi 1992:52). Sin embargo, ese alejamiento de la escritura es significativo y puede ser interpretado, de acuerdo a la clasificación de Orlandi, como silencio fundador o fundante. Es lo no dicho visto desde el interior del lenguaje, “não é o nada, não é o vazio sem história” (Ibid.:23). Se trata de “um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido” (Ibid.:11).

Entender el silencio como fundante es también negar el sentido pasivo que le fue atribuido en las formas sociales de la cultura occidental, y permite valorar las prácticas de introspección y contemplación orientales.

El profesor y lingüista brasileiro Renato de Mello explica:

O silêncio é um traço característico que distingue as culturas. A interpretação dada ao silêncio –seus empregos, suas significações, seus valores– difere de uma cultura para outra. A maior parte das sociedades ocidentais teme o silêncio, enquanto que no Oriente, sobretudo na Ásia, ele é considerado como sinônimo de respeito e de sabedoria. Um discurso bem pontuado, com pausas bem calculadas, uma fala em tom moderado, tudo isso é considerado por muitos como virtuosidade e autodomínio. Por outro lado, aquele que fala alto, rápido e muito pode ser interpretado como ignorante, medíocre e sem educação².

De esta manera, el discurso epistolar silencioso de Emilie carga múltiples sentidos y, en cierta forma, trae el Oriente para el Occidente. Ella sabe que consigue decir más en ausencia de palabras. Su silencio, en ese sentido, es ensordecedor y más potente que sus dos lenguas, el portugués adoptivo y el árabe nativo.

En palabras de Orlandi, la elección silenciosa de Emilie es el resultado de entender que la palabra se imprime en el continuo significante del silencio y solamente “o marca, o segmenta e o distingue em sentidos discretos” (Orlandi 1992:25), tornando la significación calculable. Así, su silencio “resiste à pressão de contro-

2. MELLO, R. “O silêncio faz sentido”. Em: *Múltiplas perspectivas em linguística*. Disponible en: <http://www.filologia.org.br/fileel/artigos/artigo_146.pdf>. Último acceso em: 07/11/2014.

le exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras” (Ibid.:39).

Lo que Emilie no dice cuando dice

Existe otro silencio además del fundante: la política del silencio o silenciamento, que tiene como finalidad realizar el recorte entre lo que se dice y no se dice.

El primer caso de silenciamento es el silencio constitutivo, que preside todas y cada una de las producciones del lenguaje:

Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “X” para não (deixar) dizer “Y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra”³ formação discursiva, uma “outra”⁴ região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer (Ibid.,:76).

Un ejemplo de silencio constitutivo en el discurso de Emilie puede ser identificado en el siguiente trecho del relato de Hakim sobre la muerte de Soraya Ângela:

–Os daqui morrem em casa, não nos hospitais –disse com uma voz ríspida. Depois me pediu para que eu cerrasse as portas da Parisiense e providenciasse uma tarja negra, de cetim, sem que meu pai se inteirasse disso (Hatoum 2014:101).

La denominación “os daqui” arriba citada es atribuida probablemente a los cristianos de la familia. Con esas palabras, Emilie borra el hecho de que la niña era también de origen musulmán. Aniquila otros sentidos posibles, “o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras” (Orlandi 1992:76).

Las palabras indecibles o innombrables como interdicción del decir

El silencio local -la otra forma posible de silenciamento- aparece más nítidamente en el discurso de Emilie a través de la censura o prohibición de ciertas palabras relacionadas al culto del marido con la finalidad de prohibir ciertos sentidos

La matriarca de la novela de Hatoum nunca llama al fundador de la religión islámica -Mahoma- por su nombre y utiliza todo el tiempo el vocablo “Livro” para

3. Comillas del autor.

4. Comillas del autor.

referirse al Corán. Lo hace no por carecer de información o porque no conoce sobre las cosas que no dice. El silencio de su censura “não significa ausência de informação mas interdição. Nesse caso não há coincidência entre não dizer e não saber” (Orlandi 1992:110).

A lo largo de toda la novela es posible encontrar ejemplos de ese tipo de censura religiosa:

–Deve ser uma das proibições do Livro –ironizou Emilie–, mas hoje quem dita o que pode e não pode sou eu, não um analfabeto guerreiro que se diz Profeta e Iluminado (Hatoum 2014:34).

En un primer análisis, esa censura a los términos del islamismo parece el resultado de la conciencia individual de Emilie y, en ese sentido, hasta podría ser denominada como autocensura. Sin embargo, de acuerdo a la explicación de Orlandi, se trata de un proceso de identificación que se relaciona directamente a las relaciones del sujeto con lo decible.

Repensar el lugar del silencio: de “fondo” para “figura”

A partir del camino recorrido en los párrafos anteriores es posible entender y aceptar la proposición de Orlandi, según la cual el lenguaje no puede ser entendido como “figura” y el silencio como “fundo”: “o silêncio é que é ‘figura’⁵, já que é fundante. Estruturante, pelo avesso” (Ibid.:33).

Quizás ese carácter estructurante sea más fácil de identificar en el discurso del personaje principal de Hatoum por causa de su origen oriental. Ella no comparte el imaginario social occidental, que destina un lugar subalterno al silencio. En otras palabras, la ideología de la comunicación borra el silencio, que “se expressa pela urgência do dizer e pela multidão de linguagens a que estamos submetidos no cotidiano” (Orlandi 1992:37).

El autor de la novela, también de ascendencia árabe, es consciente de que el lenguaje tiene como objetivo domesticar la significación y que el silencio es absoluto, continuo y disperso. Él mismo coloca esa visión en palabras de Hakim, el hijo predilecto de Emilie:

Naqueles momentos de dúvidas ou incompreensão, de nada adiantava o olhar perplexo de Emilie voltado para mim; permanecíamos os três, calados, resignados a suportar o peso

5. Comillas del autor.

do silêncio atribuído aos 'truques da língua brasileira'⁶, como proferia minha mãe. Aquele silêncio insinuava tanta coisa, e nos incomodava tanto... Como se para revelar algo fosse necessário silenciar (Hatoum 2014:82).

Bibliografía

Hatoum, M. (2014): *Relato de um certo Oriente*. São Paulo: Companhia de Bolso.

Orlandi, E. P. (1992): *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp.

6. Comillas del autor.

Traducción e interculturalidad en la literatura chicana: inclusión y diversidad

Mónica Beatriz Cuello

Universidad Nacional de Lanús

lic_mcuello@yahoo.com.ar

María Pibernus

Universidad Nacional de Lanús

maria.pibernus@gmail.com

Resumen

En los últimos treinta años, la literatura chicana como exponente de la hibridación lingüística ha crecido en volumen y calidad de obras, y ha ganado un espacio en la escena literaria de nuestro continente.

Esta expresión presenta características singulares, como lo reflejan *Mother Tongue* (Demetria Martinez, 1994) y *So Far from God* (Ana Castillo, 1993), novelas que constituyen nuestro objeto de estudio. Se trata de una prosa escrita en español y en inglés, con predominio de una lengua sobre otra, que abarcan asuntos socio-antropológicos así como culturales. Dotada de lenguaje nuevo, rebelde y mestizo, este fenómeno es un debate continuo, una cuestión abierta, sin respuesta definitiva, que gira en torno al singular y genuino deseo de ambas perspectivas de recrear la realidad y misterio del mundo hispano que existe dentro de la comunidad anglosajona de los Estados Unidos.

Respecto de la difusión de una expresión literaria tan particular como la chicana, la traducción— en tanto puente entre culturas y comunidades —es la disciplina cuyo rol clave es reproducir en la lengua meta una identidad cultural en la que el hibridismo hace a la esencia misma del género. Nos proponemos aquí explorar cómo se resuelven estas cuestiones en las traducciones al español de las obras mencionadas que circulan en el mercado hispanohablante a la luz de la interculturalidad, la inclusión y la diversidad.

Palabras clave: interculturalidad, literatura chicana, hibridismo, traducción.

En los últimos treinta años, la literatura chicana como exponente de la hibridación lingüística ha crecido en volumen y calidad de obras, y ha ganado un espacio en la escena literaria de nuestro continente.

Esta expresión literaria presenta características singulares, como lo reflejan *Mother Tongue* (Demetria Martínez, 1994) y *So Far from God* (Ana Castillo, 1993), novelas que constituyen nuestro objeto de estudio. Se trata de prosa escrita en español y en inglés, con predominio de una lengua sobre otra, que abarcan asuntos socio-antropológicos y culturales. Dotada de lenguaje nuevo, rebelde y mestizo, este fenómeno es un debate continuo, una cuestión abierta, sin respuesta definitiva, que gira en torno al singular y genuino deseo de ambas perspectivas de recrear la realidad y misterio del mundo hispano que existe dentro de la comunidad anglosajona de los Estados Unidos.

Respecto de la difusión de una expresión literaria tan particular como la chicana, la traducción –en tanto puente entre culturas y comunidades– es la disciplina cuyo rol clave es reproducir en la lengua meta una identidad cultural en la que el hibridismo hace a la esencia misma del género. Nos proponemos aquí explorar cómo se resuelven estas cuestiones en las traducciones al español de las obras mencionadas que circulan en el mercado hispanohablante a la luz de la interculturalidad, la inclusión y la diversidad.

Las novelas

Mother Tongue (Demetria Martínez 1994) y *So Far from God* (Ana Castillo 1993) son el corpus con el que iniciamos nuestro proyecto de investigación sobre literatura chicana con el objeto de reflexionar si son manifestaciones de una fusión o de una fractura dentro de la sociedad norteamericana actual.

La novela *Mother Tongue* (1994), dividida en cinco partes y un epílogo, cuenta la historia de Mary y José Luis Romero, un refugiado salvadoreño al que la protagonista da asilo en Albuquerque, Nuevo Méjico. *So Far From God* (1993), dividida en dieciséis capítulos, por su parte, narra la vida y las desventuras de Sofia y de sus cuatro hijas, Fe, Esperanza, Caridad y Loca. El texto, ambientado en Tomé, un poblado del Nuevo Méjico actual, está contado desde la perspectiva de un narrador omnisciente.

Estas novelas comparten características que las hacen singulares y que reflejan el hibridismo al que se hizo referencia anteriormente. García Canclini (2012:19) explica el trabajo de hibridación que se da entre culturas desiguales, que permite apropiarse de varias culturas a la vez en clases y grupos diferentes que reflejan

asimetrías de poder y prestigio. Sostiene que “el pensamiento y las prácticas mestizas son recursos para reconocer lo distinto y elaborar tensiones sobre las diferencias”. Este espacio de intersección posibilita la interculturalidad.

Estas consideraciones se manifiestan en estos textos con varios recursos, entre ellos, el *code-switching*, como detalle saliente del género, que ha sido definido por Margaret Schmidt en *The Limitations of Code-Switching in Chicano/a Literature*. Según la autora los escritores chicanos crean una nueva variedad del lenguaje (inglés y castellano) sin asimilar por completo las normas del lenguaje dominante, inglés en este caso. Estos escritores, explica la autora, se apropian del inglés de una manera novedosa, modifican el inglés para legitimar su lengua y por consiguiente su cultura nativa. Veamos los siguientes ejemplos:

now I have a reason to improve my Spanish. I have a word and a way of life to conjugate:
quiero, quieres, quiere, queremos... (Martínez 1994:63).

Esos salvajes del sheriff's department did not have to shoot your horse (Castillo 1993:55).

El *code-switching* aparece aquí como rasgo natural del texto, sin ninguna marca textual que advierta al lector de ello. Vemos en Martínez el uso de narradores múltiples: Mary, la protagonista y principal voz narrativa, José Luis Romero, José Luis, el hijo de ambos, y su madrina Soledad. Asimismo, notamos el uso de diferentes tipos textuales para estructurar la historia: los recuerdos de Mary, como la forma de narrativa dominante, poemas, cartas, artículos periodísticos, avisos, plegarias, boletines y listas.

Castillo recurre al uso de largos títulos que aluden a cuentos medievales. Estos remiten a héroes quijotescos cuyas aventuras y desventuras se desarrollan en la historia y se contraponen a los tipos de conflicto que los personajes deben sortear, muy actuales y de las últimas dos décadas: el racismo, la pobreza, la explotación laboral, la contaminación ambiental y la guerra, todos matizados por *flashbacks* que dan cuenta de historias anteriores.

Las novelas y sus traducciones al castellano

En el caso de *Mother Tongue*, hemos tomado los capítulos 1 y 5. El hibridismo aquí aparece en boca de la protagonista Mary y del coprotagonista José Luis en forma de vocativo de registro coloquial y de tono afectuoso. Para el caso *So Far from God*, analizaremos un ejemplo del capítulo 1 que nos presenta el episodio en que la hija menor de Sofi, una niña de tres años, muere después de un ataque de epilepsia.

Las palabras y expresiones en español aparecen entrelazadas con el resto del discurso que está escrito en inglés. Se trata de un texto con cambio de código que se deja suceder, sin previo anuncio para el lector.

Hacia una traducción híbrida

Traducir fielmente el texto híbrido implicaría rescatar “lo chicano”, que hace de vehículo a la protesta socio-cultural de una minoría, permeada en la trama y emergente en el cambio de código.

María López Pons (2009) propone traducir el texto híbrido mediante dos estrategias definidas: domesticación y exotización. La primera estrategia pretende acercar el texto original al lector. La segunda estrategia busca acercar el lector al texto original. Pons propone buscar un equilibrio entre ambas estrategias, para reflejar la intersección constante de los textos híbridos, a través de una traducción mediadora, fronteriza, interseccional, según Brufau (2009), o una *border translation*, según Mignolo (en Ortega Arjonilla 2011).

Al igual que Pons, D’Amore (2007) propone resolver la hibridación mediante una estrategia llamada “foraneizante” que evita pérdidas en la traducción y mantiene el *code-switching*. Introduce el concepto de “espanglish”, como “el conjunto de características de contacto lingüístico que se manifiestan en variedades de inglés y español y que puede concebirse como un punto o puntos en un continuo para hablantes bilingües” (D’Amore 2005:3). Este continuo del “espanglish” (ubicado en el centro) se extiende desde el español estándar, el español anglicado, el español chicano o mexicano norteño, al inglés hispanizado, el inglés chicano o portorriqueño y el inglés estándar. D’Amore agrega que los hablantes bilingües tienden a un extremo de este continuo, dado el mayor dominio de una lengua sobre la otra, y el manejo de múltiples códigos y variedades, desplazándose a lo largo del continuo según el acto del habla. La clave estará en identificar el tipo de “espanglish” del código y buscar su contraparte en el continuo.

Respecto de las traducciones actuales que circulan en el mercado, hemos de notar que se ha suprimido el hibridismo en pos de un texto íntegramente en español:

Mother Tongue

Original	Traducción Editorial Seix Barral
No te preocupes, mamá, José Luis tells me, don't worry about me. (Cap 5, p.57)	No te preocupes, mamá, me dice José Luis, no te preocupes por mí.

So Far from God

Original	Traducción La Compañía Flavia
The father had forbidden Sofi's querido to step foot in their house (p.21)	El padre había prohibido al querido de su hija que pusiera los pies en su casa.

Se ha buscado producir un texto monolingüe, sin hibridismo, que es *per se* el rasgo esencial de la expresión chicana. Entendemos que es posible resolver el dilema del code-switching si aplicamos una estrategia general de exotización o foraneizante (términos de Pons y D'Amore) y reflejamos en el texto meta la hibridez del texto original. Según D'Amore, no siempre es posible mantener el cambio de código en el mismo lugar en que ocurre, pero sí podemos aplicar una estrategia de “compensación en especie” y realizar un cambio de código en otra parte del texto.

A continuación esta es la traducción híbrida que sugerimos:

<i>Mother Tongue</i> Original	Traducción actual Editorial Seix Barral	Traducción híbrida
No te preocupes, mamá, José Luis tells me, don't worry about me. (Cap 5, p.57)	No te preocupes, mamá, me dice José Luis, no te preocupes por mí.	No te preocupes, mamá, me dice José Luis, don't worry por mí.

La frase “no te preocupes” aparece con su equivalente en el mismo texto fuente como si el personaje quisiera reforzar la misma idea en ambos idiomas y culturas. El cambio de código se mantiene prácticamente igual, con un leve cambio en la ubicación de la frase en el texto meta a través de la frase *Don't worry*, expresión de uso extendido, presente en canciones populares en inglés y en el registro oral con rasgos de bilingüismo del hablante medio de habla hispana.

<i>So Far From God</i> Original	Traducción Actual La Compañía Flavia	Traducción híbrida
The father had forbidden Sofi's querido to step foot in their house (p. 21)	El padre había prohibido al querido de su hija que pusiera los pies en su casa (p.12)	El padre había prohibido al lover de su hija que pusiera los pies en su casa.

Aquí el término “querido” tiene su equivalente en español en el término *lover*, de fácil comprensión por su uso extendido en la música y las artes.

Conclusiones

Mediante este breve análisis, hemos comprobado que es viable respetar en el texto meta la hibridez del texto fuente y que la fusión o fractura se concreta en la coexistencia de ambas lenguas como código de resistencia a una realidad instalada sobre una minoría subyugada por las brechas y las diferencias, quizás siempre tan difíciles de conciliar.

Lejos de neutralizar, la exotización permitiría recrear la escena original y acercar el elemento foráneo al texto meta. Respecto de la estrategia de traducción escogida por La Compañía Flavia y la Editorial Seix Barral, se percibe en el texto meta monolignue una política editorial no-inclusiva, si pensamos la expresión chicana como voz de una minoría que quiere hacerse audible a través de la hibridación.

En este acto ¿deliberado? de despojar a la obra de su tinte chicano, resulta evidente que el traductor dejó de considerar la traducción como objeto de reflexión teórica para sí aliarse a la no-inclusión y a la no-diversidad, en la letra misma, al despojar a la obra de su quinta-esencia, el code-switching.

Bibliografía

Anzaldúa, Gloria (1987): *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: AuntLute.

García Canclini, Nestor (2012): *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez, Demetria (1994): *Mother Tongue*. New York: One World.

Castillo, Ana (1993): *So Far from God*. New York: W.W. Norton.

Saldívar, Ramón (1990): *Chicano Narrative. The Dialectics of Difference*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Schmidt, Margaret (2011). "The Limitations of Code Switching in Chicana/o Literature". En: *Young Scholars in Writing*, 11, pp. 40-51.

Disponible en: <<http://cas.umkc.edu/english/publications/youngscholarsinwriting/vol8.asp>>.

2. Traducción y lenguas originarias

Las concepciones del bilingüismo y la interculturalidad en la ley de creación de la carrera de Traductor-Intérprete en Lenguas Indígenas y su (compleja) relación con la ampliación de derechos

Georgina Fraser

IESLV “J. R. Fernández”

UNTREF

georgina_fraser@yahoo.com.ar

Paula Pérez

UNTREF

IESLV “J. R. Fernández”

plcprz@gmail.com

Resumen

Este trabajo se ubica en el marco del Proyecto de Investigación de Ciencia y Tecnología “Hacia una cartografía sociolingüística de los nuevos usos y modos de transmisión de las lenguas guaraní, quichua, qom, moqoit y wichí”. La comunicación se propone analizar, desde un enfoque glotopolítico (Guespin, Marcellesi, 1986), el texto de la Ley Provincial N.º 7516, publicada en el Boletín Oficial de la provincia del Chaco el 2 de enero de 2015, que autoriza la creación de la carrera de Traductor-Intérprete de Lenguas Indígenas (qom, wichí, moqoit). Se pondrá en relación esta normativa con sus antecedentes legislativos y se identificará qué concepción del bilingüismo y de la interculturalidad subyace al texto de la ley. La hipótesis que guía este trabajo es que, si bien la ley contribuye a ampliar los derechos de los pueblos qom, wichi y moqoit, está construida sobre una concepción liberal del derecho y la igualdad, que no contempla la relación conflictiva que todavía existe entre los sistemas de creencias, de ordenamiento social y jurídico de los pueblos indígenas y los del Estado.

Palabras clave: lenguas originarias, legislación, derechos lingüísticos, formación de traductores, interculturalidad.

El 3 de diciembre de 2014, la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco debate y sanciona la Ley 7516, que autoriza la creación de la carrera de traductor-intérprete en lenguas indígenas (qom, wichi y moqoit), para desempeñar funciones en el ámbito judicial. Este hecho legislativo tiene una gran relevancia socio-lingüística ya que instaura, por primera vez en nuestro país, una carrera oficial de traducción en lenguas indígenas.

En este trabajo analizaremos este instrumento legal para ofrecer una perspectiva acerca de sus posibles alcances y limitaciones. Presentaremos nuestro marco teórico para luego realizar un breve recorrido histórico por las políticas nacionales e internacionales en materia de lengua y derechos indígenas, en especial las relacionadas con el acceso a la justicia. Relevaremos dificultades que persisten en el caso de los pueblos originarios y, finalmente, analizaremos la Ley 7516 y el debate que precedió a su sanción, para dar cuenta de las ideas sobre la traducción, la interculturalidad y el bilingüismo que la sustentan.

Asumimos un enfoque glotopolítico, teniendo en cuenta que la glotopolítica engloba “tous les faits du langage où l’action de la société revêt la forme du politique” (Guespin/Marcellesi 1986:5) y recordando que “la legislación lingüística es una herramienta central de la política lingüística” (Bein 2008:5). La creación de una carrera de formación de traductores e intérpretes, para la actuación oficial en el ámbito judicial, es una acción glotopolítica en tanto regula los usos sociales de la lengua y modifica las relaciones sociales al inaugurar nuevas opciones de formación y puestos de trabajo según criterios sociolingüísticos. Según Guespin y Marcellesi, para que las medidas glotopolíticas sean efectivas, es necesario que los usuarios participen del debate y la toma de decisiones, ya que “une politique démocratique de la langue exige une information linguistique en deux directions” (1986: 6). Dichos autores abogan por una glotopolítica autogestiva, basada en la voluntad popular y no en la representatividad de los órganos de gobierno.

La relación de las lenguas indígenas con el Estado nacional es problemática desde el proceso de constitución de los Estados nacionales, que en América se consolida hacia fines del siglo XIX y trae aparejada la necesidad de construir una representación de nación uniforme, con individuos que comparten una historia, una lengua, una cultura. Este afán normalizador acalló la diversidad cultural y lingüística de la población a tal punto que, en la Argentina, la Ley 1420 de 1884 solo se refiere a la “lengua nacional”.

En la segunda mitad del siglo XX cambia la mirada: los procesos de globalización

e internacionalización, el debilitamiento de las fronteras estatales y el desarrollo de una economía transnacional mueven el foco hacia la heterogeneidad. El paradigma monolingüe da lugar al reconocimiento de la diversidad lingüística. Se desarrollan los derechos humanos y se incorporan los reclamos indígenas. El Convenio 169 de la OIT (1989) marca un hito en este sentido. Argentina lo ratifica en 1992 y, dos años más tarde, la Constitución Nacional incorpora los derechos de los pueblos indígenas.

En Chaco, al reformar la Constitución provincial, en 1994, “la Provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural” (art. 37). Varias leyes provinciales apuntan a ampliar y garantizar los derechos de los pueblos indígenas: la Ley Provincial 3258 de las Comunidades Indígenas (1987), la Ley 6691, sobre la Educación Intercultural Bilingüe (2010), y la Ley 6604, que oficializa las lenguas wichi, qom y mocoví junto con el castellano (2010). La norma más reciente dictada en este sentido es la Ley 7516 (2014).

A pesar de estos antecedentes y los tratados internacionales incorporados a la Constitución Nacional de 1994, que establecen el derecho a la justicia⁷, el acceso a la justicia por parte de los pueblos indígenas suele no tener lugar o realizarse difícilmente. Un informe de la Defensoría General de la Nación (SGPI 2010) releva estas dificultades de orden cultural y lingüístico.

Entre las primeras, el informe explica que, a menudo, el aparato estatal no contempla mecanismos de resolución de problemas de los pueblos originarios y que algunos jueces impiden que se realice la pericia antropológica. A esto se suma el desconocimiento del derecho indígena por parte de los operadores jurídicos e, inversamente, el hecho de que muchos miembros de los pueblos indígenas desconocen los mecanismos jurídicos estatales o descreen de ellos.

Con respecto a la lengua, los integrantes de pueblos indígenas no siempre hablan castellano y tanto los procesos judiciales como la documentación jurídica se realizan exclusivamente en esa lengua. Entre los problemas que se relevan en el informe mencionado (SGPI 2010), podemos destacar que no existe un plantel permanente de traductores e intérpretes, que estos no están presentes en todas las instancias judiciales, que no siempre están capacitados para la tarea específica para la que se los convoca y que, en algunos casos, son familiares de una de las partes, lo que afecta la imparcialidad del juicio.

7. Por ejemplo, la Convención Americana de Derechos Humanos o la Declaración Universal de Derechos Humanos.

En este contexto, la Ley Provincial 7516 de 2014 está orientada a mejorar el acceso a la justicia por parte de los pueblos originarios mediante la creación de una carrera oficial de traductor-intérprete “con el fin de generar condiciones de accesibilidad y equidad en el trato para los hablantes de tales lenguas indígenas [qom, wichi, moqoit]” (art. 1). La función principal del traductor-intérprete “será la de asistir y ayudar a un hablante de lengua indígena a entender y hacerse entender en cualquier procedimiento” (Cap. 2).

En el debate previo a la sanción de la Ley, el diputado Charole (PJ) relataba:

la mayoría de los detenidos son indígenas, y muchas veces son detenidos sin saber por qué [...] y ni siquiera saben cómo responder los interrogatorios. (Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 2014:177).

El diputado Yulan (UCR) afirmó que “[los indígenas] no tienen la posibilidad de saber, ni siquiera, de qué se los acusa” (C.D.P.C. 2014:180). El traductor-intérprete formado mediante esta nueva carrera podría “garantizar al acusado el correcto conocimiento de los cargos que pesan sobre él y, de esta manera, poder ejercer una defensa pertinente” (*ibidem*).

Como vemos, los diputados expresaron la necesidad de formar intérpretes para que los indígenas pudieran saber de qué se los acusa, por qué se los detuvo y cómo responder a los interrogatorios. La preocupación principal es garantizar el derecho a la defensa y limitar las arbitrariedades del proceso cuando el indígena es acusado o encarcelado.

Sin embargo, no se considera la posibilidad de que la demanda parta de los originarios para hacer valer sus derechos constitucionales. Tanto el debate previo como el texto de la ley están basados en la idea de que el conflicto lingüístico es una mera diferencia de formas y olvidan que las lenguas están atravesadas por procesos histórico-sociales y relaciones de poder. La figura del traductor propuesta es la de puente entre dos lenguas entendidas como códigos simples en igualdad de condiciones. Al reducir de esta manera el acto de la traducción, se desconoce la compleja relación que guardan las lenguas y los hablantes, una relación de siglos de dominación que solo ha comenzado a cuestionarse en el último siglo.

La relación de los indígenas con el Estado ha experimentado un cambio sustancial con la aparición de nuevas medidas legislativas que protegen sus derechos. Sin embargo, hemos visto que en nuestro país la relación con el sistema judicial

nacional sigue siendo problemática. La Ley 7516 de la provincia de Chaco intenta resolver una falencia del sistema jurídico actual: la falta de intérpretes profesionales en lenguas indígenas condiciona el acceso a la justicia. Sin embargo, se desprende de nuestro análisis que la legislación no promueve un cambio en el modo en que el Estado se relaciona con los pueblos originarios.

Por un lado, las concepciones del bilingüismo y traducción se apoyan en una mirada de la lengua como código, desconociendo las relaciones históricas de poder detrás del uso de una u otra lengua, y borrando el vínculo entre la lengua y la cultura de un pueblo.

Por otro lado, la concepción de la interculturalidad que subyace al texto de la ley y a su debate previo continúa reproduciendo la dominación histórica en tanto se considera que los indígenas pueden acceder a la Justicia solo como acusados y no como demandantes activos. Se trata de una interculturalidad unidireccional, ya que no se contempla que los indígenas puedan promover cambios ni originar acciones, ni que las instituciones del Estado deban modificarse para adecuarse a las instituciones originarias.

Esta idea de la interculturalidad es coherente con una política lingüística que continúa considerando un Estado monolingüe, que solo se expresa en castellano y que, a lo sumo, reconoce la necesidad de un traductor para que su mensaje llegue a todos.

Así planteada, la carrera de Traductor e Intérprete en Lenguas Indígenas que se autoriza con esta ley puede convertirse en una herramienta de la cultura dominante. Sin embargo, existe la posibilidad de que los pueblos originarios chaqueños se apropien de esta herramienta para resignificarla y de esa manera crear “les conditions du dialogue permanent entre les divers collectifs sociaux” (Marcellesi/Guespin 1986:30), un diálogo mutuamente enriquecedor, que sienta las bases de una interculturalidad pareja, en dos direcciones, y una glotopolítica autogestiva.

Bibliografía

Bein, Roberto. 2008. “Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas”. Disponible en: <<http://www.linguasur.org.ar/publicaciones.php>>.

Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (2014): *Tratamiento preferencial del proyecto de ley por el que se instrumenta un curso de capacitación para traductores-intérpretes de lenguas q'om, moqoit y wichí, en el ámbito del S.T.J. (Ley*

7516). Versión taquigráfica de las sesiones de la Cámara de Diputados, Reunión N.º 40, Sesión ordinaria N.º 35. Resistencia, pp. 174-183.

Gomiz, María Micaela/Salgado, Juan Manuel (2010): *Convenio 169 de la O.I.T. sobre Pueblos Indígenas. Su aplicación en el derecho interno argentino*. Neuquén: Juan Manuel Salgado.

Guespin, Louis/Marcellesi, Jean-Baptiste (1986): "Pour la glottopolitique". En: *Langages*, 83, pp. 5-34.

Limón Aguirre, Fernando (2013): "Por una traducción constructora de interculturalidad". En: Castro Ramírez, Nayelli (coord.): *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica*. México: Bonilla, pp. 253-282.

Secretaría General de Política Institucional de la Defensoría General de la Nación (eds.) (2010): *Acceso a la Justicia de los Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: Ministerio Público de la Defensa.

El traductor de lenguas originarias como mediador lingüístico

Gabriel Torem

ENSLV “J. R. Fernández”

ENSLV “Sofía E. Broquen de Spangenberg”

intisumajpas@gmail.com

Resumen

Hay dos factores que generan una cierta incomodidad para tratar el tema de la traducción de las lenguas originarias y hacia las lenguas originarias. En primer lugar, el hecho de que muchas de las culturas originarias son *in principio*, ágrafas. En segundo lugar, ocurre que en nuestro país, aunque sin dudas en muchos otros también, muchos de los hablantes de lenguas originarias son semianalfabetos en la lengua dominante y analfabetos en su lengua propia y, lo que es más importante, casi todos ellos son bilingües con la lengua dominante.

Lo que presentaremos es una excusa para traducir lenguas originarias a pesar de que nuestras traducciones, a simple vista, carezcan de destinatarios naturales, fuera del ámbito académico.

Nos basaremos para eso en la noción del traductor profesional como mediador lingüístico. Estableceremos una diferencia entre el lugar que ocupa el traductor de lengua originarias, y lenguas minorizadas en general, de aquel que trabaja profesionalmente con las lenguas dominantes. Nuestra hipótesis es que la traducción de lenguas originarias es, más que un encargo profesional, un acto comunicativo, enmarcado en una situación etnolingüística específica y, en muchos casos, un evento cultural en sí. Empleando como material de trabajo ejemplos concretos de actores culturales que realizan traducciones como parte de una labor más abarcativa (a través de sus metarreflexiones o de entrevistas), buscaremos abrir el camino para pensar nuevos paradigmas y fijar nuevas metas en la formación de traductores de lenguas originarias y en la valoración de su trabajo.

Palabras clave: traducción, lenguas originarias, mediación lingüística, evento comunicativo.

Introducción

Antes de comenzar, señalaremos que en este caso nos ocuparemos exclusivamente de la traducción hacia lenguas originarias. Si bien existen preciosos documentos históricos en lenguas originarias que se han traducido al español y otros idiomas, y hasta el día de hoy se sigue traduciendo desde las lenguas precolombinas, la relativa escasez de material original hace que sea más frecuente la traducción desde las lenguas dominantes hacia aquellas.

En lenguas originarias o lenguas minorizadas en general, el rótulo de traductor no se ajusta a muchos estereotipos usuales. Es traductor, en estos casos, cualquier persona que, ocasionalmente y como parte de una tarea más amplia, traduce. Nos referimos a los investigadores que convocan a hablantes para producir obras bilingües, a aquellos que, como cierre de sus investigaciones antropológicas y como devolución a las culturas que los acogieron, colaboran con los hablantes de lenguas originarias en la traducción de alguna obra, a aquellos que, valiéndose, en el mejor de los sentidos, de su amistad con algún hablante, avanzan en la construcción de obras bilingües, o a los docentes que tratan de hacer algún tipo de producción bilingüe con sus alumnos, aunque sea un simple juego.

Esta naturaleza especial del traductor también surge de la realidad de las traducciones. Si toda traducción tiene una finalidad, o un *scopos* (Vermees 1996), aquí este es bastante diferente del de la llana equivalencia comunicativa. Más que el producto, lo importante es el proceso. Y más que la circulación de la traducción, lo importante es el evento a través del cual esta sale a circular. En efecto, el papel del traductor muchas veces consiste en reunir a los hablantes que serán quienes traduzcan, ofrecerles las herramientas metodológicas y luego ayudar en la circulación de su trabajo. Por otro lado, la traducción en tanto producto es a veces excusa para la celebración de eventos o intercambios personales cuyo centro es la lengua originaria, lo cual es en sí un gesto glotopolítico de valorización lingüística (Guespin-Marcellesi 1986).

La traducción hacia las lenguas minorizadas

Una breve historia externa

A partir de la conquista en primer lugar y, luego, ya definitivamente, en 1781, tras el sofocamiento de la rebelión de Tupac Amaru y Tupac Katari (Justo 2007) el español pasó a ser lengua de relación en América y desplazó a las lenguas originarias a una situación de diglosia, que ya nunca se revertiría. En esta situación, las lenguas siguieron usándose en el trabajo, en la calle y en la casa y en contextos

variadísimos, pero ya no en contextos oficiales ni en comunicaciones escritas. Como consecuencia, la atomización dialectal precolombina de las lenguas originarias se mantuvo e incluso se profundizó, a la vez que el español se impuso como una única lengua uniforme a lo largo del continente (Gargatagli 2012:25).

Un corolario de esta atomización es el siguiente: hacia dentro de muchas lenguas originarias, se da un sinfín de luchas ideológico-políticas en torno a las normas ortotipográficas (ver Cerrón Palomino, Itier y Samanez para las discusiones sobre pentavocalismo y trivocalismo en las lenguas quechua y aymara, y sobre todo Andreani 2014 para una discusión sobre la ortografía del quichua santiagueño; ver H. Sallés 1986, sobre los alfabetos mapuches), con el resultado de que, a la variedad dialectal, se suma una pluralidad de alfabetos. Sumemos la falta de gramáticas prescriptivas (hay descriptivas, de la época de la conquista, centradas en los dialectos de prestigio) y la ausencia de toda educación en lenguas originarias hasta fines del siglo XX, y el resultado es una altísima variación idiolectal, cronolectal, trasdialectal y ortográfica.

Con tanta variación, y habiendo aprendido a leer en español, pero no en sus lenguas propias (y eso con suerte), a la mayoría de los hablantes les resultó y sigue resultando mucho más fácil acceder a textos en español que en su idioma ancestral, lo que torna la traducción en una empresa poco utilitaria.

Del lado de la producción, la situación es bastante diferente, aunque no menos compleja. Las preguntas sobre quién traduce o quién puede traducir no pueden tomarse de manera mecanicista. Antes, hay que dar un paso atrás y pensar que para traducir, primero hay que escribir. Cada sociedad y cada grupo se estructura de una manera peculiar, tiene una historia específica y distribuye la palabra de modos propios. A su vez, estos grupos entran en relación con los sectores hegemónicos de maneras también diversas.

En general, la capacidad de escribir viene asociada a un poder simbólico y bien material. Muchos de los autores y traductores han sido miembros de sectores acriollados, detentores de un capital cultural, dentro de sus propios grupos. Es el caso de Vicente Salto. Salto, un poeta, músico y escultor atamisqueño, emprendió la traducción del *Martín Fierro* en el año 1972. La traducción de Salto no circula impresa, más que por algunas estrofas en *Sisa Pallana* (Tebes/Karlovich 2006:334-7); en cambio, sí ha perdurado el recuerdo y el registro discográfico de su presentación junto con el Alero Quichua Santiagueño y celebridades de la música y la cultura santiagueñas (Verduc 2013), lo que da una pauta del suceso

cultural que puede ser el lanzamiento de una traducción. Salto es un ejemplo de traductor que es más bien un hombre-en-la-cultura, que al traducir actúa como mediador cultural (Pym 1997).

Otras veces, ciertos personajes de las culturas dominantes, autoconsituídos en vanguardias religiosas o políticas, eligen determinados textos y pasajes para su traducción y utilización como material propagandístico. Son ejemplos de las primeras las traducciones de la Biblia del Instituto de Lingüística de Verano (Tebes/Karlovich 2006:326-333). Algunos ejemplos de las segundas pueden resultar muy interesantes. En 1940, las autoridades del Partido Radical decidieron traducir sus arengas al quichua santiagueño. Veintiún años después, Francisco René Santucho lanzaba sus proclamas revolucionarias en el mismo idioma, para levantar al campesinado argentino y hermanarlo con los pueblos quechuas de otros países americanos (Andreani 2014)⁸. Un caso emblemático en el que las vanguardias políticas traducen, o hacen traducir a lenguas originarias es la declaración de la independencia argentina, que se tradujo al quechua, aymara y guaraní. En todos estos casos, la traducción cristaliza el correlato entre desigualdad política y desigualdad lingüística. Los líderes de los movimientos políticos hablan y escriben en la lengua dominante, y traducen sus ideas a la lengua nativa para jalonar a los miembros de esa cultura subalterna.

Volviendo al Martín Fierro, podemos cerrar con un ejemplo de cómo el proceso de la traducción y el evento de su aparición son más importantes que el producto en sí. Algunas traducciones, como la versión quichua que hizo Sixto Palavecino, circulan entre autoridades políticas, que jamás lo leerán, mientras que nunca se han distribuido en escuelas ni bibliotecas de las regiones quichuahablantes. El concepto de lengua *souvenir* (Andreani 2014), en tanto símbolo vacío chauvinista con total desamparo de lo que ocurra con los hablantes, desarrollado por Héctor Andreani, bien podría resumirse en el destino de esta traducción como producto.

Otra manera de pensar la traducción

Que quede claro que no se trata de desmerecer a los traductores; simplemente marcamos los usos que las culturas y lenguas dominantes hacen de las traducciones a las lenguas originarias. Siempre, o al menos casi siempre, sobre una traducción a cualquier lengua originaria vuela el anhelo de vigorizar o difundir la

8. Tebes y Karlovich (2006) remiten al hermano de Francisco, Mario Santucho, como solicitante de la traducción, y sugieren que las proclamas podría haberlas traducido el mismo Vicente Salto.

lengua o al menos el de ampliar su repertorio literario. Lo que señalamos es que, más allá de las buenas intenciones, la función que cumplen las traducciones en la cultura receptora suele alejarse de la idea inicial del traductor. Sin embargo, más allá de su destino en tanto producto, el acto traductor en sí, como práctica etnolingüística, por un lado, y como acontecimiento cultural, por otro, puede llegar a tener consecuencias muy importantes para las lenguas y los hablantes.

Sobran ejemplos de colectivos sociales que han usado la traducción como elemento movilizador más que como fin en sí mismo. Uno de los casos es el de la traducción de la Constitución Colombiana de 1991 a siete lenguas originarias (Oróstegui Durán 2008). El trabajo, si bien estuvo a cargo de equipos especiales, contó con el apoyo de las comunidades de base. Claramente, la traducción es más consecuencia que causa de un avance en la organización de los indígenas colombianos, pero no deja de fortalecer la lucha por los derechos lingüísticos.

La convocatoria, las reuniones y la presentación de la traducción en sí son gestos glotopolíticos de que operan en el aquí y ahora de las relaciones lingüísticas de una sociedad. A partir del año 2008, un grupo de jóvenes quichuahablantes de Cardón Esquina, en la zona rural de Santiago del Estero, se reúnen, con la coordinación de Héctor Andreani, para, jugando, hablar y escribir en quichua. De esa experiencia sale *Wawqes pukllas* (Hermanos jugando) (Guillín *et al.* 2012), un recorrido bilingüe en quichua santiagueño y español. Un dato no menor es que los autores también son los responsables de la traducción al español de sus propios textos. La experiencia, en tanto libro bilingüe, sirve además a muchos estudiantes de quichua y se está usando en cursos y escuelas. Pero más allá de ello, la obra, y sobre todo su traducción, sirvieron para dar visibilidad a una comunidad lingüística, para reforzar el valor de pertenencia de los autores y su propia comunidad de habla.

A modo de conclusión

Hemos intentado demostrar que el objetivo o *scopos* (Vermeer 1996) de la traducción a lenguas originarias no es la producción y puesta en circulación de un texto en la cultura receptora, sino el desarrollo de un proceso doble: por el lado etnolingüístico, se refuerzan los lazos internos de una comunidad de habla, a través de la elaboración conjunta; por el lado glotopolítico, se da visibilidad a una cultura y una literatura minorizadas, lo que a su vez puede favorecer luchas más amplias de colectivos generalmente oprimidos. El traductor de lenguas originarias debe ser un sujeto que se integre en las comunidades receptoras y que inte-

gre su práctica con otras actividades académicas o culturales. Incluso en el caso de la traducción con fines políticos o religiosos, la integración social del traductor con el colectivo receptor es condición necesaria para garantizar la circulación del discurso traducido; y esto vale aun cuando el traductor no fuera parte de las comunidades receptoras. Hay traducción también en las producciones bilingües que se realizan con fines académicos o de divulgación. El traductor (entendido en el sentido amplio de este trabajo) que participe en este tipo de encargos seguramente será un mediador cultural que ayude a dar voz a los grupos productores y colabore con la circulación de su discurso en el marco de la sociedad dominante.

Bibliografía

- Andreani, Héctor (2014): “La tradición conflictiva de los fantasmas. Notas antropológicas sobre escrituras quichuas en Santiago del Estero, Argentina”. En: *Intersecciones antropológicas*, 15, 2.
- Cerrón Palomino, Rodolfo (1992): “Diversidad y unificación léxica en el mundo andino”. En: Centro de estudios regionales andinos “Bartolomé de Las Casas” y Juan Godenzzi (ed./ comp.): *El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*.
- Gargatagli, Anna (2012): “Escenas de la traducción en la Argentina”. En: Adamo, Gabriela (comp.): *La traducción literaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Guespin, Louis /Marcellesi, Jean-Baptiste (1986): “Pour la glottopolitique”. En: *Languages*, 83, pp. 5-34.
- Guillín et al (2012): *Wawqes Pukllas: Libro juvenil quichua*. Santiago del Estero: El aura del sauce
- Hernández Sallés, Arturo (1986): “Encuentro para la unificación del alfabeto mapuche. Propositiones y acuerdos”. En: *Revista UCT*, 3, 1, pp. 195-210.
- Itier, César (1992): “«Cuzqueñistas» y «foráneos»: las resistencias a la normalización de la escritura del quechua”. En: Centro de estudios regionales andinos “Bartolomé de Las Casas” y Juan Godenzzi (ed./ comp.): *El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*.
- Justo, Liborio (2007): *Bolivia: la revolución derrotada: del Tahuantinsuyu a la insurrección de abril de 1952 y las masacres de mayo y setiembre de 1965: raíz, proceso y autopsia de la primera revolución proletaria en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones RyR.

Oróstegui Durán, Sandra (2008): “Traducción de la Constitución colombiana de 1991 a siete Lenguas Vernáculas. Reflexión Política”. En: *Reflexión Política Journal*, mayo 2008, 10, pp. 164-175.

Pym, Anthony (1997) : *Pour une éthique du traducteur*. Arras, Ottawa: Artois Presses Université/Presses de l’Université d’Ottawa.

Samanez F., David (1992): “Pentavocalismo vs. Trivocalismo”. En: Centro de estudios regionales andinos “Bartolomé de Las Casas” y Juan Godenzzi (ed./ comp.): *El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*.

Tebes, Mario/ Karlovich, Atila (2006): *Sisa Pallana: Antología de textos quichuas santiagueños*. Buenos Aires: Eudeba.

Verduc, Cristian R. (2013): “Martín Fierro ha sido traducido a muchos idiomas...”. En: *Portal del Alero Quichua Santiagueño*. Disponible en: <<http://www.aleroquichua.org.ar/sitio/destacado.php?id=407> (junio 2015)>.

Vermeer, Reiss (1996): *Fundamentos para una teoría funcionalista de la traducción*. Madrid: Akal.

Enseñanza de lenguas

1. Lengua y cultura

La perspectiva intercultural en la enseñanza de FLE en el secundario

Fabiana Vieguer

Fahce-UNLP

fabianavieguer@yahoo.com.ar

Resumen

Se presentarán algunos resultados y consideraciones teóricas de la investigación llevada a cabo en el marco del Máster 2 en FLE y Segunda de la Universidad Jean Monet: “La perspectiva intercultural y enseñanza de FLE en La Plata”.

Mi investigación tuvo como objetivo establecer la aplicación o no de la perspectiva intercultural, tal como es definida por M. Abdallah-Preteuille principalmente, en la enseñanza del FLE en algunos cursos de la educación secundaria de mi ciudad. A partir de testimonios de profesores, de alumnos y de la observación de clases, intenté describir el lugar que ocupa “lo intercultural” en nuestras clases de FLE.

Las hipótesis que orientaron la investigación son las siguientes: las semejanzas entre la lengua/cultura estudiadas y la del alumno pueden resultar de más ayuda que las diferencias para el aprendizaje del FLE y para evitar que se vea a la cultura/lengua del otro como realidades opuestas o muy lejanas. Por otro lado, habría una tendencia a incluir dentro del enfoque intercultural un trabajo centrado en las diferencias, sin realizar una reflexión previa sobre la cultura de los alumnos.

La perspectiva intercultural puede constituir una herramienta muy interesante para motivar a los estudiantes y sensibilizarlos ante la competencia intercultural que trasciende las fronteras entre las diferentes culturas y que permite sortear las diferencias culturales para abrirse al otro.

Palabras clave: interculturalidad, FLE, enseignement secondaire.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar algunos resultados de la investigación que realicé para el Master 2 en «Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues et des cultures» en la Universidad Jean Monnet de Saint Étienne, Francia: «L'apport de l'approche interculturelle à l'enseignement/apprentissage du FLE dans la ville de La Plata».

El estatus del francés como lengua extranjera cambió mucho en los últimos años en Argentina en general y en la ciudad de La Plata en particular. Los años noventa marcaron el comienzo de un cambio que fue profundizándose y que provocó casi la desaparición del francés de nuestra cotidianeidad. Actualmente hay solo dos escuelas secundarias públicas que tienen francés con una carga horaria mínima, y tres escuelas secundarias y una escuela primaria dependientes de la UNLP. El estudiante secundario de hoy no ve inmediatamente la importancia y la utilidad de aprender un idioma que se le presenta como tan lejano a sus necesidades o a sus prácticas cotidianas. Uno de mis objetivos al realizar la maestría fue tratar de encontrar una perspectiva que permita reinstalar en el estudiante de francés de escuela secundaria esa motivación que cuesta tanto lograr, tratar de comprometerlo en el proceso de aprendizaje de la lengua/cultura a través de la reflexión en primer lugar sobre su propia cultura, sus propias costumbres para poder analizar luego las similitudes y las diferencias con el otro. Creo que la perspectiva intercultural nos brinda herramientas sólidas para iniciar no solo a los estudiantes, sino también a los profesores en una competencia que va más allá de las fronteras entre las diferentes culturas y que permite abrirse y aceptar al otro, a aquel que no habla mi lengua, que no comparte mis tradiciones, pero que tiene a su vez muchas cosas en común y es alguien con quien puedo compartir la misma ideología, la misma religión, los mismos gustos.

Aprender una lengua a partir de una perspectiva intercultural nos permite descubrir lo que nos diferencia de los otros, pero antes que nada, descubrimos aquello que nos iguala, y es justamente a partir de las similitudes que se realiza ese encuentro con el otro de una manera positiva. Así, los estudiantes podrán construir un puente que comunique su cultura con la del otro como lo expresa el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR 2002:101):

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual

contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

Las hipótesis que orientaron mi tesis se organizan a partir de dos sujetos: los estudiantes y los docentes. En esta presentación solo voy a referirme a los segundos, mi hipótesis postula que habría una tendencia de los docentes a llamar «intercultural» a un trabajo centrado en las diferencias entre las culturas, basado en lo que opone a las dos culturas o lenguas sin haber realizado antes un trabajo de reflexión sobre la lengua/cultura del estudiante; se estaría, entonces, aplicando una perspectiva contrastiva, comparativa de las lenguas en contacto más que una perspectiva intercultural, lo que expone al estudiante a una jerarquización y a la estigmatización de las culturas.

Lo que caracteriza a un buen hablante de una lengua dada no es su capacidad de expresarse según las reglas de la academia de un solo grupo social sino su posibilidad de adaptación para elegir las formas apropiadas en determinado contexto social. Esta competencia es la del *hablante intercultural*, término utilizado por Byram y Fleming, quien actúa teniendo en cuenta diferentes ámbitos sociales, culturales, lingüísticos. La competencia intercultural se centra en la comprensión y el reconocimiento de las culturas en su diversidad teniendo en cuenta el sistema de referencia de la lengua materna del estudiante así como su manera de aprender. En un plano didáctico se pretende desarrollar las capacidades de reflexión acerca del otro y de sí, de comprensión del otro y de relativización, poniendo el énfasis en la pluralidad, la heterogeneidad y la alteridad; otro objetivo es desarrollar las capacidades de interpretación, para el reconocimiento de valores, de miradas, de puntos de vista y de referentes socioculturales presentes en el contacto de culturas. La adquisición de la competencia intercultural requiere (Zarate 1982:32): “una reflexión sobre la cultura extranjera y sobre la cultura materna. Es una invitación a tomar conciencia de la relatividad cultural, de los fenómenos etnocéntricos, de los implícitos culturales. Su objetivo final es el conocimiento de las características de la cultura de origen, y, como consecuencia, la construcción de la identidad materna”⁹.

9. Mi traducción de “une réflexion tant sur la culture étrangère que sur la culture maternelle. Elle est une invitation à la prise de conscience de la relativité culturelle, des phénomènes ethnocentriques, des implicites culturels. Son objectif final est bien la maîtrise des caractéristiques de la culture d’origine, donc la construction de l’identité maternelle”.

Trabajé con un corpus escrito y oral formado por un cuestionario destinado a los profesores de FLE de los establecimientos secundarios de la ciudad de La Plata, la observación de clases de diferentes niveles y experiencias en mis propias clases. A partir de estos elementos, pude formar tres grupos bien definidos teniendo en cuenta las definiciones que los docentes dieron de lo que ellos entendían por «perspectiva intercultural»:

Grupo 1: En este grupo se encuentran aquellos docentes que consideran la interculturalidad como una perspectiva que pone en relación dos culturas con una finalidad únicamente contrastiva. Dos lenguas/culturas que se ponen en contacto para compararlas, para aprender otros “savoirs faire” diferentes a los que se encuentran en la lengua/cultura maternas. Los docentes expresaron o mostraron en sus clases que se utiliza la comparación de las lenguas/culturas en contacto para hacer conocer otra cultura, para marcar las diferencias entre las culturas en contacto, para deshacer un estereotipo, evitar un malentendido, dar al estudiante los elementos necesarios para desenvolverse mejor según los códigos de la lengua/cultura extranjera, para emplear el vocabulario nuevo o lograr una mejor comunicación.

Esta posición ocupa el primer lugar ya que es compartida por la mayoría de los docentes encuestados u observados.

Grupo 2: Lo intercultural visto como la relación que existe entre lengua y cultura, esta posición es compartida por muchos docentes y el objetivo para la utilización de una perspectiva reconocida como “intercultural” por ellos es la adquisición de la competencia comunicativa. Los docentes hacen referencia a las características culturales de la comunidad extranjera con la finalidad de enseñar a comunicarse en lengua 2 o como excusa para emplear las estructuras lingüísticas presentadas en los cursos. En este caso, no hay comparación como en el caso anterior, pero tampoco hay reflexión sobre la lengua/cultura del estudiante.

Grupo 3: Finalmente, las definiciones que incluyen la reflexión sobre la lengua/cultura del estudiante y que se acercan a la definición de perspectiva intercultural. En este caso se trata de una minoría de docentes: solo dos docentes entre los 20 encuestados u observados.

De lo dicho anteriormente, podemos ensayar algunas conclusiones: la perspectiva intercultural pone el énfasis en los procesos y las interacciones que relacionan los individuos y los grupos entre sí. Se trata, pues, de tomar conciencia de sí antes de realizar un análisis o una descripción de las características de los otros,

para no caer en un trabajo de comparación que puede llevar a una jerarquización de las culturas como ya lo enunciamos (Abdallah-Pretceille 2006:3):

No se trata de detenerse en las características de los otros autoatribuidas o heteroatribuidas, sino de realizar una mirada hacia sí. En efecto, toda focalización excesiva en las especificidades del otro conduce al exotismo y a momentos de culturalismo, por la sobrevaloración de las diferencias culturales y por la acentuación, consciente o inconsciente, de los estereotipos o incluso de los prejuicios. El cuestionamiento identitario sobre sí con respecto al otro forma parte de la perspectiva intercultural. El trabajo de análisis y de conocimiento se realiza tanto en el otro como en sí mismo¹⁰.

Las prácticas culturales, los comportamientos, se relacionan con una vivencia subjetiva. El punto crucial es la identidad del alumno: dado que la clase de lengua es un lugar donde se multiplican las dos culturas diferentes, descubrir la cultura materna será para el alumno una manera de aprehender los procesos de construcción de la pertenencia a otra cultura diferente. El estudiante estará preparado para objetivar los principios que rigen la cultura extranjera. El contacto con otras culturas tiene como consecuencia necesaria el enriquecimiento mutuo; en ese sentido el *Diccionario de didáctica del francés* de J-P-Cuq afirma (Cuq 2003:136-137): “El interculturalismo afirmaba que lo importante radicaba en el prefijo ‘inter’, que permitía ir más allá de lo multicultural. Lo intercultural supone el intercambio entre las diferentes culturas, como así también articulación, conexión y enriquecimiento mutuos. El contacto efectivo entre culturas diferentes constituye un aporte donde cada uno encuentra un complemento a su propia cultura”¹¹.

Bibliografía

Abdallah-Pretceille, Martine (2006) : « L’interculturel comme paradigme pour pen-

10. Mi traducción de “Il ne s’agit pas de s’arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d’opérer, dans le même temps, un retour sur soi. En effet, toute focalisation excessive sur les spécificités d’autrui conduit à l’exotisme ainsi qu’aux impasses du culturalisme, par sur-valorisation des différences culturelles et par accentuation, consciente ou non, des stéréotypes, voire des préjugés. L’interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d’analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même”.

11. Mi traducción de “L’interculturalisme affirmait que l’important était le préfixe inter, qui permettait de dépasser le multicultural. L’interculturel suppose l’échange entre les différentes cultures, l’articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact effectif des cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture”.

ser le divers” Communication dans le Congreso Internacional de Educación Intercultural (fuente: <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_frances.pdf>, (marzo 2014).

Blanchet, Philippe (2011): “Nécessité d’une réflexion épistémologique”. En: Blanchet, Philippe/ Chardenet, Patrick: *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Francia: AUF-EAC.

Byram, Michael/Fleming, Michael (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Colección Cambridge de didáctica de las lenguas.

Cuq, Jean Pierre (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE/CLE International.

Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002): Instituto Cervantes para la traducción en español de CONSEIL DE L’EUROPE (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.

Zarate, G. (1982): “Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle”. En: *Le français dans le monde*, 170.

¿Qué cultura enseñamos? La diversidad cultural en los libros de texto utilizados en las escuelas secundarias del Estado en la ciudad de Buenos Aires

Prof. María Belén De Bella
IESLV “Juan Ramón Fernández”
mariabelendebella@gmail.com

Resumen

Dado que el lenguaje y la cultura están interrelacionados, la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero trascienden el conocimiento de reglas gramaticales, de vocabulario y de las cuatro habilidades propias de un idioma. Aprender un idioma con éxito implica el conocimiento de su cultura para transmitir el mensaje deseado. Por consiguiente, los profesores de inglés esperan que los libros de texto que utilizan para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera representen tanto la diversidad cultural como los elementos de interculturalidad requeridos para concientizar a los alumnos de la existencia de otras culturas. Esta ponencia explora la hipótesis de hasta qué punto la diversidad cultural se halla reflejada en los libros de texto empleados en las escuelas secundarias públicas en la Ciudad de Buenos Aires. Se abordarán las conclusiones obtenidas luego de comparar y contrastar los datos recabados del análisis de las encuestas realizadas a profesores de inglés que dictan clase en esas escuelas y de los libros de texto seleccionados con mayor frecuencia. Los teóricos y críticos más importantes que enmarcan el presente trabajo son Balma, Massa y Schander, Bagnas, Basabe, Byram, Clouet, Cortazzi y Jin, Gray, Kilickaya, Kramsch, Liddicoat y Scarino, McKay, Moirano, Paige, Peck y Tomlinson.

Palabras clave: cultura, lenguaje, diversidad cultural, concientización cultural, libros de texto, materiales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

¿Por qué la enseñanza de la cultura debería ser un aspecto esencial de las clases de inglés como lengua extranjera (ILE)?

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera trascienden el conocimiento de las reglas gramaticales, del vocabulario y de las cuatro habilidades propias de un idioma. Aprender un idioma con éxito implica el conocimiento de su cultura para transmitir el mensaje deseado (Kilickaya 2004). Varios autores aseguran que un idioma y su cultura están estrechamente vinculados y, por lo tanto, son inseparables (Balma/Massa/Schander 2011, Byram 1989, Clouet 2006, Kramersch 1998, Paige 1999, Purba 2011, Thanasoulas 2011, Valdes 2001).

Cabe destacar que, en este trabajo, el término “cultura” se refiere a las creencias, valores y comportamientos que comparte un grupo social o de individuos tales como una familia, una universidad o incluso una nación (Byram 2003). Kramersch (1998) asegura que un idioma es una parte constitutiva de los seres humanos en tanto que impregna su forma de pensar y su cosmovisión. Al pertenecer a una determinada cultura, los individuos desarrollan estructuras o patrones de expectativas que les permiten organizar sus conocimientos sobre el mundo y sus vivencias. Por lo tanto, es fundamental que alumnos de una lengua extranjera no solo tomen conciencia de su propio marco cultural, sino también de aquellos correspondientes a otras culturas. De no ser así, estarían utilizando su propio marco cultural para interpretar mensajes del idioma extranjero basándose en distintos supuestos culturales (Cortazzi/Jin 1999). Desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de los alumnos evitará que malinterpreten textos y mensajes dado que una cultura no puede ser expresada en términos de otra (Kramersch 1993, 1998). Factores tales como los saludos, los temas tabú, la ironía, las expresiones idiomáticas y las metáforas están vinculados a la cultura, la cual está anclada en la gramática, en el vocabulario y en las expresiones que los individuos utilizan en su vida cotidiana (Valdes 2001).

Según Gray (2010), los libros de texto, que tradicionalmente representan a las culturas del Reino Unido y Estados Unidos, son considerados esenciales a nivel mundial para la enseñanza de ILE. Constituyen tanto artefactos culturales que encarnan construcciones de la realidad específica, como también productos que son vendidos masivamente asumiendo que los alumnos de todo el mundo tienen los mismos intereses y necesidades. De esta manera, se los expone a una visión unidimensional, generalmente aquella de los autores, quienes suelen ser hablantes nativos del idioma y pueden no ser conscientes de la transmisión de creencias y valores propios de su cultura (Paige 1999). Los profesores de ILE esperan

que dichos libros representen una diversidad de culturas junto con sus elementos más representativos para concientizar a los alumnos sobre la riqueza cultural y permitirles así comunicarse apropiada y efectivamente en una gran variedad de contextos.

Metodología de investigación

A la luz de estas premisas, se realizó una investigación para determinar hasta qué punto se ve reflejada la diversidad cultural en los libros de texto utilizados actualmente en las escuelas secundarias públicas en la Ciudad de Buenos Aires para la enseñanza de ILE. Se encuestaron 30 profesores de inglés que dictan clase en esas escuelas y se realizó un análisis exhaustivo de los 6 libros de texto seleccionados con mayor frecuencia¹². Por último, se compararon y contrastaron los datos obtenidos en el análisis de las encuestas y de los libros de texto.

Resultados

De acuerdo con los datos recabados, se puede afirmar que existe una brecha entre el contexto social de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias públicas en la Ciudad de Buenos Aires y los libros de texto que utilizan para sus clases de ILE. De hecho, ninguno de los 6 libros de texto analizados minuciosamente en este estudio ha sido diseñado considerando a los alumnos argentinos en particular ni tampoco al alumno latinoamericano en general. Uno de los profesores encuestados explicó que aún no encontró un libro de texto que aborde las realidades argentinas dado que los temas sociales de relevancia para sus alumnos no son introducidos en los libros de texto disponibles para la enseñanza de ILE.

Por el contrario, son básicamente los países de habla inglesa, especialmente el Reino Unido, los que son representados en los diferentes textos, archivos de audio y ejercicios. Es decir que es el modo en que ingleses, americanos, australianos y canadienses viven, piensan y se comportan el que es ilustrado con mayor frecuencia. En varios casos, las referencias a estas culturas son utilizadas como puntos de partida para que los alumnos reflexionen sobre sus propias culturas. Debido a las

12. *New English File Intermediate* (Oxenden/Latham-Koenig 2006), *New English File Upper-Intermediate* (Oxenden/Latham-Koenig 2008), *New Headway Intermediate* (Soars/Soars 2001), *New Opportunities Intermediate* (Harris/Mower/Sikorzynska 2009), *English in Mind 3* (Puchta/Stranks 2013) y *What's Up? 3* (Myers/Jackson/Lynam/Tiberio 2011).

escasas referencias a la cultura de los alumnos argentinos en los libros analizados, aprender inglés puede constituir una experiencia remota para ellos.

Gray (2000; 2010) afirma que todo el material incluido en los libros de texto porta significado: fotos, ejemplos, o incluso la gente situada en distintos países les permiten al artefacto adquirir identidad. Las imágenes estereotipadas expuestas en los libros de texto para la enseñanza de ILE pueden mejorar o limitar el aprendizaje dado que la representación social de la lengua extranjera y la gente que la habla se construye en la mente de los alumnos y afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, gran parte de la gráfica incluida en los libros de texto analizados atrae a los alumnos a una vida de éxito donde los consumidores parecen ser alentados a caer víctimas de la persona en la cual se convertirían independientemente de su status social. Sin embargo, las sociedades de clases alta o media, y los adolescentes ilustrados en tales libros no reflejan los entornos socioculturales de la mayoría de los alumnos argentinos que asisten a escuelas públicas. Por lo tanto, si los contextos ilustrados en los libros de texto son desconocidos e invasivos al no coincidir con el contexto local de los alumnos y sus entornos, el aprendizaje de inglés puede ser completamente irrelevante al contexto de enseñanza (Banegas 2010).

De hecho, esta es la situación planteada por varios de los profesores encuestados. Para reducir la brecha entre la cultura propia de los alumnos y aquella de países extranjeros, ellos adaptan o modifican las actividades sugeridas en los libros de texto que utilizan para concentrarse en los intereses y en las realidades de sus alumnos. Afortunadamente, algunos profesores organizan talleres en donde abordan los temas de interés de los alumnos y les enseñan a apreciar y valorar las características singulares de su propia cultura. Es decir, relacionar a los alumnos con temas con los que están familiarizados es clave para comprender la vida en otros países e involucrarse activamente con los contenidos (Tomlinson 2012). Es fundamental para ellos aprender sobre su propia cultura primero, y utilizarla como trampolín para poder compararla y contrastarla con otras. La percepción de otras culturas también ayudará a los alumnos a ser más respetuosos y tolerantes de las diferencias culturales reduciendo los prejuicios (Byram 1989, Moirano 2012). Así desarrollarán una postura crítica que les permitirá fortalecer su propia identidad y apreciar las similitudes y las diferencias respecto de otras culturas (Liddicoat/Scarino 2013).

Por ejemplo, para fomentar la tolerancia entre culturas sería interesante beneficiarse de las aulas multiculturales que muchos profesores describieron en sus en-

cuestas. Ellos afirman que en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires hay inmigrantes de Bolivia, Perú, Uruguay y Paraguay que contribuyen con diferentes entornos sociales, económicos y culturales. Lamentablemente, dicha variedad de nacionalidades no parece estar representada en los libros de texto que sus alumnos utilizan ya que prácticamente todos los libros están ambientados fuera de Argentina, fundamentalmente en países de habla inglesa.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación probablemente ayudarán a profesores de ILE a concientizarse sobre el estrecho vínculo entre un idioma y su cultura para garantizar la exitosa comunicación de sus alumnos. Se puede concluir que el rol del profesor de ILE es clave para complementar el material proporcionado por los diferentes libros de texto. Al demostrarse que tales libros han sido diseñados para un público mundial, es el profesor quien debería alentar a los alumnos a investigar o brindarles información para comprender las diversas referencias culturales que generalmente son dadas por sentado por los editores.

Para finalizar, parece fundamental desarrollar materiales que incluyan la cultura local de los alumnos. Además, tanto alumnos como profesores deberían ser críticos del contenido presentado en los libros de texto que utilizan en las clases de inglés y los mensajes subyacentes que transmiten. Por último, es importante alentar a los profesores de inglés a crear materiales personalizados adecuados a los intereses y realidades de sus alumnos para lograr que su experiencia de aprendizaje sea más enriquecedora y memorable.

Bibliografía

Balma, B./ Massa, A./ Schander, C. (2011): "Cultural awareness and language teaching: A common path". En: D. Fernández (Ed.): *Communicative language teaching & learning revisited. What more than three decades of experience have taught us*. XXXVI FAAPI Conference Proceedings. San Miguel de Tucumán: FAAPI.

Banegas, D. L. (2010): "Teaching more than English in secondary education". En: *ELT Journal. Oxford Journals*, Disponible en: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/early/2010/04/01/elt.ccq016>> (22/01/2013)

Byram, M. (2003): "On being 'Bicultural' and 'Intercultural'". En: Alred, G./ Byram, M. / Fleming, M. (Eds.): *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp. 50–66.

- Byram, M. (1989): *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, England/Philadelphia, USA: Multilingual Matters Ltd.
- Clouet, R. (2006): "Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator". En: *Porta Linguarum* 5, pp. 53-62.
- Cortazzi, M./ Jin, L. (1999): "Materials and methods in the EFL classroom". En: Hinkel, E. (Ed.): *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray, J. (2000): "The ELT coursebook as cultural artefact: How teachers censor and adapt". En: *ELT Journal*, 54, 3, pp. 274-283.
- Gray, J. (2010): *The construction of English: Culture, consumerism, and promotion in the ELT global coursebook*. London: Palgrave Macmillan.
- Kilickaya, F. (2004): "Authentic materials and cultural content in EFL classrooms". En: *The Internet TESL Journal*. Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html> (21/01/2013)
- Kramsch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, A./ Scarino, A. (2013): *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Moirano, M. C. (2012): "Teaching the students and not the book: Addressing the problem of culture teaching in EFL in Argentina". En: *GIST Education and Learning Research Journal*, 6, pp. 71-96.
- Purba, H. (2011): "The importance of including culture teaching in EFL teaching". En: *Journal of English Teaching*, 1, 1, pp. 44-56.
- Thanasoulas, D. (2011): "The importance of teaching culture in the foreign language classroom". En: *Radical Pedagogy Journal*, 3, 3. Disponible en: http://www.radicalpedagogy.org/Radical_Pedagogy/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html (10/02/2013).
- Tomlinson, B. (2012): "Materials development for language learning and teaching". En: *Cambridge Journals*, 45, 2, pp. 143-179.
- Valdes, J. M. (ed.) (2001): *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

Interculturalidad y ciudadanía en la formación de licenciados, profesores y traductores de lenguas extranjeras: Argentina y el Reino Unido trabajan sobre el Mundial de Fútbol 1978 y la dictadura militar

Melina Porto

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP-CONICET
melinaporto2007@yahoo.com.ar

Resumen

El sustento teórico de esta ponencia es que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene fines educativos además de instrumentales (Byram, 2014; Byram, Golubeva, Han & Wagner, en prensa). Es decir, debe contribuir al desarrollo del individuo y al progreso de las sociedades. Se presentará una justificación teórica para la complementariedad que se propone entre las dimensiones instrumental y educativa.

Además, se ilustrará esta integración por medio de la descripción de un proyecto de ciudadanía intercultural acerca del Mundial de fútbol 1978 y la dictadura militar realizado entre la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de East Anglia (UEA) en 2013. En Argentina, los participantes eran 50 futuros profesores, traductores o licenciados de inglés que cursaban segundo año en la UNLP. En el Reino Unido, los participantes eran 30 estudiantes que se encontraban cursando una Licenciatura en español en la UEA. Los participantes se comunicaron vía internet para realizar una serie de tareas colaborativas utilizando el inglés y el español como lenguas extranjeras. Se recolectaron datos observacionales, documentales y conversacionales que se analizaron utilizando los lineamientos de la investigación cualitativa (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Los resultados indican que se observaron los elementos centrales en la noción de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera según Byram (2014) y Byram, Golubeva, Han & Wagner (en prensa), es decir, criticidad, identificación internacional y acción cívica local.

Palabras clave: ciudadanía intercultural; inglés y español como lenguas extranjeras; criticidad.

Descripción general

Este trabajo describe un proyecto de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera en la universidad en Argentina y el Reino Unido llevado a cabo en 2013 acerca del mundial de fútbol 1978 y la dictadura militar en Argentina. El proyecto se inscribe en la teoría de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera (Byram 2008, 2010, 2012, 2014; Byram/Golubeva/Han/Wagner, en prensa) y forma parte de una red de proyectos coordinados por Michael Byram (Durham University) en Estados Unidos, Europa y Asia. Participaron 75 estudiantes argentinos de las carreras de inglés en la Universidad Nacional de La Plata y 35 estudiantes británicos de una Licenciatura en Lengua Española en la Universidad de East Anglia (español como lengua extranjera). Todos tenían entre 18 y 22 años. Los estudiantes investigaron sobre el tema utilizando una variedad de textos y realizaron producciones de distintos tipos (posters, videos, PPTs, etc.). Se comunicaron por medio de una wiki y skype (según lineamientos en O'Dowd 2007), en inglés y en español, para diseñar en forma colaborativa un afiche destinado a desarrollar conciencia acerca de las violaciones a los derechos humanos durante el Mundial 1978 y la dictadura. Compararon y contrastaron con situaciones similares en otros eventos deportivos mundiales. Por último, los estudiantes, cada cual en su país, realizaron una acción social en su comunidad local que los llevó a actuar fuera de la universidad y a comprometerse con la sociedad.

El proyecto tuvo también objetivos de aprendizaje que comprendieron tres dimensiones: lingüística, intercultural y de ciudadanía. Como resultado de este proyecto y su innovación curricular, los estudiantes estuvieron en condiciones de: apreciar la diversidad lingüística tanto en inglés como en español; explorar y reflexionar sobre un acontecimiento histórico; desarrollar aptitudes para la investigación; analizar y comprender el poder de los medios de comunicación en la construcción de imágenes estereotipadas de la otredad y su influencia sobre nuestro pensamiento y conducta para con otros (en este proyecto, 'medios' se refiere a cualquier 'texto' pasible de ser 'leído' e 'interpretado' en una variedad de formas y sistemas de signos, incluyendo material impreso y no impreso, visual, digital, multimodal u otros; Hagoood/Skinner 2012, Handsfield/Dean/Cielocha 2009); leer y producir 'textos' de manera crítica; participar en diálogo intercultural con otros; interactuar con otros sobre la base de valores de respeto, comprensión recíproca, justicia social y apertura; e involucrarse en participación cívica local.

Fundamentos teóricos y antecedentes

El concepto de *educación intercultural y para la ciudadanía en la clase de len-*

gua extranjera (Byram 2008, 2010, 2012, 2014; Byram/Golubeva/Han/Wagner, en prensa) demuestra y promueve la complementariedad de la educación en lengua extranjera (con un énfasis en la competencia comunicativa intercultural) y la educación para la ciudadanía (con su hincapié en la acción cívica en la comunidad). El aspecto *relacional* (es decir, el foco en otros) es importante ya que los estudiantes se convierten en hablantes o mediadores interculturales (Alred/Byram 2002, Byram 2009). Además, este enfoque se ubica dentro del concepto de criticidad en la educación superior (Barnett 1997) y criticidad en la enseñanza de lenguas (Johnston *et. al.* 2011). En este proyecto de investigación el contraste en las lenguas (español, inglés) así como en las perspectivas de los materiales utilizados y en las creencias de los estudiantes constituyó simultáneamente una oportunidad para el desarrollo de una perspectiva crítica y comparativa.

Dentro de este desarrollo teórico, Alred, Byram y Fleming (2003, 2006), Byram (2008), y Zajda, Daun y Saha (2008) describen casos empíricos en distintos países del mundo excepto los de América Latina. López (2008, 2009) y López y Sichra (2008) retratan varios contextos en América Central y del Sur aunque con un foco en la educación intercultural bilingüe, con especial atención en la situación de las lenguas originarias. Esta investigación se ubicó en el contexto de Argentina y constituye una contribución empírica.

Según Byram (2014) y Byram, Golubeva, Han y Wagner (en prensa), un proyecto en el aula de lengua extranjera se convierte en un proyecto de ciudadanía intercultural cuando: 1) se crea una comunidad de acción y comunicación supra-nacional (en este caso, Argentina-Reino Unido); 2) los estudiantes desarrollan una identificación internacional con todo el grupo en su conjunto; 3) los estudiantes desafían el “sentido común” de cada grupo nacional mediante el análisis, la reflexión y la criticidad acerca de las ideas y valores propios y ajenos; 4) los estudiantes desarrollan una nueva forma de pensar y actuar, que puede llamarse “internacional”; y 5) los estudiantes desarrollan una acción social en su comunidad local.

Metodología y resultados

Este proyecto se diseñó como un estudio de caso (Gomm *et. al.* 2000, Yin 2009) con elementos de investigación-acción (Burns 2010, Stringer 2007) cuyo objetivo fue implementar, describir y evaluar una experiencia de ciudadanía intercultural en el aula de lengua extranjera en la universidad.

Se recolectaron datos de tres tipos: observacionales (notas de clase, notas de campo); documentales (producciones de los estudiantes como afiches, posters,

PPTs, videos, y la Autobiografía de Encuentros Interculturales - un recurso diseñado por el Consejo Europeo para reflexionar y aprender de los encuentros interculturales <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/autobiographytool_EN.asp?>; y conversacionales (comunicación en el chat de la wiki y por skype, facebook e email, debates en clase, entrevistas a familiares de desaparecidos).

Los datos se analizaron utilizando los lineamientos y procedimientos de la investigación cualitativa, en particular el análisis de contenido (Cohen/Manion/Morrison 2007; Corbin/ Strauss 2008, Hatch 2002). Los resultados indican que los estudiantes desarrollaron las habilidades implicadas en la ciudadanía intercultural como procesos de comparación y contraste, distanciamiento de la perspectiva propia, toma de perspectiva, análisis y evaluación críticos, y reflexión. Además, surgió una nueva identificación internacional entre los estudiantes argentinos y británicos, diferente de sus identificaciones nacionales y regionales, y temporaria ya que surgió durante el período de ejecución del proyecto. Esta identificación se hizo evidente, por ejemplo, por medio del uso del pronombre “nosotros” en los afiches para la concientización que realizaron en colaboración. Finalmente, las acciones sociales en la comunidad local que los estudiantes idearon y llevaron a cabo evidenciaron su compromiso cívico. Por ejemplo, un grupo entrevistó a un familiar de un desaparecido y escribió un informe al respecto. Otros grupos dictaron charlas en escuelas, centros comunitarios y la universidad. Otros contribuyeron con elementos y evidencia para el *Museo de Arte y Memoria* de La Plata y otros crearon blogs y páginas de Facebook y de internet para mostrar el desarrollo del proyecto en la comunidad.

Relevancia de la investigación

Este proyecto facilitó la experiencia intercultural y de ciudadanía en la clase de lengua extranjera para los estudiantes involucrados, y también el análisis y la reflexión sobre esta experiencia. La combinación de las perspectivas internacional y comparativa resultó innovadora (contrastar, por ejemplo, con DaSilva Iddings, McCafferty y Teixeira da Silva 2011, que tuvo a Brasil como único escenario, y Wright y Mahiri 2012, desarrollado en los Estados Unidos). En este proyecto la intervención en el aula se llevó a cabo simultáneamente en Argentina y el Reino Unido. La perspectiva comparativa, que constituye una característica esencial de la educación para la ciudadanía intercultural, estuvo presente a lo largo de todo el proyecto.

El hecho de que este proyecto se centrara sobre un acontecimiento histórico

vigente proporcionó también una posición ventajosa, permitiendo explorar una dimensión temporal, espacial y generacional de la educación para la ciudadanía: para los estudiantes de ambos países, la dictadura militar y el Mundial 1978 estaban muy lejanos en tiempo y espacio, y los testimonios de primera mano introdujeron el factor etario (por medio de la entrevista a un familiar de un desaparecido y de los recuerdos individuales y colectivos de distintos actores acerca del período). Hay, por tanto, en este proyecto múltiples niveles de otredad: para los estudiantes argentinos los “otros” fueron sus pares británicos, pero también fueron “otros” los ciudadanos argentinos tal como aparecieron retratados en los medios de comunicación de la época, los militares, los jugadores del equipo argentino en el Mundial 1978, los familiares de desaparecidos, las abuelas de Plaza de Mayo, etc.

Bibliografía

Alred, G. y Byram, M. (2002): “Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study Of Residence Abroad”. En: *Journal of Multilingual And Multicultural Development*, 23, 339-352.

Alred, G., Byram, M., y Fleming, M. (2003): *Intercultural Experience And Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Alred, G., Byram, M., y Fleming, M. (2006): *Education for Intercultural Citizenship: Concepts And Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.

Barnett, R. (1997): *Higher Education: A Critical Business*. London: Open University Press.

Burns, A. (2010): *Doing Action Research In English Language Teaching. A Guide For Practitioners*. London: Routledge.

Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009): “Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker And The Pedagogy Of Foreign Language Education”. En Dearthoff, D. (ed.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. California: Sage Publications, Inc., pp. 321-332.

Byram, M. (2010): “Linguistic and Cultural Education For *Bildung* And Citizenship”. En: *Modern Language Journal*, 94, 318-321.

Byram, M. (2012): *Conceptualizing Intercultural (Communicative) Competence and Intercultural Citizenship*. En Jackson, J. (ed.): *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Abingdon, UK: Routledge, pp. 85–97.

Byram, M. (2014): *Competence, Interaction and Action. Developing Intercultural Citizenship Education in The Language Classroom and Beyond*. En Xiaodong Dai y Guo-Ming Chen (eds.): *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Newcastle/ Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp.190-198.

Byram, M./ Golubeva, I./ Han, H./ Wagner, M. (eds.) (en prensa): *Education for Intercultural Citizenship – Principles in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cohen, L./ Manion, L./ Morrison, K. (eds.) (2007): *Research Methods in Education. Sixth edition*. Taylor and Francis e-Library.

Corbin, J./ Strauss, A. (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Third edition. California: Sage.

DaSilva Iddings, A./ McCafferty, S./ Teixeira da Silva, M. (2011): “*Conscientizacao Through Graffiti Literacies in The Streets of A Sao Paulo Neighborhood: An Ecosocial Semiotic Perspective*”. En: *Reading Research Quarterly*, 46, 5-21.

Gomm, R./ Hammersley, M./ Foster, P. (eds.) (2000): *Case Study Method*. London: Sage.

Hagood, M./ Skinner, E. (2012): “*Appreciating Plurality Through Conversations Among Literacy Stakeholders*”. En: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 4-6.

Handsfield, L./ Dean, T./ Cielocha, K. (2009): “*Becoming Critical Consumers and Producers of Text: Teaching Literacy with Web 1.0 and Web 2.0.*”. En: *The Reading Teacher*, 63, 40-50.

Hatch, A. (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, New York: State University of New York Press.

Johnston, B./ Mitchell, R./ Miles, F./ Ford, P. (2011): *Developing Student Criticality in Higher Education*. London: Continuum.

Lopez, L.E. (2008): “*Indigenous Contributions To An Ecology of Language Learning in Latin America*”. En: Creese, A./ Martin, P./ Hornberger, N. (eds.): *Encyclopedia of Language and Education. Volume 9. Ecology of language*. New York: Springer, pp.141-155.

López, L.E. (Ed.) (2009): *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Lopez, L.E./ Sichra, I. (2008): Intercultural Bilingual Education Among Indigenous Peoples in Latin America. En Cummins, J./ Hornberger, N. (eds): *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5. Bilingual Education*. New York: Springer, pp.295-309.

O'Dowd (2007): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Stringer, E. (2007): *Action research. Third edition*. London: Sage.

Wright, D.E. y Mahiri, J. (2012): "Literacy Learning Within Community Action Projects for Social Change". En: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 123–131.

Yin, R.K. (2009): *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. London: Sage.

Zajda, J./ Daun, H./ Saha, L. (eds.) (2008): *Nation-building, identity and citizenship education. Cross-cultural perspectives*. Heidelberg: Springer.

2. Inclusión educativa

La inclusión educativa en sociedades de control ¿Hacia nuevas metáforas?

Juan José Arias

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

juanjose.arias@hotmail.com

Resumen

La inclusión educativa es un fenómeno multidimensional y complejo, de particular relevancia en contextos donde los supuestos y categorías de las sociedades disciplinarias de los siglos XIX y XX descritas por M. Foucault se sumergen en una crisis generalizada en la que las tradiciones se agotan y se avistan paradigmas emergentes propios de lo que G. Deleuze denominó sociedades de control. En una realidad diferente a la del siglo anterior, regulada por el mercado y el poder mediático, se plantean nuevos interrogantes: ¿cómo educar y cómo incluir en el siglo XXI? ¿Cómo se posiciona el docente de LE ante una escuela distinta, en crisis, atravesada por cambios?

En esta presentación se explorarán, a partir de un trabajo de campo realizado en una escuela de reingreso en C.A.B.A., qué aspectos emergentes son propios de nuestras sociedades y qué elementos residuales permanecen de las tradiciones sarmientina y mitrista. Si bien las políticas educativas garantizan la presencia y la participación de los alumnos en contextos vulnerables, existen aún fuerzas centrífugas excluyentes a nivel organizacional y operando en el *habitus* docente, que ofrecen condiciones de *exclusión incluyente* al no proveer situaciones de aprendizaje inclusivas. Este trabajo demostrará que el sujeto pedagógico presente en el imaginario colectivo docente es distinto al sujeto sarmientino a nivel relacional, mas muy similar en cuanto al vínculo pedagógico. Ante esta realidad, se planteará la necesidad de construir una nueva metáfora sobre lo que es enseñar e incluir en el siglo XXI.

Palabras clave: alumnos en contextos vulnerables, aprendizaje inclusivo, aspectos emergentes, elementos residuales de las tradiciones sarmientina y mitrista.

La inclusión educativa es un fenómeno complejo, compuesto por tres niveles: la *presencia*, el *aprendizaje* y la *participación* de los alumnos (Ainscow *et al*, 2006). A partir de un trabajo de campo realizado en la Escuela de Reingreso¹³ de Educación Media N° 2 del Distrito Escolar 10° de CABA, se analizó la inclusión en estas tres dimensiones y se arribó a la conclusión de que existen situaciones de *exclusión incluyente* (Gentili, 2009), ya que si bien los chicos están en la escuela y participan, aún no se han podido crear condiciones de aprendizaje que garanticen una futura inclusión ciudadana.

Lo emergente en el campo

Los supuestos de las sociedades disciplinarias, propias de los siglos XVIII y XIX, se sumergen en una crisis generalizada y dejan de presentarse como soluciones a los problemas y desafíos del nuevo siglo (Deleuze 1995). Las tradiciones se agotan, surgen las sociedades de control. La subjetividad contemporánea comienza a ser regulada mercantilmente y emergen nuevas categorías y prácticas, las cuales se han podido advertir en el discurso de los docentes entrevistados, testigos de la escuela de ayer y hoy:

- a. Simetría en el vínculo y borramiento de la autoridad.
- b. Lo absoluto se torna relativo. Pautas y códigos de convivencia poco claros.
- c. El acaparamiento y la inmediatez de la información como debilitador del vínculo pedagógico en un mundo mediatizado.
- d. Familias que no acompañan las trayectorias escolares. Rupturas e interferencias entre escuela y familia.
- e. Nuevas funciones de índole asistencial y social de la escuela ante un alumnado heterogéneo y contingente.

Los sentidos de la inclusión educativa

A) Presencia

Los docentes asumen que la asistencia de los chicos es buena, aunque irregular,

13. Estas escuelas se caracterizan por tener una flexibilidad y practicidad en sus planes de estudio, ya que ofrecen materias cuatrimestrales (obligatorias y opcionales) y, si bien el plan dura cuatro años, cada alumno es previsto de un plan exclusivo de acuerdo con sus tiempos y el conocimiento acreditado. Los alumnos no repiten los años, sino que pueden avanzar por materias correlativas.

debido a circunstancias exógenas, principalmente laborales. En contraposición con la rigidez del sistema educativo tradicional, donde la asistencia es controlada milimétricamente, la organización curricular y la flexibilidad revierten ese proceso de centrifugación expulsivo.

B) Participación

Se observaron condiciones favorables al ofrecer a los alumnos una red de mecanismos para contenerlos a través de tutorías, flexibilidad en la asistencia, talleres de apoyo escolar, escucha y seguimiento constante por parte de los docentes, el programa de becas PROGRESAR o el Programa de Alumnos Madres y Padres. Esta contención y el compromiso de la escuela fueron reconocidos por los alumnos. Fue posible concluir que existe un rotundo cambio a nivel vincular entre docentes y alumnos. De ninguna forma se pudo advertir un vínculo asimétrico, autoritario y disciplinador entre docentes y alumnos, propio de la tradición sarmientina¹⁴.

C) Aprendizaje

A pesar del cambio en el modo de ejercer el rol vincular, se ha concluido que no se ha generado un modelo de enseñanza alternativo y consistente que garantice un aprendizaje real, comprometido y valioso, capaz de sostener la atención de los alumnos y despertar su interés. En el intento de generar mayor reciprocidad entre alumno y docente, se ha borrado la asimetría en el vínculo pedagógico, la cual no significa ser autoritario ni querer disciplinar a los alumnos. Tampoco implica posicionarse como Dios del saber y único trasmisor de la verdad, sino que es posible aprender de los alumnos desde una posición asimétrica.

Es la tradición la que opera subconscientemente en este proceso excluyente, lo que demuestra que la relación del presente y del pasado se constituye como una actualización constante. “La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo pleno, *un tiempo ahora*” (Benjamin 2002:122). La tradición se presenta como “supervivencia del pasado” y es en la práctica “la expresión más evidente de las presiones y límites dominantes y hegemónicos (...), una versión del pasado que se pretende conectar con el presente y así ratificar” (Williams 1977:137).

14. Esta nueva forma de vincularse, esta *reciprocidad*, tiene que ser diferenciada de la *asimetría en el vínculo pedagógico*, la cual posiciona al docente un escalón más arriba que el alumno en tanto trasmisor del conocimiento como profesional de la educación.

¿Cuáles son los *aspectos residuales* de la tradición? Si bien los docentes son críticos del estilo de enseñanza de las tradiciones normalista y mitrista, se puede observar un añoramiento del pasado como experiencia deseada y perdida en cuanto al *sujeto pedagógico*. Lo que se añora, más que a los docentes del pasado, es al sujeto pedagógico de antes: disciplinado, prolijo, con ganas de aprender, apoyo de la familia y una base de conocimientos sólida. Recurren para explicar el fracaso escolar y, por ende el propio, a la *lógica del déficit*. Consideran al alumno como un ser inferior, incivilizado, vago, incapaz de aprender, como lo hacía Sarmiento: el alumno es un *bárbaro salvaje*. La diferencia está en que la escuela normalista creía que los iba a transformar y civilizar. Esta visión sobre ellos, quienes en tanto incorporan y reproducen este discurso, anula su subjetividad como sujetos cognoscitivos capaces de aprender.

En términos de Benjamin, los entrevistados asumen el *fin de la narración*, reconociendo que ya no tienen nada para contar. El docente se ve atravesado por el *empobrecimiento de la experiencia*, pues aquello que la tradición compartida otorgaba se agota y cae así en un precipicio en el que “no puede ni mirar hacia atrás, hacia una armonía ancestral, ni puede construir un mundo nuevo” (Bidón-Chanal 2010:95).

Aquí también juega un rol fundamental la visión mitrista sobre la educación secundaria, cuyo sujeto pedagógico era la élite que quería estudiar y tenía los medios. En esta escuela secundaria obligatoria, esta exclusividad se diluye y los docentes parecen añorar el hecho de que el alumno asistía porque podía y quería. En tanto, la gramática escolar se organiza a partir del sujeto mitrista, de forma lineal y no discontinua.

¿Por qué ocurre esto? Por un lado, la tradición reaparece como residuo en el presente, ya que, a través de modelos explicativos del pasado, los docentes creen comprender el presente y así solucionarlo. Por otro lado, esta perspectiva funciona como un mecanismo de defensa en el que se fugan las responsabilidades como profesional y se evade una herida narcisista, posicionando al docente en un lugar muy tradicional: como semidios incapaz de equivocarse.

¿Hacia una nueva metáfora de Dios?

F. Nietzsche plantea alegóricamente en el parágrafo 125 de su obra *La Gaya Ciencia* (2011) que el Dios de la tradición ha muerto. La escuela ya no es ese templo del saber donde el docente predica la verdad a sus devotos alumnos, sino que la tumba donde ese Dios yace sepultado, hecho añicos. La ilusión se ha perdido y

son la incertidumbre y el caos los que reinan en este infierno. Lo absoluto y la certeza son meramente estatuas que miran desde su eternidad perdida y olvidada los vestigios de la obra del señor. A lo lejos, sobre el altar “se ve un Ángel” cuya “cara está vuelta hacia el pasado [donde] ve una catástrofe única, que acumula sin cesar ruina sobre ruina y se las arroja a sus pies. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero una tormenta desciende del Paraíso y se arremolina en sus alas y es tan fuerte que el ángel no puede plegarlas. Este tempestad lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas mientras el cúmulo de ruinas sube ante él hacia el cielo” (Benjamin 2002:116).

Quizás estas dos alegorías y metáforas sirvan a modo de conclusión. La escuela del pasado ha muerto, ha sido demolida, despedazada. Tal como lo ve el *Angelus Novus* de Benjamin, el docente ve aquella escuela como algo superado, pero sobre lo cual quisiera regresar, buscando quizá aquella antigua certidumbre y orden que no puede encontrar en el caos que lo arremolina en el presente.

¿Qué hacer en tiempos de escombros, de tormentas apocalípticas que incluso anuncian el fin de la escuela? ¿Debemos recurrir a modelos teóricos explicativos del pasado para comprender nuestro presente, concibiendo un sujeto pedagógico bárbaro y deficitario e irguiendo nuevos templos del saber a imagen y semejanza de aquellos construidos por Mitre? Definitivamente no.

Necesitamos una nueva metáfora de Dios para nuestros tiempos. Una metáfora donde el saber y el aprendizaje ocupen un lugar central, donde el vínculo entre docente y alumno sea asimétrico, pero recíproco, participativo e inclusivo. Una escuela donde el reconocimiento de los sujetos como individuos completos, inteligentes, capaces de aprender, basándose en la idea de “igualdad como premisa que orienta el reconocimiento de los sujetos en la situación educativa: iguales en inteligencia” (Maddonni 2014:104) sea un mandamiento. Donde el alumno sea considerado capaz de emanciparse y el docente cobre un rol central en dicha tarea. El docente debe innovar, crear las condiciones necesarias para que sus devotos crean y se interesen a través de una relación que sea de “naturaleza igualitaria, con una dosis creciente de respeto”. Recibirlos, escucharlos, asistirlos, hacerlos participativos, pero que aprendan y se comprometan en situaciones de aprendizaje significativas. (Maddonni 2014:105). En esta nueva cosmovisión, no debemos edificar establecimientos educativos como los construidos por la tradición sino que debemos erigir templos del saber que consideren las trayectorias contingentes de algunos sectores de la sociedad.

Tal vez no haya que buscar en el presente propuestas alternativas ni exista la necesidad de crearlas. Quizás podamos encontrarlas en el pasado, si lo entendemos no como una historia única y objetiva, sino como una construcción atravesada por olvidos, sombras, derrotas y promesas incumplidas, como lo plantea Benjamin. La creación de una nueva metáfora no significa reensamblar los grandes pedazos destruidos del pasado, sino que se trata de excavar las distintas capas de tierra, de pasarle a la historia *el cepillo a contrapelo* (Benjamin, 1987) para recuperar las voces oprimidas de la historia y resignificar aquellas promesas incumplidas de los sujetos dominados. Hay que reunificar aquellos pequeñísimos escombros y a partir de aquello que fue olvidado, abrir puertas. Quizás de este modo podrá el docente encontrar la salvación.

Para eso, el docente debe realizar un viaje de introspección, que reasesore su práctica y que excave en el inconsciente aquello que, como un residuo del pasado, sigue funcionando como elemento excluyente, como obstáculo hegemónico hacia la emancipación. Este viaje arqueológico al pasado permitirá al docente reconstruir aquellas esperanzas irresueltas y ofuscadas, aquellas voces sofocadas como las de los pueblos aborígenes, los bárbaros, los pobres, los ignorantes, los oprimidos; también servirá para potencializar aquellos ideales como los de Paulo Freire para que su pedagogía de la esperanza sea una práctica dominante y no una olvidada, camuflada entre los escombros de aquella tradición que guía a este ángel desorientado. Se trata, entonces, de recuperar las voces de aquellos “llamados ‘ignorantes’ (...) de aquellos hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello [han sido] sometidos a vivir en una ‘cultura del silencio’” (Freire 1999:13). Es en aquellas sombras que anuncian el ocaso del ayer -y no en la luz del sol inmenso de la mañana que obnubila el porvenir- donde se encuentra el comienzo del día, de un futuro quizás más luminoso. De tiempos mejores.

Bibliografía

Ainscow/Booth/Dyson (2006): *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Benjamin, W. (2002): “Sobre el concepto de historia”. En: *Ensayos I*. Madrid: Editora Nacional.

Bidon-Chanal, L. (2010): *Religión y después. Sobre esperas, abandonos y regresos*. Buenos Aires: Editorial Jorge Baudino.

Deleuze, G. (1995): *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.

Foucault, M. (1975): *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1999): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo XXI Editores.

Gentili, P. (2009): "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 49.

Maddonni, P. (2014): *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Nietzsche, F. (1882): *La Gaya Ciencia*. Disponible en: <http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/N/Nietzsche%20-%20De%20La%20gaya%20ciencia.pdf> (noviembre de 2014)

Williams, R. (1977) *Marxismo y Literatura*. Oxford: OUP.

Las inteligencias múltiples en el alumno adulto mayor

Silvia Luján Picelille

spicelille@fibertel.com.ar

Paola Raquel Marchegiani

paola_raquel@hotmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

Desde la perspectiva de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), las capacidades de los alumnos adultos utilizadas para la resolución de problemas son universales en la especie humana. Además, las formas en las cuales cada discente resuelve problemas en el aula también son determinadas por factores biológicos personales. De modo tal que cada inteligencia se activa, como sistema computacional basado en las neuronas (Gardner, 2014), a partir del tipo de información presentada por el docente. Como investigadoras dedicadas a mejorar las condiciones y satisfacer las necesidades de aprendizaje de inglés de los alumnos adultos mayores (Levinson 1986) del Departamento de Derecho (a partir de los 45 años) de esta universidad, entendemos que la Teoría de las IM es una alternativa que puede favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, hemos decidido implementar una serie de estrategias metodológicas y didácticas que consideren las distintas inteligencias en la bibliografía obligatoria de la asignatura Inglés I.

A fin de diseñar las actividades más adecuadas para incluir en el material, hemos decidido indagar sobre las creencias, actitudes y supuestos que los docentes manifiestan ante la posibilidad de la aplicación de la Teoría de las IM en la enseñanza del inglés. Presentamos aquí el instrumento de indagación y su resultado, administrado a los docentes de la asignatura Inglés I durante el primer cuatrimestre del corriente año académico.

Palabras clave: inteligencias múltiples, alumnos adultos, proceso de enseñanza y aprendizaje.

Introducción

En el Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLAM, es posible observar un número importante de alumnos mayores, tanto de edad adulta intermedia -45 a 60 años- como de edad tardía (Levinson 1986) -60 años en adelante-, quienes deben aprobar las cuatro asignaturas obligatorias de Inglés (I, II, III y IV) de la estructura transversal. Las dificultades evidenciadas en el aprendizaje del idioma condujeron a la implementación de una metodología de enseñanza específica para esta franja etaria.

Además de tales estrategias, entendemos que resulta necesaria la inclusión de otras que respeten las diferencias en las habilidades para la comprensión y la adquisición de contenidos. Así, en el marco del proyecto de investigación “Las inteligencias múltiples en el alumno adulto mayor”, hemos abordado una propuesta de ampliación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que responda a la teoría de las inteligencias múltiples (IM). Consideramos que presentar y practicar un contenido mediante actividades que tengan en cuenta las distintas inteligencias constituirá una enseñanza con equidad, a la vez que reconocerá las diferentes potencialidades y estilos cognitivos.

Sin embargo, resulta también necesario conocer el grado de sensibilidad respecto de las IM que presentan los docentes a cargo de los cursos de la asignatura Inglés I, sobre la cual se realizará el cambio de estrategia. A tal fin, hemos administrado una encuesta entre dichos docentes, cuyo resultado presentamos aquí.

Instrumento de indagación

La encuesta está compuesta por 15 preguntas, 14 de opción múltiple y solo una de respuesta abierta (pregunta #10). De las tres opciones ofrecidas en cada una, se solicitó a los docentes indicar cuál era la que utilizaban con mayor frecuencia, por lo que debieron elegir una y solo una.

Las preguntas se diseñaron teniendo en cuenta las ocho inteligencias inicialmente identificadas por Gardner (Gardner 2014) y se basaron en la lista de observación de Antunes (2006).

Dichas preguntas se organizaron en dos grupos: el primero indaga sobre acciones que favorecerían la superación de dificultades de los alumnos, mientras que el segundo desea obtener información sobre las creencias y supuestos que sobre las IM poseen los docentes involucrados.

Se explicitan a continuación ambos grupos de preguntas y el objetivo que persigue cada una.

a) Propuestas para superación de dificultades en sus alumnos:

Este grupo tiene por objetivo saber si los docentes plantean algún tipo de estrategia de enseñanza y aprendizaje que responda a las distintas inteligencias. El universo encuestado está compuesto por los 15 docentes de Inglés I, y las preguntas y su respuesta esperada son:

1. Sus alumnos manifiestan que carecen de vocabulario, por lo que Ud. sugiere:

- leer textos en inglés.

Inteligencia lingüística o verbal, relacionada con la lectura y la escritura.

Respondieron adecuadamente: 9 docentes (60%).

2. Un alumno expresa su desaliento ante cierto objetivo no alcanzado, por lo que Ud.:

- lo acompaña en una autoevaluación.

Inteligencia intrapersonal, relacionada con la percepción que el alumno tiene de sí mismo.

Respondieron adecuadamente: 3 docentes (20 %).

3. Sus alumnos manifiestan dificultades para recordar alguna estructura gramatical, entonces Ud. les sugiere que:

- detecten los patrones.

Inteligencia lógico-matemática, relacionada con la secuencia lógica en las ideas.

Respondieron adecuadamente: 10 docentes (66,66%).

4. Algunos alumnos manifiestan tener dificultades para concentrarse, por lo que Ud. les sugiere:

- estudiar en grupo.

Inteligencia interpersonal, relacionada con la capacidad para comprender a los demás, así como reconocer y percibir las propias motivaciones.

Respondieron adecuadamente: 10 docentes (66,66%).

5. Cuando un alumno expresa dificultad para internalizar algún contenido, usted:

- le sugiere graficarlo.

Inteligencia visual-espacial, relacionada con la capacidad de percibir con precisión y de aprender al ver.

Respondieron adecuadamente: 3 docentes (20 %).

6. A los alumnos que presentan dificultad para identificar distintas funciones o conceptos usted les sugiere:

- realizar una clasificación o categorización personal.

Inteligencia naturalista, relacionada con la capacidad de clasificar para aprender.

Respondieron adecuadamente: 6 docentes (40 %).

7. Si un alumno presenta dificultades con la pronunciación, usted:

- reproduce el sonido de manera individual y le solicita su repetición.

Inteligencia sonora o musical, relacionada con la sensibilidad al sonido.

Respondieron adecuadamente: 4 docentes (26,66 %).

8. Al alumno que presenta dificultades para expresar alguna idea, acción o emoción, usted

- le propone que lo represente con mímica.

Inteligencia kinestésico-corporal, relacionada con la capacidad de usar el cuerpo.

Respondieron adecuadamente: 2 (13,33 %).

b) Creencias y supuestos de los docentes respecto de las IM

Este grupo tiene por objetivo detectar el conocimiento y manejo de las IM que tienen los docentes, tanto en sí mismos como en sus alumnos. Es esperable que la comprensión de la teoría relacionada con la experiencia personal le permita implementarla de manera satisfactoria.

9. ¿Reconoce en Ud. su o sus inteligencias *menos* desarrolladas?

SÍ / NO

Se desea saber si el docente es consciente de sus propias inteligencias, ya que, de ser así, es esperable que las detecte en sus alumnos para potenciarlas o para promover su desarrollo.

Respondieron adecuadamente SI: 8 docentes (53,33 %).

10. Si su respuesta fue *SÍ* indique brevemente qué estrategia/s utiliza para potenciarla/s.

Se desea conocer la voluntad del docente de mejorar sus propias inteligencias, esperando que haya aplicado alguna estrategia que amerite su recomendación a otro individuo en la misma situación.

Respondieron adecuadamente: 3 de 8 docentes (37,50 %).

11. ¿Detecta con facilidad la/s inteligencia/s sobresalientes en sus alumnos?
siempre / a veces / nunca

Se desea conocer la capacidad –derivada del conocimiento de la teoría de las IM– con que cuenta el docente para reconocer las inteligencias en sus alumnos.

Respondieron adecuadamente: 1 docente (6,66 %).

12. Si su respuesta fue *SIEMPRE*, ¿propicia la misma estrategia que utilizó para Ud. para potenciar en ellos las menos desarrolladas?

SÍ / NO

Se desea verificar que su trabajo personal en cuanto al desarrollo de sus propias inteligencias ha sido lo suficientemente satisfactorio como para compartirlo.

Respondieron adecuadamente: 1 docente (6,66 %).

13. Si su respuesta fue *SÍ*, ¿pudo verificar la efectividad de su sugerencia?
SI / NO

Se desea saber si el docente logró percibir algún cambio en el alumno a quien sugirió su estrategia.

Respondieron adecuadamente: 1 docente (6,66 %).

14. ¿Realiza Ud. práctica áulica siguiendo el modelo de las IM?
siempre / a veces / nunca

Se desea relevar el conocimiento que poseen estos docentes sobre la teoría de las IM.

Respondieron adecuadamente: 1 docente (6,66 %).

15. Si su respuesta anterior fue A VECES o NUNCA, indique una probable razón:

- sólo realiza las actividades indicadas en el material obligatorio.
- carece de práctica en la elaboración de actividades para todas las inteligencias.
- se siente inseguro en el tema de las distintas inteligencias.

Se desea saber si los docentes reconocen poseer manejo del tema, respuesta que surgiría si eligiesen la última opción.

Respondieron adecuadamente: 3 (20 %).

Análisis del resultado

El análisis del primer grupo de preguntas permite observar que solo una minoría de docentes de Inglés I (3 encuestados, 37,5% del universo), utiliza solo tres estrategias que se condicen con la teoría de las IM. Sin embargo, en el segundo grupo, la mayoría de los encuestados (8 encuestados, 53,33%) admite reconocer sus IM. Esta situación permite suponer que los docentes utilizan estrategias orientadas a las IM, pero de manera intuitiva, sin asociarlas a las inteligencias.

Este resultado unido a la última pregunta –justificación de la ausencia de estrategias de IM en el aula– permite deducir que los docentes cuentan con un escaso manejo de actividades que respeten las distintas inteligencias.

Por lo tanto, la implementación de actividades que respeten las IM requerirá que los docentes reciban una instancia de actualización sobre la teoría que las sustenta. Se espera que el manejo de las IM redunde en una práctica áulica más sensible ante las distintas necesidades de los alumnos.

Conclusión

Si bien distintos autores se han manifestado respecto de las cualidades esperables en el docente universitario, resulta de interés resaltar la opinión de López (2006), ya que lo define como una persona con conocimiento científico, especializado y que se actualice. Respecto del docente universitario de inglés, Borg (2009) indica que debe poseer conocimiento sobre metodología para la adquisición y enseñanza del idioma, así como también conocer detenidamente los diferentes tipos de estilos de aprendizaje. Estas dos caracterizaciones se pueden satisfacer con un plantel docente que reconozca y respete las distintas inteligencias que poseen sus alumnos en general y los adultos mayores en particular, ya que estos presentan características y necesidades diferentes a las de los alumnos adultos jóvenes. Tales diferencias provienen de los diversos estilos de aprendizaje, la autonomía, los valores y las experiencias vividas (Cranton 1992), los cuales son aspectos que hay que tener en cuenta para que este alumno se sienta motivado para aprender el idioma extranjero sin sentir que está enfrentándose al fracaso. En este sentido, la teoría de las IM surge como la opción con mayores posibilidades de éxito.

Bibliografía

- Antunes, C. (2006): *¿Cómo identificar en usted y en sus alumnos las IM?* Buenos Aires: San Benito.
- Borg, S. (2006): *Las características distintivas de profesores de lengua extranjera. Idioma Investigación Docencia 10.1*. Reino Unido: Universidad de Leeds.
- Levinson, D. (1986): "A conception of adult development". En: *American Psychologist*, 41, 1, pp. 3-13.
- Lopez, D. (2009): *De philosophia educationis. Problemas de la teoría y práctica de la Educación*. San Salvador: Universidad de El Salvador.

Representaciones sociales acerca de la diversidad lingüística y la negación de la lengua de origen en ámbitos escolares

Natalia De Luca

Maestranda en Análisis del Discurso-UBA

nataliaadeluca@gmail.com

Resumen

El interés por el uso del lenguaje ha llevado al reconocimiento de la diversidad lingüística como un factor presente en todas las comunidades de habla, ya sean bilingües o monolingües. El presente trabajo propone el estudio del contacto de lenguas en educación que, entendiéndose al lenguaje como práctica social, registra la coexistencia de diversidad lingüística inserta en la diversidad cultural escolar, en oposición a conceptualizaciones de lengua y cultura homogéneas con un locutor-receptor ideal.

Dentro de este planteo general, se pretende describir la heterogeneidad socio-lingüística en la escuela EMEM N° 2 DE 19 de Villa Soldati a partir del análisis de situaciones de contacto lingüístico, centrándonos en la escuela como institución en la que convergen, producto de los movimientos migratorios de países limítrofes, diferentes sectores sociales, culturales y étnicos. Asimismo se propone indagar qué representaciones emergen en la comunidad educativa acerca de la diversidad lingüística y multicultural, y qué valores y actitudes sociales se asocian con la lengua y la variedad en el uso. Principalmente, nos centraremos en la actitud observada de la negación de la lengua de origen -en especial, el guaraní y quechua- de los alumnos y cómo esto repercute en las prácticas de enseñanza.

Las problemáticas planteadas serán estudiadas a través del estudio del lenguaje en su contexto social a la luz del enfoque teórico y metodológico de la etnografía del habla y de la comunicación, comprendido en el marco de los estudios de sociolingüística (Bein 1999, Bourdieu 1982, Golluscio 2002, Martínez/Speranza 2009).

Palabras clave: actitudes lingüísticas, contacto de lenguas en educación, etnografía, diversidad lingüística.

Introducción

En la presente ponencia intentaremos mostrar el impacto de la heterogénea realidad cultural a partir del estudio de un caso: la EMEM N° 2 de Villa Soldati. Para ello, hemos efectuado un relevamiento etnográfico del grupo con el que se ha trabajado a partir de distintos instrumentos de intervención para la recolección de datos. Las estrategias de intervención estuvieron basadas en la encuesta directa semi-estructurada, la entrevista y el cuestionario en el que los consultantes proporcionaron consciente y voluntariamente los datos requeridos.

También analizaremos cualitativamente los datos ofrecidos a partir de dos ejes que suscitan su observación y reflexión: la negación de la lengua de origen y la posición docente ante estos escenarios multiculturales y multilingües en la enseñanza de la lengua estándar.

Registro etnográfico

Para describir el impacto de la heterogénea realidad cultural, hemos efectuado, en nuestro primer acercamiento, un relevamiento sobre la composición poblacional de la institución a través de una entrevista con la vicedirectora y de la consulta de registros escolares. En la entrevista otorgada, la vicedirectora adujo que casi la totalidad de los alumnos provienen de la villa 1-11-14, que, según datos obtenidos, es la zona porteña que detenta a la comunidad más grande de bolivianos, siendo casi el 50 % de sus ocupantes bolivianos o descendientes. El resto está constituida por inmigrantes paraguayos y peruanos. Los datos obtenidos corresponden a una estadística anual institucional del 2014 que data la cantidad de alumnos según el país: Bolivia 103, Paraguay 92, Perú 43, otro país 1.

El relevamiento efectuado sobre el total de 20 alumnos consultados dio como resultado que el 55 % (11 casos) son extranjeros (bolivianos 25%, paraguayos 20%, peruanos 10%). Los consultantes, de acuerdo a la composición lingüística, se consideran monolingües 55%; contacto lingüístico 45%.

De los datos a la reflexión

Los cuestionarios tuvieron como eje las situaciones en las que llevan adelante sus prácticas lingüísticas. Ahora bien, una vez procesados los datos cuantitativamente, nos surgió el siguiente interrogante: ¿qué es lo que dice el sujeto y qué es lo que reflejan los datos?

Aquí haremos una tripartición de las posiciones que asumen los consultantes ante su desempeño lingüístico con la lengua de contacto:

- a. consultantes que se consideran bilingües,
- b. consultantes que no se consideran bilingües, pero que dicen poseer algún nivel de conocimiento de esa lengua de contacto,
- c. consultantes que resisten a admitir su bilingüismo y, por ende, la situación comunicativa familiar en lengua aborigen.

El análisis del comportamiento lingüístico se realiza observando el uso de la lengua en un evento comunicativo. En el cuestionario¹⁵ fueron sugeridos como eventos la interacción madre/padre-hijo, relatos orales, castigo, diálogo familiar y reuniones. Según los datos recolectados, los eventos comunicativos más frecuentes de aquellos que se consideran bilingües o admiten poseer algún nivel de conocimiento son:

- Los migrantes paraguayos reconocen el contacto lingüístico con el *guaraní*. El uso de la lengua de contacto no guarda una norma de interacción determinada. Las conversaciones familiares se desarrollan con carácter espontáneo y similar a las que se producen en la comunidad monolingüe ya que están presentes en diálogos, castigos e interacciones cotidianas.
- Los migrantes bolivianos reconocen el contacto lingüístico con el *quechua*, pero solo un consultante lo destacó como un uso frecuente en diálogos o interacciones. Todos los restantes marcaron que prefieren el “castellano” y que solo son palabras y usos esporádicos sin remitir a ningún evento comunicativo en particular.

Si observamos los porcentajes, notamos que más de la mitad del curso son migrantes, precisamente un 55%. Sin embargo, cuando se les preguntó acerca de posibles situaciones de bilingüismo en su hogar, el porcentaje disminuyó considerablemente. Esto se dio principalmente en los migrantes bolivianos, quienes dicen ser monolingües y niegan situaciones de bilingüismo con una posible lengua de contacto.

Por otra parte, no solo recolectamos datos a partir de la entrega colectiva del

15. Los cuestionarios fueron extraídos de: Martínez, A. (Directora), Speranza, A. y Fernández, G. *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, Edit. La Crujía.

cuestionario a los alumnos sino también a partir de la entrevista con una alumna. Ella es una migrante paraguaya que hace cinco años vive con sus padres en Argentina. La situación de bilingüismo es constante y debe optar según el contexto en el que se halle. Ella destaca que en el colegio y con su hermano menor solo habla en castellano, pero que los eventos de habla restantes los emite en guaraní. Si bien esta división de usos parece tajante, no es así porque es inevitable que esas dos lenguas actúen por separado y que no estén en contacto permanentemente.

De los datos ofrecidos hasta aquí se desprenden varias interrogantes. ¿Por qué existen alumnos que niegan su lengua de origen? ¿Cómo se sitúan los docentes ante estos escenarios multiculturales del contexto escolar en la enseñanza de la lengua estándar?

Para comenzar a pensar estos interrogantes, debemos partir del concepto de prestigio. Moreno Fernández en su libro *Metodologías sociolingüísticas* manifiesta:

el prestigio es algo que se tiene, pero también que se concede. Podemos definir el prestigio como un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos. (...)

Para el estudio del prestigio hay que suponer que lo que el hablante cree correcto es, a su vez, lo que también considera muy prestigioso, pero debemos matizar que lo que es considerado como correcto no tiene por qué ajustarse a lo que, desde un criterio normativo, se juzga como correcto (Moreno Fernández 1990:187).

No todas las lenguas poseen dentro del mercado lingüístico una distinción social y legitimidad. Por eso, el prestigio que cada lengua posee en una sociedad resulta un factor determinante en su aprendizaje y su transmisión. En este punto, no solo hay que pensar en los migrantes bolivianos que negaron situaciones de bilingüismo entre las lenguas de contacto *quechua* y *español*, sino también en la entrevista otorgada por la alumna, quien recalcó que en su casa todos hablan entre sí en guaraní, excepto con su hermano menor, con el que producen intercambios lingüísticos en español. De esta “elección” que hace tanto la joven como su familia de hablar en español con su integrante más pequeño, cabe reflexionar en el porqué de la no perpetuación del guaraní como lengua materna y de la elección del castellano en variedad rioplatense. A esto se refiere Angelita Martínez en *El entramado de los lenguajes*:

Para las familias migrantes, la lengua de mayor prestigio, en este caso el español, es un bien con mayor valor social que el que posee la lengua de origen. (...) El prestigio que esas lenguas poseen socialmente resulta un factor determinante a la hora de la autoevaluación que los individuos realizan respecto al desempeño en tales lenguas (...). Por ello, el prestigio que cada lengua posee dentro del cuerpo social resulta un factor determinante en el aprendizaje, empleo y difusión de una lengua (Martínez 2009:86).

La negación y la no difusión de la lengua de origen están estrechamente ligadas a diversos factores, entre ellos, la existencia de prejuicios y descalificaciones que provocan sentimientos de vergüenza, el miedo a la discriminación y la necesidad imperiosa de neutralizar la transmisión de la lengua origen por no ser considerada “prestigiosa” o “estándar”.

Según Hudson (1981), para que una lengua sea considerada “estándar” debe pasar por cuatro procesos:

- Selección: debe ser elegida como lengua única. Esta selección tiene gran importancia política y social ya que la variedad escogida suele necesariamente ganar prestigio, y así la gente que ya lo habla comparte ese prestigio.
- Codificación: alguna institución tal como la Academia tiene que tener diccionarios y libros en donde figure su corrección e incorrección, y quien la use debe aprender esas formas correctas.
- Elaboración funcional: tiene que usarse en todas las funciones asociadas con el gobierno central y con la escritura.
- Aceptación: la variedad elegida tiene que ser aceptada por la población afectada como la variedad de la comunidad, de hecho, normalmente como la lengua nacional. Este último rasgo siempre es discutido, ya que la lengua que logra imponerse lo hace por algún motivo político o de poder, y no siempre con aceptación.

De las palabras de Hudson, se evidencia que todo tipo de elección y decisión de los migrantes no es para nada ingenua, sino que está plenamente condicionada por factores sociales y políticos. Como señala Pierre Bourdieu en *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (1982), los usos lingüísticos se organizan en sistemas de diferencias en el orden simbólico que representan el sistema de las diferencias sociales y, por ende, todo intercambio lingüístico da cuenta de una disputa por el poder simbólico, cultural y económico dentro de una

sociedad. La lengua pone de manifiesto una distinción social y la creencia de que solo existen modos de hablar correctos, que corresponden a la lengua legítima, y otros incorrectos, que dan cuenta de posiciones sociales subalternas. Y son esas valoraciones sociales las que en cada mercado lingüístico imponen la aceptabilidad de los discursos y la legitimidad del habla y de la lengua estandarizada.

Si la lengua, como sostiene Bourdieu, se constituye como un instrumento de diferenciación social, es innegable que en muchos casos conduce a los hablantes marginados en su acervo lingüístico a no transmitir a sus descendientes su lengua de origen para evitar marginalizaciones y para sentirse “aceptados” en los entornos sociales.

Cuando la alumna nos otorgó la entrevista, manifestó que una de las tantas situaciones discriminatorias la tuvo en la escuela con una profesora cuando en un intercambio, la docente le preguntaba qué significaba “champion”, justificando que estaba mal dicho y que lo correcto era “zapatilla”. Ella sintió el desprestigio de su variedad y la burla de todos sus compañeros por ser “diferente” a lo legitimado y reconocido como “correcto”. En efecto, ante estas situaciones, se refleja que todavía la escuela promueve una concepción de una lengua homogénea para comunidades monolingües y que los docentes están fuertemente adheridos a la “norma”. Sin embargo, hoy nos enfrenta otra realidad en la que prima la diversidad cultural y lingüística. Por este motivo, consideramos que, como se manifiesta en *El entramado de los lenguajes*, se requiere de una valoración de las variedades consideradas no estándares dentro del ámbito del aula con el objetivo de superar ideas como la de “incorrección” o “inadecuación”, y valorar las lenguas y variedades habladas en el hogar con herramientas capaces de integrarse al proceso de adquisición del estándar.

En este sentido, quizás reflexionar acerca de nuestras concepciones de lengua y su enseñanza, desnaturalizar el imperativo homogeneizante y pensar que otros modos de decir dan cuenta de visiones de mundo sea la llave y el medio para comenzar a repensar y producir el cambio.

Consideraciones finales

La exploración de los datos nos ha permitido demostrar que la heterogeneidad cultural y lingüística de la escuela media es una realidad. Sin embargo, todavía no se hallan políticas lingüísticas y educativas que se implementen en la escuela actual.

Si bien los diseños y los lineamientos tienen como lema “la igualdad”, a través de la imposición de la norma se producen desigualdades que provocan sentimientos de inseguridad y de inhibición en los alumnos ante otras variedades lingüísticas legitimadas. De este modo, la supuesta igualdad se diluye y aumentan las dificultades en el desarrollo del aprendizaje en general. Por ello, es fundamental pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente y coherente con las necesidades y realidades de alumnos y de docentes.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1982): *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ed. Universitaria.

Hudson, Richard (1981): *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.

Hymes, Dell (1976): “La sociolingüística y Etnografía del Habla” En: Ardener, E. (sel.): *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez, A./Speranza, A./Fernández, G. (2009): *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

Moreno Fernández, Francisco (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Speranza, A. (coord.)/Fernández, G./Pagliaro, M. (2012): *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Impr. Ediciones.

Espacio de la práctica profesional

Traducción

1. Desarrollo profesional en traducción

Traducir en tiempos de imágenes

María Cecilia Pfister

María Laura Ramos

ENS en LV “Sofía Broquen de Spangenberg”

Resumen

Los cambiantes contextos culturales y la aparición de nuevas realidades interpelan e interrogan las prácticas de formación más recurrentes a lo largo de todo el desarrollo profesional. Sin este diálogo entre realidades culturales y formación profesional, el recorrido de nuestros alumnos en la formación de grado y la especialización de posgrado se puede volver una repetición anacrónica de prácticas. El tema que nos convoca es el de la formación y nuestro análisis se va a centrar en la presentación de un postítulo (que en 2016 abrirá su segunda cohorte) que intenta llenar el vacío en la formación de traductores de todos los idiomas frente a una realidad que nos impone transformar los textos con los que interactuamos. Desde siempre, el ser humano ha sido un hacedor compulsivo de significado (Valsiner 2012) y cada cultura genera nuevos géneros. La nuestra nos pone frente a la generación de textos multimodales, por un lado, y el desarrollo de políticas inclusivas que llevan a la visibilización de minorías con un acceso limitado a dichos textos. El presente trabajo expondrá el diseño de un postítulo en textos audiovisuales que ofrece la ENS en LV “Sofía Broquen de Spangenberg” para traductores que se ven ante el desafío de traducir imagen y sonido, y transformarlos en texto lingüístico.

Palabras clave: contextos culturales, políticas inclusivas, textos multimodales, postítulo en textos audiovisuales, formación profesional.

Español-portugués: análisis de intervenciones en el foro de Wordreference

Nájla Elisabeth Caixeta

profenajla@gmail.com

Laura Rodríguez O'Dwyer

lrodriguezodwyer@gmail.com

Unco

Resumen

Uno de los beneficios de Internet para los idiomas fue la posibilidad de unir por la red a millones de hablantes esparcidos por el mundo. Con esa unificación, el español ganó fuerza y valor en el mundo virtual y, por lo tanto, se incrementó la búsqueda de términos en español en traductores online y foros de ayuda. Según InSitesConsulting, 2012, la lengua de Cervantes es “la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales del mundo: Facebook y Twitter”. Esa misma investigación revela que “de las 285 lenguas en las que actualmente se divulga Wikipedia, el español ocupa la quinta posición por número de visitas y el impacto de los anuncios en inglés aumenta el 30% entre la comunidad hispana una vez que estos se emiten también en español”.

Dentro de este contexto de crecimiento exponencial del idioma, del aumento de interés tanto en su aprendizaje y como del uso de traductores automáticos, es que se ha elegido WordReference, una página con diccionarios y foros colaborativos sobre idiomas extranjeros, como fuente de información para nuestro trabajo. Se propone aquí un análisis del uso e interacción del foro Wordreference por parte de lusoparlantes durante el período de 01 de enero hasta 03 de marzo de 2015 con el objetivo de verificar si este es útil para una mediación o traducción.

El marco de referencia seleccionado para este trabajo se basa en Caudet (2011), que sostiene que los traductores automáticos no son adecuados para todos los usuarios; Garcimartín (2014), que trabaja sobre los usos inapropiados e irreductibles del español en los medios de comunicación, y García Hernández (2014), cuya tesis de maestría se ocupa de los últimos adelantos teóricos en el área de la lexicografía electrónica y analiza detenidamente las herramientas de búsqueda en internet.

Palabras clave: foro colaborativo, traducción, WordReference, lengua.

Introducción

Con la globalización y los avances tecnológicos, el intercambio de informaciones ha crecido en distintos idiomas. “¿Quién no ha utilizado alguna vez un traductor automático para entender un mensaje de correo electrónico, para saber qué decía un fragmento de texto encontrado en Internet en una lengua exótica, para traducir una noticia o una página web, o para conocer el significado de algunas palabras que nos resultaban desconocidas?” (Caudet 2011:1). En este contexto y considerando la relevancia global que está teniendo el español como lengua extranjera, nos hemos interesado en analizar el intercambio entre usuarios lusohablantes e hispanohablantes en el foro colaborativo de WordReference cuyo acceso es abierto y gratuito; no obstante, para abrir nuevos temas y contestar preguntas, se debe crear una cuenta.

Nos proponemos realizar aquí un análisis del uso e interacción del foro WordReference por parte de lusoparlantes durante el período de 1/01 hasta 3/03 de 2015 con el objetivo de verificar si este es útil para una mediación o traducción. Tomamos como punto de partida la columna “último mensaje” como fecha base en el foro, o sea, los mensajes agregados entre el 01/01 al 03/03/2015. Establecemos los diez temas más visitados en el foro y nos detenemos en cuatro casos en particular de los que hacemos un análisis cualitativo. Cabe destacar que el foro en este período consta de 161 temas y acotamos nuestra búsqueda exclusivamente a los intercambios sobre la lengua española, cuyos temas se reducen a aproximadamente 40. Los diez temas más populares fueron (figura 1):

Fecha último mensaje	Fecha Publicación	Tema	Respuestas	Vistas
19/02/2015	18/02/2015	Un rato y otro rato (Argentina)	4	342
20/02/2015	18/02/2015	me pegas/ me dejas	3	352
13/01/2015	28/06/2014	Capa interna de livro	2	365
16/02/2015	29/12/2013	reservatório	2	385
10/01/2015	31/05/2012	Em caráter precário	6	586
10/01/2015	18/11/2011	chamar de	6	913
4/01/2015	6/11/2012	Concepção -conceição/ Concepto-conceito	6	1150
23/02/2015	3/02/2009	Flaco(a) - forma de tratamento	9	1657
6/01/2015	21/11/2011	Explotar o explorar	9	1930
5/01/2015	5/02/2008	Más bien	20	4702

Figura 1. Los diez temas más vistos .

Fuente: Elaborada por el autor

Para el análisis cualitativo de la selección, usamos diccionarios electrónicos de español y portugués y el marco teórico presentado en el resumen. Asimismo, se toman en cuenta los siguientes aspectos: 1. El desarrollo del hilo de intercambio entre los usuarios. 2. Si la respuesta final del hilo condice con la norma o las expresiones idiomáticas de la lengua usada para el intercambio entre los usuarios. 3. Los criterios de aceptabilidad y corrección para los usuarios. Así, exponemos los cuatro casos:

Caso 1: Un rato y otro rato (Argentina), publicado el 18/02/2015, con 342 vistas y 4 respuestas.

Pregunta: “Encontrei esta expressão num texto argentino e, apesar de muita pesquisa não consegui chegar ao seu significado. [...] O contexto é o seguinte: había un señor sentado en un banquito de madera, un señor mayor que la verdad **cuando lo vi ahí un rato y otro rato, dije: ‘Bueno, está perdiendo el tiempo’**”.

Análisis: Según el diccionario online de la RAE, en su segunda acepción, “rato” significa: “Espacio de tiempo, especialmente cuando es corto. Estuve esperando un rato”. En el foro, ninguno de los participantes que contesta pone la fuente de consulta o norma culta. Uno de ellos solamente traduce sin comentarios “uma vez e outra vez”; otro miembro aprueba esa sugerencia. A nuestro entender, es una interpretación equivocada puesto que es un tiempo corto, no eventual. No obstante, la explicación detallada y correcta del significado y uso de “rato” en español sí se encuentra entre las respuestas de este mismo sujeto, pero se confunde al intentar traducir al portugués: “Um ‘rato’ é um lapso de tempo indeterminado. Quinze minutos, uma hora, três horas, todo é “um rato”. Mas utilizado dessa maneira, eu considero que a melhor tradução é ‘vez’. [...] ‘Nos vemos en un rato’, ‘Me quedo un ratito y me voy’, alguns exemplos. A quantidade de tempo não é medida, é simplesmente o tempo transcorrido ‘desde-até’”. Finalmente, otro usuario sugirió una traducción al portugués: “O vi aí (n)um instante. E (n)outro instante, (lhe) disse...” que es más cercana al de “un rato” en castellano.

Caso 2: “Flaco(a) - forma de tratamento”, publicado el 03/02/2009, con 1657 vistas y 9 respuestas.

Pregunta: “Estou lendo La tía Julia y el escribidor do peruano Mario Vargas Llosa e notei em pelo menos dois trechos o uso de flaca como forma de tratamento. Gostaria de saber se o uso é comum no Peru ou em outros países [...] Duas passagens do livro, no segundo capítulo, para quem tiver: 1) Um rapaz falando com o tio sobre o casamento da irmã: -No te preocupes, tio -le sonrió Richard-. El

Pelirrojo es buena gente y si la flaca le ha hecho caso por algo será. 2) No casamento, o tio dando os parabéns para a noiva. -Mil años de felicidad, flaquita...”

Análisis: Ninguno de los participantes que contestan pone la fuente de consulta o norma culta, sin embargo sabemos que en Argentina es de uso corriente la expresión; esto es confirmado por los usuarios: “En Argentina es de uso común. Se usa tanto para dirigirse directamente a una persona (*Che, flaco*) como para hablar de alguien que no está (*Había dos flacos que...*). También puede usarse como sobrenombre (ej: *el flaco Bilos es un futbolista*)”. Otro dice: “Observo que muitos futebolistas argentinos são chamados por alguma alcunha e eles gostam de ser chamados assim; por exemplo, o Flaco Menotti (*treinador*)”. Al final, la persona que pregunta agradece utilizando la expresión “Gracias mis flaquitos foreros” demostrando que lo entendió. En este caso se puede ver cómo resulta crucial la ayuda de hablantes/usuarios del español coloquial para esclarecer esta duda y de nativos reflexivos para encontrar la traducción adecuada al portugués.

Caso 3: “Más bien”. Publicado el 05/02/2008, con 4702 vistas y 20 respuestas.

Pregunta: “Estou cansado de conversar com espanhóis que falam português e usam ‘más bien’” por não saberem a tradução. [...] Por exemplo: ‘No estoy enfadada, más bien triste’. Ou outra frase verdadeiramente mais complexa, do meu ponto de vista: Di más bien que no te gusta hacerlo”.

Análisis: Ninguno de los participantes que contestan pone la fuente de consulta o norma culta. Utilizan expresiones del estilo “me suena” para validar lo correcto y lo incorrecto. El hilo evoluciona hacia una reflexión sobre el portugués y los usos de conectores. Se verifica una cierta jerarquía y respeto hacia el usuario “Carfer”, el primero en contestar y el último en cerrar el hilo. Evidentemente, dicho miembro, a partir de su intensa actividad en el foro y continuas intervenciones, se ha posicionado como fuente de conocimiento. La respuesta final fue la traducción de “más bien” por el conector “antes”. Esta respuesta fue rebatida por un hablante de portugués brasileño y luego revalidada por otro hablante de esa misma variedad de portugués, que explicó que su uso es de la lengua escrita.

El significado de “más bien” en la primera frase: “No estoy enfadada, más bien triste” se corresponde con las acepciones: “Para introducir una rectificación o una matización”. Y “Con el sentido de ‘en cierto modo, de alguna manera’ de la RAE. La traducción propuesta en portugués fue: “Não estou chateada, antes triste”. Esta traducción fue bien recibida por hablantes nativos y transmite hasta cierto punto el significado del español, aunque con tendencia al uso de “por el contrario”.

El significado del conector en “Di más bien que no te gusta hacerlo” coincide con la acepción de la RAE “mejor o preferentemente”. Y según el diccionario Priberam de la lengua portuguesa, uno de los significados de “antes” es “melhor, de preferência”. Ahora bien, la traducción: “Diz antes que não te apetece fazê-lo” no funciona como se espera ya que, sin el contexto necesario, “antes” se entiende en su acepción temporal. Aparentemente, subyacería aquí la concepción de la traducción término a término.

Caso 4: “Explotar o explorar”, publicado el 21/11/2011, con 1930 vistas y 9 respuestas.

Pregunta: “¿Cual es la diferencia entre ‘explotar’ y ‘explorar’? ¿Si puede explorar una minería o explotar?”.

Análisis: En este hilo se verifica la validación terminológica mediante fuentes reconocidas de la lengua portuguesa. La validación del uso en la autorreflexión como hablante nativo: “Realmente, em português (Brasil) não existe ‘explotar, somente explorar’”. Y la contraposición entre la norma del diccionario y el uso en: “O Priberam registra ‘explotar’ no português europeu, mas, com franqueza, nunca encontrei tal palavra”. Las definiciones y explicaciones brindadas por los usuarios fueron útiles para quien realizó la pregunta. La respuesta final fue que “explotar” existe, pero con uso restringido a especialistas y se presentó la entrada del léxico en el diccionario Aurélio con el sentido de “sacar provecho económico de (determinada área), sobre todo en lo relacionado a los recursos naturales”.

Conclusión

Como se puede apreciar, los datos recopilados coinciden con los puntos de vista de García Hernández, “un foro no solo sirve para dar respuesta a un problema concreto o a una pregunta puntual de un único usuario o aprendiente, sino para ayudar a todos aquellos internautas que puedan tener el mismo problema posteriormente” (García Hernández 2014: 83). Ya que se puede verificar que, si bien, en algunos casos, las respuestas no siempre son satisfactorias, en la gran mayoría, se encuentran respuestas concretas, útiles y correctas, más allá de la literatura consultada o no. Verificamos que hay interacción entre los miembros del foro y ese es un factor importante en los diccionarios colaborativos ya que pueden poner el contexto y discutir posibilidades diversas con diferentes usuarios.

Este corpus presenta muchísimos aspectos más para analizar, tales como la forma de formular las preguntas, las interacciones, cómo se da la posición de auto-

ridad entre los miembros, también el discurrir de las reflexiones metalingüísticas, interculturales y sociolingüísticas de sus miembros. Quizás estemos presenciando otro tipo de legitimación de lo correcto e incorrecto entre las lenguas y las traducciones, y un enfoque más práctico desde el uso cotidiano; una deuda de los diccionarios, ya que día a día las entradas en los diccionarios caducan y se generan nuevas. En palabras de Bergenholtz: “Un diccionario impreso ya es obsoleto mientras se lo publica” (García Hernández 2014:13).

Bibliografía

ARROJO, Rosemary (1998): “Os ‘estudos da tradução’ como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des) construção”. En: *DELTA*, 14, 2, pp. 423-454. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200007>>.

AUBERT, F. H. (1993): *As (In)Fidelidades da Tradução: Servidões e Autonomia do Tradutor*. Campinas: Editora da UNICAMP.

CAUDET, M. Amparo Alcina (2010-2011): “Los traductores automáticos en la red”. En: *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/alcina/p01.htm>.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Real Academia Española. Disponible en: <<http://www.rae.es/>>.

DICCIONARIO PRIBERAM DE LA LENGUA PORTUGUESA. Disponible en: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Consultar.aspx>>.

GARCIMARTÍN, Jaime (2014): “10 usos inapropiados e irreducibles del español”. En: *SEPROTEC*. Disponible en: <<http://www.seproteca.com/10-usos-inapropiados-e-irreducibles-del-espanol/>>.

GARCÍA HERNÁNDEZ, Almudena (2014): *DicCiencia Ficción. Una investigación práctica para el avance desde el diccionario electrónico hacia el buscador 2.0*. Tesis de Maestría en el Máster de Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus). Disponible en: <http://skemman.is/en/stream/get/1946/19235/44871/1/MFM_Almudena.pdf>.

GODÍNEZ CORTEZ, José (2010): “El corpus ad hoc como herramienta de traducción”. En: *Memorias del VI Foro de Estudios de Lenguas Internacional (FEL 2010)*, ISBN: 978-607-9015-22. Disponible en: <http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/cortez_godinez_jose.pdf>.

INSTITUTO CERVANTES (2014): “El español, una lengua viva: informe 2014”. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <<http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>>.

Una introducción al subtulado para las personas sordas y los hipoacúsicos

María Cristina Pinto

ENS Lenguas Vivas “S.B. de Spangenberg”

Diplomatura Superior en Traducción de Textos Audiovisuales

Resumen

El desarrollo actual de los Estudios de Traducción encuentra a la traducción audiovisual para personas sordas e hipoacúsicas en un período de gestación, por lo menos en la Argentina. Este trabajo intentará esbozar las características fundamentales de esta nueva especialidad con la presentación de algunos problemas que formarán parte de la agenda de investigación de futuros trabajos. En primer lugar, se mostrarán algunas cifras a nivel mundial (fms, ifhoh) y a nivel nacional (Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad –2000/2003– y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010), con el fin de perfilar las características básicas de los usuarios para los que se ofrece este tipo de traducción. En segundo lugar, se incluirá el marco legal que propicia el apoyo a la información y comunicación sin restricciones. La obra que las investigadoras argentinas Claudia G. D’Angelo y María I. Massone desarrollaron en “La accesibilidad a los medios audiovisuales” (2011) servirá de marco para el análisis de lo realizado hasta el momento y permitirá extraer algunas conclusiones finales.

Palabras clave: subtulado, personas sordas, hipoacúsicos, marco legal.

Enseñanza de lenguas

1. El contexto laboral y sus implicancias

El futuro docente como generador de proyectos didácticos para el nivel primario

Mónica Karin Hedrich
IESLV “Juan Ramón Fernández”

Resumen

En la formación docente en el nivel superior, es importante la problematización de la enseñanza de una lengua meta por parte de docentes y estudiantes, ya que aquí subyace una transformación de la transmisión y adquisición de los contenidos en objeto de análisis y no meramente de descripción. El futuro docente como sujeto participativo genera proyectos encaminados a dar lugar al aprendizaje de la lengua en un proceso creativo. Partimos de la hipótesis de que el aprendizaje de la lengua alemana en el nivel primario se transforma en un desafío, mediante el género popular “tradicional maravilloso” de los cuentos, *Märchen*, y las sagas feudales, *Sagen*, como recurso. Las estrategias y las posibilidades de motivación facilitan a los alumnos la aplicación de los conocimientos léxicos y gramaticales adquiridos en forma lúdica. Estos géneros tradicionales despiertan la fantasía en los alumnos y les ofrecen la posibilidad de adquirir y transferir los conocimientos trabajando sobre temas de su interés. En la clase de alemán, en la cual el alumno es protagonista de este proceso lingüístico, las macrohabilidades están vinculadas de una manera creativa e integradora. El fin de este proyecto didáctico es la elaboración de un producto final, en este caso, un libro de cuentos, resultado de una experiencia positiva de aprendizaje, que infunde confianza a los alumnos para continuar aprendiendo alemán. A modo de ilustración se presentará un proyecto didáctico, sus pasos y actividades.

Palabras clave: nivel primario, formación docente, lengua alemana.

Inglés para fines académicos y profesionales específicos en la universidad: análisis de necesidades en la formación inicial

Marcela Elvira Engemann

mengemannster@gmail.com

Mariana Sanjurjo

marianasanjurjo@gmail.com

Universidad Nacional de la Matanza, Buenos Aires

Resumen

En la Universidad Nacional de La Matanza la enseñanza del idioma inglés se imparte en cuatro niveles transversales, con una carga de 4 (cuatro) horas semanales durante un cuatrimestre cada uno. Esta estructura permite la asistencia simultánea de alumnos de distintas carreras en la misma aula. Es por ello que durante el transcurso de cada uno de estos cursos se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera a la luz de los principios que sustenta el enfoque comunicativo y el corpus conformado por los contenidos lingüísticos del uso del inglés para fines o propósitos generales (IFPG).

No obstante, algunos estudiantes y profesores de las disciplinas específicas de las diferentes carreras han manifestado la necesidad de la inclusión del inglés específico de cada orientación en la formación de los cursantes con miras a su aplicación en el ámbito profesional. Atender estas necesidades implicaría un cambio de enfoque en la enseñanza del idioma, que conllevaría al abordaje del idioma inglés con fines académicos y profesionales específicos (IFAPE) (Alcaraz Varó 2000, Jordan 2012). Con el propósito de evaluar el impacto que tal cambio supondría, se decidió suministrar una encuesta a los alumnos de las cuatro asignaturas -Inglés Transversal I, II, III y IV- (Larsen-Freeman/Long 1999, Mackey/Gass 2005). Presentaremos aquí el instrumento, sus resultados y el análisis que se hizo de estos, así como una propuesta curricular que satisfaga la necesidad planteada.

Palabras clave: evaluación, impacto, inglés con fines específicos, IFAPE.

Introducción

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera forma parte del trayecto formativo académico en la mayoría de las carreras impartidas en las universidades argentinas. Esto se debe, en gran parte, a la consideración de este idioma como una lengua franca global cuyo conocimiento y manejo permite tener acceso a la información emanada por la comunidad científico-académica internacional. No obstante, a la hora de optar por el enfoque para su enseñanza-aprendizaje, las distintas instituciones eligen aquel que creen más apropiado según las necesidades e intereses no solo de la comunidad universitaria sino también de los requisitos laborales y profesionales locales.

Si bien hasta el año 2000 la enseñanza de inglés en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) se orientó a la lectocomprensión de textos específicos de cada carrera, con el advenimiento del nuevo siglo se realizó un cambio hacia su enseñanza con fines generales, de acuerdo a los principios sustentados por el enfoque comunicativo. El trayecto académico completo se compone de cuatro niveles de inglés (Inglés I, II, III y IV) impartidos de manera “transversal”, por lo que cada grupo de cada asignatura alberga estudiantes de distintas carreras.

Durante los últimos años, con la implementación de nuevas carreras en la universidad, tales como Derecho, Ciencia Política, Medicina y Arquitectura, los estudiantes y profesores nuevos han comenzado a manifestar sus intereses y necesidades, tales como la inclusión del inglés específico de cada orientación en la formación inicial, con el objetivo de aplicarlo en su ámbito académico-profesional. Por este motivo, se decidió administrar una encuesta de opinión a los alumnos de las cuatro asignaturas del trayecto formativo de inglés actual para analizar sus intereses y necesidades al respecto así como también determinar el impacto que implicaría un cambio en la modalidad de enseñanza.

Marco teórico

Para la realización de esta experiencia ha sido necesario, en principio, definir términos y delimitar su alcance.

En primer lugar, cabe aclarar que la rápida expansión de la lengua inglesa se ha debido, en gran parte, a la vertiginosa evolución de la tecnología en los países anglo-parlantes. Alcaraz Varó (2000) considera que este fenómeno, experimentado en todo el mundo, ha convertido el inglés en una “lengua franca” que cuenta cada vez con un mayor número de aprendientes. Debido a esto, varios países la han adoptado como segunda lengua oficial mientras que muchos de aquellos

que aún la consideran una lengua extranjera (LE) la han incluido como asignatura en los diferentes niveles educativos. Este autor también plantea que, en los últimos años, la lengua de la especialidad ha alcanzado mayor relevancia. Por esa razón, la encuesta suministrada apunta a determinar qué nivel de interés tienen los estudiantes de las diferentes carreras dictadas en UNLaM de recibir formación para el uso de inglés con fines académicos y profesionales específicos (IFAPE). Su utilización en cada campo académico y profesional se distingue por los contenidos y géneros discursivos empleados, la metodología de enseñanza y las destrezas que se requieren para adquirir y aplicar los conceptos de las distintas orientaciones.

En segundo lugar, es necesario explicitar las razones que llevaron a aplicar una encuesta como instrumento para detectar las representaciones de los estudiantes de las distintas disciplinas del trayecto de Inglés Transversal acerca de la modalidad de enseñanza-aprendizaje más apropiada según su carrera. Se optó por implementar una herramienta de consulta exploratoria que permitiera recabar datos preliminares de manera inmediata y práctica. Por otro lado, se buscó que los datos recabados sean válidos, es decir que reflejen lo que creemos que reflejan y que sean significativos no solo para el grupo que se ha tomado en cuenta para realizar el estudio sino para una población mayor (Mackey/Gass 2005:106–107).

A continuación, se detallan las características del instrumento empleado y los resultados obtenidos de su procesamiento.

Procedimiento

La encuesta se administró en un total de 12 comisiones de Inglés Transversal, 4 por cada turno (mañana, tarde y noche), 1 por cada asignatura (Inglés I, II, III y IV) por turno. Se intentó, de esta forma, representar a todas las asignaturas del trayecto formativo-académico de Inglés y a los estudiantes que asisten en distintos horarios, al considerarse que tanto el trayecto recorrido como su asistencia en diferentes momentos del día podrían influir en sus apreciaciones acerca del tema en cuestión.

A continuación, se incluye una tabla con la composición de la muestra:

Departamentos y Carreras	N°	Grupo Etario				
		18-25	26-30	31-40	41-50	+50
<i>Departamento de Ciencias Económicas</i>						
Subtotales	95	80	14	1		
<i>Departamento de Derecho y Ciencia Política</i>						
Subtotales	30	18	6	1	4	1
<i>Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales</i>						
Subtotales	94	70	15	7	1	1
<i>Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas</i>						
Subtotales	39	33	4	2	-	-
<i>Departamento de Salud</i>						
Subtotales	14	11	1	1	1	-
Totales	272	212	40	12	6	2

Como se puede observar, el grupo etario predominante es el que oscila entre los 18 a los 25 años, muchos de ellos cursantes de los primeros tramos de su carrera. En estudios posteriores se examinará si la variable “grupo etario” tiene incidencia en las apreciaciones de los estudiantes sobre la necesidad de cursar IFAPE. Las diferentes preguntas de la encuesta hacían hincapié en los siguientes aspectos:

- La importancia de la LE universitaria en el desarrollo académico/profesional (Pregunta 2).
- El enfoque más apropiado (Pregunta 3).
- Las actividades más adecuadas: escucha, lectura, escritura, habla (Pregunta 4).
- La lectura de textos en la LE en el plan de estudios (Pregunta 5).
- El uso de la LE en actividades profesionales y/o laborales (Pregunta 6).
- El interés por un cuatrimestre de la LE de la especialidad (Pregunta 7).
- El interés por un curso de LE voluntario de la especialidad (Pregunta 8).

Para este estudio en particular, se dio mayor relevancia a las respuestas a las preguntas 2, 3, 5 y 6 por considerárselas más relacionadas con el propósito del presente trabajo. Los resultados obtenidos y su análisis se detallarán a continuación:

2. ¿Considera que aprender inglés en la universidad es importante para su desarrollo académico y profesional?

Sí	No	Total
242 89 %	30 11 %	272 100 %

La evidencia demuestra que la gran mayoría de los estudiantes de todos los departamentos considera que aprender inglés en la universidad es importante para su desarrollo profesional.

3. ¿Cuál de los dos enfoques que se mencionarán considera más apropiado para su formación académico-profesional?

Propósitos generales	Propósitos específicos	No responden	Total
94 35 %	172 63 %	6 2 %	272 100 %

Según los datos observados, más de la mitad de los alumnos considera que el enfoque más apropiado para su formación académico-profesional es el de Inglés para propósitos específicos, en detrimento del inglés con propósitos generales que es el que se imparte en la actualidad.

5 ¿Lee textos en inglés para las diferentes materias incluidas en el plan de estudios de su carrera? (Marque con una cruz lo que corresponda)

Sí	No	No responden	Total
39 14 %	229 84 %	4 2 %	272 100 %

A pesar de lo expresado por los alumnos en el ítem anterior, en las distintas carreras de la universidad solo se asigna un pequeño porcentaje del material de las

distintas disciplinas en inglés, con lo cual no se demuestra una necesidad imperiosa de implementar dicha modalidad de inglés como herramienta para comprender textos universitarios.

6. ¿Utiliza el idioma inglés en sus actividades profesionales y/o laborales?

Sí	No	No responden	Total
60 22 %	207 76 %	5 2 %	272 100 %

Al igual que en la pregunta anterior, la gran mayoría de los alumnos encuestados no utiliza el idioma inglés en sus actividades profesionales y/o laborales, lo cual indicaría una falta de necesidad relevante del aprendizaje del inglés con fines específicos.

Finalmente, se presentarán los resultados generales de la pregunta 7, *¿Le gustaría cursar un cuatrimestre de inglés de su especialidad?* Aquí quedará en claro que los alumnos muestran interés en recibir formación en inglés relacionada con sus orientaciones universitarias.

Sí	No	No responden	Total
205 75 %	63 23 %	4 2 %	272 100 %

Esta misma tendencia se observa en las respuestas dadas a la última pregunta *¿Haría un curso voluntario de inglés de su especialidad?* Estas dos últimas preguntas resultarán de utilidad para la realización de un nuevo trabajo de campo con los estudiantes de las carreras del Departamento de Derecho y Ciencia Política, en el marco del proyecto de investigación, Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos en las Ciencias Jurídicas y la Ciencias Política, destinado a la construcción de un curso virtual IFAPE opcional para alumnos de dicho Departamento.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se puede observar que los alumnos cursantes encuestados tienen una marcada predilección por cursar IFAPE, a pesar de

que la gran mayoría no usa inglés en sus actividades cotidianas actuales ni lee textos en ese idioma para las disciplinas troncales de su carrera. Esta preferencia es esperable ya que la relación con su área de interés haría más interesante el aprendizaje y aplicación de la LE.

La implementación de IFAPE tiene una gran ventaja a nivel motivacional. Su impacto en la formación de los alumnos sería altamente positivo, por lo cual resulta de vital importancia ofrecer un curso, aunque sea opcional, presencial o virtual, para aquellos interesados. Esto implicará un intenso trabajo a nivel pedagógico e interdisciplinar, y quizás un replanteo de los materiales de estudio de las distintas asignaturas, pero redundará en beneficios para los estudiantes, futuros profesionales que, de esta manera, tendrán un mayor acceso a la información específica global.

Bibliografía

Alcaraz Varó, E. (2000): *El Inglés Profesional y Académico*. Filología y Lingüística. Madrid: Alianza Editorial.

Jordan, R.R. (2012): *English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP.

Larsen-Freeman, D./ Long, M. (1999): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York: Longman.

Mackey, A./ Gass, S. (2005): *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey, London: LEA (Lawrence Erlbaum Associates).

“El pasado es un país extranjero” (David Lowenthal). Reflexiones acerca del rol y del valor de la enseñanza de la historia en la formación del profesor y el traductor de lenguas extranjeras modernas

Prof. Guillermo J. Hortas

I.E.S en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (C.A.B.A.)

ghcrononauta@gmail.com

highlander@argentina.com

Resumen

Desde el llamado “giro lingüístico” en las ciencias sociales, los estudios de semiótica del texto y del análisis del discurso aplicados a la Historia han obligado a reconsiderar aspectos tales como la pretensión de objetividad y la certeza en la producción del conocimiento histórico. Por otra parte, la explosión mediática producida por la difusión de las TIC y los nuevos formatos de aprendizaje, a menudo ligados a la experiencia lúdica, han replanteado las vías de acceso al conocimiento histórico, tradicionalmente letrado y académico. A la luz de estos cambios, en esta ponencia se analizan la función y el propósito de la enseñanza de la Historia en la formación del profesor y traductor de lenguas modernas, en función de las similitudes y diferencias que existen entre ambas profesiones y la práctica de la investigación histórica y su enseñanza.

Palabras clave: Historia, formación de profesores y traductores, giro lingüístico.

En la investigación y enseñanza de la Historia se hace necesaria la consulta con los profesionales de otras áreas. La antigua expresión “ciencias auxiliares” (Bauer:1952; Pérez Amuchástegui:1977), ha sido reemplazada hace tiempo ya por el concepto más amplio de interdisciplinariedad.

Al enseñar una lengua o traducir un texto se trabaja con todo un mundo de conceptos y prácticas sociales expresadas en léxicos, giros idiomáticos, expresiones populares, refranes, cuentos de tradición oral, máximas sentenciosas, discursos formales y otras formas de producción lingüística oral y escrita que no solo reflejan la cultura de esa lengua, sino que son las herramientas que la construyen y que le dan realidad histórica, ya que este proceso también se da en una secuencia cronológica sincro-diacrónica. No es posible plantearse una operación social como la interacción entre profesor y alumno o la traducción de un texto prescindiendo del contexto social, cultural y temporal con el que se trabaja.

Este destinatario de la tarea del docente o del traductor es un sujeto pensante que debe internalizar la experiencia de adentrarse en el mundo mental de otro contexto social y cultural y, a veces, de otra época, para luego salir de él y volver al suyo, aunque ya no volverá igual que antes. El “viaje mental” lo habrá transformado. Por lo tanto, se hace necesario recurrir a las ciencias sociales y a la historia, para encuadrar y orientar la práctica profesional del traductor y del docente de lenguas.

Para el traductor o el profesor de lenguas la historia es imprescindible para contextualizar la literatura, las artes plásticas, la música, el cine, el cómic, los videojuegos y otras producciones culturales de la lengua extranjera. Estas son la vía de acceso a la historia más frecuente y más buscada porque incorporan un elemento lúdico y placentero del que los textos académicos a menudo carecen. Además, la historia es también la mejor forma de abordar la cultura como una “totalidad compleja”, al decir de Tylor (cit.en: Magrassi: 1982), porque no solo ofrece la visión de una sección social en un momento dado, como un corte transversal, sino del continuum temporal completo que representa la totalidad de una cultura.

El concepto etnológico de otredad o alteridad es fundamental para establecer la comunicación socio-cultural más allá de la comunicación lingüística. Los estudios culturales, desarrollados luego de la Segunda Guerra Mundial, aunque criticados por muchos antropólogos (Reynoso: 2009), replantearon la aplicación de ese concepto, pero no en el marco del estudio de las sociedades contemporáneas primitivas, sino al servicio de una agenda social y política para reconfigurar

la comprensión de un presente atomizado en un conjunto de grupos sociales y culturas en conflicto, y de un pasado que no se percibía ya como una continuidad natural con el presente sino como un mundo extraño y distinto de él. Un mundo “extranjero” que nos habla en el siglo XXI de una forma de vida distinta de la nuestra, con la que supuestamente deberíamos ser capaces de identificarnos pero que nos es ajena. (Lowenthal: 1985)

El extrañamiento con respecto al propio pasado hizo necesario abordarlo de otra manera para apropiarse de él, para “traducirlo” a algo que fuera significativo en nuestro presente y también de distintas actitudes con respecto a qué hacer con él. La negación de las teorías esencialistas del ser nacional, propias de criterios decimonónicos, hizo que el enfoque de las mentalidades, el de la historia antropológica y el de la microhistoria, por citar solo algunos casos, (Moradiellos García: 2013), abordaran el estudio de la historia no como lo había hecho la historia oficial del estado nacional en el siglo XIX, sino como la apropiación de un pasado que es cada vez más extraño a nuestra conciencia.

Desde hace algunos años, se ha revalorizado también el estudio de la historia oral (Sifton y otros 1985) como vía de acceso a la historia desde los testimonios de las voces populares en vez de privilegiar el estudio de la historia vista desde el poder en manos de los líderes y los grupos oligárquicos. Esto ha llevado a abrir un nuevo campo de investigación: el de la palabra como mediadora en su doble función de llave de acceso a la memoria reprimida, bloqueada por el trauma, y de instrumento de liberación de este, como lo ha demostrado la obra de Dominick La Capra (La Capra: 2005).

El llamado “giro lingüístico” aplicado a la Historia influyó en la conceptualización de su problemática y cuestionó el paradigma epistemológico positivista en la credibilidad del documento escrito, en la voluntad y la racionalidad consciente del hombre, en la certidumbre acerca del mundo físico y natural, así como también de la mente inconsciente. Por otra parte, el contexto político iniciado en 1945 contribuyó a diluir aún más la creencia en la certeza del valor esencial y permanente de un conocimiento y de una cultura universal. La filosofía existencialista y el teatro del absurdo son dos contundentes manifestaciones de esta disolución de las ideas de progreso y de felicidad que guiaban el imaginario social y político desde el Iluminismo del siglo XVIII.

Gracias a la obra de Saussure, Barthes, Foucault y otros, la crítica de los instrumentos lingüísticos para la construcción del conocimiento social hizo que la His-

toria fuera puesta en tela de juicio. Especialmente, su capacidad para establecer juicios acerca de la realidad concreta. De la mano de las teorías no referencialistas del lenguaje (García Negroni: 2001), la historiografía se convertía así en un intercambio de textos y discursos pero no en un vehículo para establecer hechos reales y comprobar su veracidad, como se espera de una ciencia. El regreso de la subjetividad, por un lado, permitió superar la dicotomía planteada por Benveniste (1991) entre discurso e historia pero, por otro, amenazó con retrotraer la Historia hacia el campo de la retórica y con alejarla de la epistemología, tal como lo plantea la obra de Hayden White. (2012, 2003, 1992).

Como vemos, es imposible pensar la historia en su actual encrucijada entre múltiples y distintos regímenes de historicidad como los plantea Hartog (en: Dosse: 2011), así como los problemas relativos a los códigos de escritura del relato histórico, sin los estudios de las ciencias del lenguaje, en particular las cuestiones relativas al análisis del discurso; tampoco es posible pensar el hecho social de la enseñanza y traducción de las lenguas extranjeras sin tener en cuenta su aspecto semiótico como interfase interactiva con el contexto conceptual que solo las ciencias sociales pueden proveer.

El historiador que, luego de investigar un problema, es capaz de realizar para sí mismo la dramatización mental que mencionaba Collingwood (1994) -y que ya había sido postulado en el siglo XIX como vivencia emotiva por Dilthey (1944)- pero no lo puede comunicar a un lector u oyente en su propia lengua no ha logrado terminar su trabajo. Está paralizado por la falta de recursos lingüísticos y retóricos para expresar un discurso científico o le falta (o le falla) lo que ya en los años treinta Lucien Febvre y Marc Bloch llamaban el instrumental mental, concepto que muchos años después Reinhard Koselleck reelaboraría desde otro punto de vista como “fronteras conceptuales” (Dosse 2011).

Así, la comprensión de las ambigüedades y los cambios semánticos producidos en la definición del léxico y en las nociones sociales derivadas de éste permitirían a su vez comprender la historia como un fenómeno complejo y dinámico. Por consiguiente, la historia no puede desentenderse de la crítica hermenéutica, como ha sido demostrado por Cornelius Castoriadis (2007) y Paul Ricoeur. (2015; 2004).

¿Deben el profesor y el traductor de lenguas ser un poco historiadores? En un nivel pragmático del ejercicio de la profesión, sí, porque esto amplía sus posibilidades laborales además de su formación personal. De hecho, siempre hay

alumnos que eligen la asignatura Historia en cualquier programa de profesorado o traductorado en lenguas extranjeras para hacer una adscripción con vistas a continuar su formación posterior con una maestría o un postítulo.

Además, sería muy útil que comprendieran que aprender a pensar históricamente puede ser tal vez una de las mejores formas de entrenamiento mental para aprehender el cambiante y multifacético contexto de la lengua y la cultura extranjera que estudian y que deben interrelacionar con la suya propia, y también para enfrentar exitosamente muchas de las dificultades que ese ejercicio plantea, más allá del conocimiento de los modelos comparativos de las formas léxicas o las estructuras morfo-sintácticas. Asimismo, evitaría que consolidaran imágenes ficticias acerca de esa lengua y cultura, asociadas con estereotipos acerca de la realidad y más relacionados con la propaganda política y la colonización cultural.

No hay que olvidar que la historia no es lo mismo que el pasado, sino que se trata de una operación cognitiva de selección, resignificación y actualización del pasado, porque un hecho es histórico no por ser pasado sino por tener valor y efecto en el presente. Frecuentemente, pero por suerte no siempre, la visión del mundo en el que viven que traen a clase muchos alumnos ingresantes es muy superficial y su conciencia histórica es mínima y a veces, incluso, nula.

Si la historia muestra lo que el hombre es capaz de hacer, lo hace, como decía Marc Bloch (1975), no solo comprendiendo el presente por el pasado sino también el pasado por el presente. Sin embargo, el acceso al conocimiento histórico presenta otro problema: el de la apropiación de los modos y medios de comunicación. Como dice Orwell en 1984: "Quien controle el pasado, controla el futuro. Quien controle el presente, controla el pasado". Si bien el lenguaje es el medio por el cual se construye una visión del mundo y una forma de operar en él, también es cierto que es el conocimiento de la sociedad, la cultura y la historia lo que dota al lenguaje de una parte fundamental de su propio contenido y también puede llegar a fijarle límites operativos y a hacer que el lenguaje cumpla con su función de vincular individuos, grupos, sentimientos, costumbres, ideas, instituciones y de funcionar como puente para relacionar y acercar a las personas a pesar de sus diferencias o a alejarlas o enfrentarlas a causa de ellas.

El valor del lenguaje como instrumento de conocimiento y de liberación depende de cuán consciente se esté de los condicionamientos sociales, culturales e incluso políticos sobre su naturaleza. La riqueza del dominio del lenguaje que el profesor y el traductor de lenguas extranjeras posean y puedan comunicar dependerá

así de cuánto conozcan y comprendan del mundo social, cultural y político en el que ese lenguaje se inserta, y que no solo refleja sino que también construye.

Consecuentemente, bien podríamos invertir el sentido de la famosa frase de Wittgenstein (1921) a comienzos del siglo xx: “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” y decir en cambio: “Los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje”.

Bibliografía

Bauer, Guillermo (1952): *Introducción al Estudio de la Historia*. Barcelona, Bosch.

Benveniste, Émile (1991): *Problemas de lingüística general*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bloch, Marc (1975): *Introducción a la historia*. México, F.C.E.

Castoriadis, Cornelius (2007): *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires. Tusquets.

Collingwood, Robin (1994): *Idea de la Historia*. México, F.C.E.

Dilthey, Wilhelm (1944): *El mundo histórico*. México, F.C.E.

Dosse, François (2011) *Historicidades*. Buenos Aires, Waldhutter.

García Negroni, María Marta, Tordesillas Colado, Marta (2001): *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos.

La Capra, Dominick (2005) *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Lowenthal, David (1985) *The past is a foreign country*. Cambridge, Mass. C.U.P.

Magrassi, Guillermo y otros (1982): *Cultura y civilización desde Sudamérica*. Buenos Aires, Búsqueda-Yuchán.

Moradiellos García, Enrique (2013): *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid, Akal.

Pérez Amuchástegui, A.J. (1977) *Algo más sobre la historia*. Buenos Aires, Ñbaco.

Ricoeur, Paul (2004): *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, F.C.E.

Reynoso, Carlos (2009): *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Buenos Aires, Gedisa.

Ricoeur, Paul (2015): *Historia y verdad*. Buenos Aires, F.C.E.

Sitton, Thad y otros (1985). *Historia oral*. México, F.C.E.

White, Hayden (2012): *La ficción de la narrativa*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.

White, Hayden (2003): *El texto histórico como artefacto literario*. Buenos Aires, Paidós

White, Hayden (1992): *El contenido de la forma. Discurso y representación histórica*. Buenos Aires, Paidós.

Wittgenstein, Ludwig (2007): *Tractatus lógico-Philosophicus*. Madrid, Tecnos.

2. Las TIC en la enseñanza de las lenguas extranjeras

La comunicación y el docente de lengua extranjera en contextos académicos virtuales. Reconfiguraciones, interrogantes y desafíos

Bernarda Rosa

rosabernarda8@gmail.com

Raquel Lothringer

rlothringer@arnet.com.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

“Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario”, documento base para la revisión de los diseños curriculares de la formación docente, plantea cuatro ejes conceptuales para problematizar la enseñanza de las LE. En este trabajo, interesa el de las prácticas discursivas ya que ellas constituyen “aquellas acciones, usos y operaciones de lenguaje que dan sentido a nuestras relaciones con el mundo”.

En consonancia con la importancia asignada a las prácticas discursiva en la formación docente inicial y teniendo en cuenta los nuevos contextos educativos, en esta presentación nos proponemos indagar acerca de las características que asume el discurso del docente de lengua extranjera en contextos académicos virtuales. Hoy el uso de las TIC en el campo de la educación ha dejado de ser una opción para convertirse en una presencia incontrastable. La pedagogía móvil de incipiente desarrollo indica que la migración de la presencialidad a la virtualidad no acepta la simple transferencia de materiales y discursos, lo que obliga entonces a reflexionar, entre otras cuestiones, acerca de las mutaciones de la comunicación docente-alumno en los nuevos entornos. En este sentido centramos la atención en la relación rol docente-comunicación, modalidad-comunicación-género discursivo. Respecto a los géneros, se abordarán dos de realización frecuente: la clase y la realimentación.

Palabras clave: TIC, formación docente.

Introducción

“Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario” (PM), documento base para la revisión de los diseños curriculares de la formación docente, plantea “cuatro ejes conceptuales para problematizar la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE)” (p.150). En nuestro trabajo interesa el eje de las prácticas discursivas ya que constituyen “aquellas acciones, usos y operaciones de lenguaje que dan sentido a nuestras relaciones con el mundo” (*Ibid.* 186).

En consonancia con el valor asignado a las prácticas discursivas en la formación docente y teniendo en cuenta los nuevos contextos educativos, en esta presentación exploramos algunas de las características que asume el discurso escrito del docente de LE en contextos académicos virtuales. Hoy el uso de las TIC ha dejado de ser una opción para convertirse en una presencia incontrastable. La pedagogía móvil de incipiente desarrollo (Kukulska-Hulme *et. al.* 2014, Kearney *et. al.* 2011) indica que la migración de la presencialidad a la virtualidad no acepta la simple transferencia de materiales y discursos, lo que obliga a reflexionar, entre otras cuestiones, acerca de las mutaciones de la comunicación docente-alumno en los nuevos entornos. Pero para poder abordar esta cuestión, es necesario hacer precisiones sobre el marco teórico-pedagógico, el escenario y la modalidad.

Marco teórico-pedagógico, escenarios y modalidad

Entendemos que hoy las LE en el nivel superior pueden aportar a la alfabetización académica (Carlino 2005, Bergomás 2008, Area Moreira 2010, Salinas 2003) al menos por tres vías: lectura, escritura y TIC. También consideramos que la enseñanza de LE implica partir de marcos teóricos que la sustenten y den coherencia. Supone, además, hacer una selección rigurosa y un uso preciso de categorías para darle legibilidad. En este sentido, nuestras reflexiones y propuestas se inscriben en un marco socioconstructivista (Perkins 2001) en el que los conceptos de comunidad de aprendizaje (García Fernández 2002, Salinas 2003), diseño tecnopedagógico (Coll *et. al.* 2008), actividad (Salmon 2004, Puren 2001, Kearney 2011) y comunidad discursiva (Bronkard 1996, Swales 2001) cobran significación

Como nuestro propósito es indagar acerca de los rasgos que asume el discurso docente en la virtualidad, debemos establecer, en primer término, los escenarios que se dan en el nivel superior¹⁶ en esa modalidad.

16. No nos ocupamos de la enseñanza de la LE en la formación docente de esta especialidad, ni de la formación de traductores.

Pensamos la modalidad como un continuo en uno de cuyos extremos se ubica la presencialidad y la comunicación síncrona y, en el otro, la virtualidad con posibilidad de comunicación síncrona y asíncrona. En los puntos intermedios, vemos que la ausencia o presencia de las TIC en el aula presencial hace que la virtualidad esté presente a través del aula virtual y/o del uso de dispositivos que permiten acceder a la Web.

El aula de LE como microcomunidad discursiva

Si “las escuelas son comunidades de aprendizaje y de pensamiento” (Litwin 1996:111), la clase de LE, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, surge como una micro-comunidad discursiva cuyo propósito es constituirse en espacio de enseñanza-aprendizaje de dicha lengua, la cual es al mismo tiempo objeto de estudio, vehículo de enseñanza y medio de interacción. Para Luci Nussbaum, en la clase de LE coexisten, de forma más o menos dominante según el contexto, la lengua materna (LM) y la LE. Como la LE es un código que el alumno está aprendiendo, es necesario incorporar la LM para “establecer, mantener y regular las relaciones interpersonales” (1991:37), hacer accesible el saber disciplinar, y hacerlo circular entre los miembros de esa micro-comunidad.

En relación con el discurso docente, desde el punto de vista de su función pedagógica, E. Litwin lo considera un discurso “articulador de los marcos personales y materiales [ya que] contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados” [porque] “la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien” (*op.cit.*:111). Por su parte, J. Dinely Cabrera Cuevas (2003) sostiene que su forma está condicionada por el rol que el docente asume en el proceso de enseñanza- aprendizaje: conductor de contenidos o guía de aprendizajes. El primero instaura un tipo de *comunicación unidireccional*, lineal, y el segundo, un proceso *circular* con significados compartidos.

Dos dimensiones caracterizan, entonces, la microcomunidad discursiva que nos ocupa: el estatuto del objeto de estudio y el rol que el docente puede asumir. Ambas inciden en las decisiones que se toman acerca del uso de la LE y/o de la LM según el escenario, y de las estrategias de facilitación que se adoptan. En esta microcomunidad discursiva, circulan enunciados relativamente estables siendo los de uso más frecuente la clase y la realimentación. Entonces, centraremos la atención en ambas para explorar algunos de los rasgos que el discurso docente adquiere en ellas.

El discurso docente en la virtualidad

Para poder hablar de los rasgos de la comunicación docente-alumno en la virtualidad, es necesario relacionarlos con los de la presencialidad. En ambas modalidades el docente, como guía y como conductor de saberes, adopta estrategias de facilitación: el uso alternado de la LM y la LE, y cuando opta por esta última, emplea recursos tales como la reducción de la morfología verbal y nominal, la apelación a la sinonimia, paráfrasis, traducción, etc. Además, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, la clase y la realimentación en tanto géneros propios de la microcomunidad que nos ocupa, son clave. Ahora bien, en la presencialidad el docente utiliza un discurso verbal y no verbal que tiene instancias elaboradas que alternan con otras de carácter espontáneo, estas últimas, fruto de los emergentes propios de la interacción en copresencia.

En la virtualidad, el discurso de la clase y el de la realimentación buscan promover la interacción formativa a través de textos icónico-verbales, siempre producto de un complejo proceso de planificación y de reescrituras.

Por clase entendemos ese documento que el docente contenidista elabora en su rol de conductor de saberes, ya sea apelando solo a la LE o combinando la lengua meta y la LM. En términos generales existirían por lo menos dos modelos de clase: uno de tipo expositivo-explicativo y otro con alternancia de tramos expositivo-explicativos y actividades. Estas actividades tienen diferentes funciones: activar conocimientos previos, promover el aprendizaje autónomo, la lectura hipertextual, la sistematización y/o la transferencia de saberes. Pero planificar la clase no solo implica las maniobras de didactización descriptas, sino también decisiones sobre la puesta en página. Nos referimos a la regularidad y rigurosidad en la explicitación de objetivos y contenidos de cada clase, al uso de íconos y de elementos paratextuales así como también a la selección tipográfica y espacialización para asegurar la legibilidad.

Hablar de realimentación en la virtualidad es pensar fundamentalmente en el docente guía que apela al discurso escrito para propiciar la interacción y así poder establecer “nexos socio-afectivos e intercambios académicos fundamentados en la lectura y escritura” (Puerta Gil/Sanchez Ceballos 2010:163).

Una vez más el docente debe tomar decisiones para propiciar la interacción. En este sentido debe determinar la función asignada a cada instancia de realimentación (brindar información, estimular la participación, dar instrucciones), elegir el soporte adecuado (foro, correo interno) y optar por un discurso basado en

estrategias de cortesía que permitan “al estudiante acercarse con más confianza y desenvoltura al profesor” (*Ibid.*:107).

Teniendo en cuenta entonces las características de la comunicación en la virtualidad, la cortesía (Brown/Levinson 1987) es de capital importancia y su realización en el discurso docente puede expresarse a través de una o más de estas estrategias:

- apelación a la LM cuando la comprensión del discurso docente en LE está en riesgo;
- selección de un soporte adecuado para la comunicación privada cuando se hace necesario preservar la imagen del estudiante;
- transformación de órdenes en peticiones cuando se pretende cambiar la conducta del estudiante;
- elección de formas de tratamiento familiares acorde con el contexto cuando se busca promover mayor fluidez y vinculación en el diálogo;
- generación de efectos de cercanía, ambiente de confianza y compromiso cuando se quiere paliar la fragilidad de la comunicación virtual.

Este recorrido por algunas cuestiones relacionadas con el discurso del docente de LE en la virtualidad ha puesto en evidencia que se trata de un discurso escrito altamente elaborado, que instancia géneros que se asocian a los diferentes roles que el docente asume en el aula virtual y que corresponden a diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un discurso que puede vehiculizarse a través de diferentes soportes y que demanda la inclusión de estrategias compensatorias de los emergentes coyunturales de la presencialidad.

Retomando la preocupación del PM por las prácticas discursivas, entendemos que hoy hay que atender, por lo menos, tres problemas insoslayables en relación con el discurso docente en la virtualidad. En primer término, existe la necesidad de permanente contextualización de los documentos oficiales que orientan la formación para que el perfil docente vaya de la mano de las innovaciones en un mundo vertiginosamente cambiante. En segundo término, el discurso docente en la virtualidad debe ser incorporado en la formación docente inicial como objeto de análisis y reflexión. Finalmente, el discurso docente en la virtualidad tiene que ser preocupación constante y objeto de investigación en la formación continua con miras a promover la investigación-acción de un campo todavía poco explorado.

Bibliografía

Area Moreira, Manuel (2010). “¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?”. En: *Competencias informacionales y digitales en educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7, 2. UOC. Disponible en: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>>.

Bergomás, Gabriela (2008): *Documento del Consejo General de Educación de Entre Ríos*. Manuscrito.

Bronckart, J.P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Brown, P./ Levinson, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coll, César et al. (2008): “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso”. En: Coll, César/ Monereo, Carles (eds.): *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 74-103.

García Fernandez, Nicanor (2002): “Las comunidades de aprendizaje”. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>> (8/04/2013).

Instituto Nacional de Formación Docente (2011): *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*. Disponible en: <<http://portales.educacion.gov.ar/infd/ensenanza-de-las-ciencias>>.

Kearney, Mattew et. al. (2012): “Viewing mobile learning from a pedagogical perspective”. En: *Research in Learning Technology*, 20.

Kukulsca-Hulme, Agnes et. al. (2015): *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. Reino Unido: ELT Research Papers. British Council.

Litwin, E. (1996): “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En A.W. de Camilioni y otras: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós (novena impresión), pp. 91-115.

Nussbaum, Luci (1991): “La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre

la ayuda y el obstáculo”. En: *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, nº 4, julio-diciembre, pp. 36-47.

Pasadas Ureña, Cristóbal (2010): “Multialfabetización y redes sociales en la universidad”. En: *Competencias informacionales y digitales en educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7, 2. UOC. Disponible en: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-pasadas/v7n2-pasadas>> (7/01/2012).

Perkins, David (2001): “La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje”. En: *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Puerta Gil, Carlos/ Sánchez Ceballos, Lina (2012): “Análisis lingüístico de la reorientación en educación virtual”. En: Sánchez Upegui/ Arbey, Alexander (coords.): *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, pp. 96-120.

Puren, Christian (2006): “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”. En *Lingua Portarum*, 1. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf> (16/04/2013).

Salinas, Jesús (2003): “Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital”. En: EDU-TEC’03, artículo presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos realizado en la Universidad Central de Venezuela del 24 al 27 de noviembre del 2003.

Salmon, Gilly (2004): *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.

Swales, John (2001): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Reino Unido: Cambridge University Press.

La incorporación de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras: nuevos paradigmas teóricos. Alcances y posibilidades

Yael Alejandra Hasbani

Universidad Nacional del Litoral

I. E. S. L. V. "Juan R. Fernández"

yaelhasbani@hotmail.com

Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con su ingreso a las aulas, han mutado los paradigmas educativos de tal modo que los docentes de lenguas extranjeras se ven obligados a (re)pensar su práctica diaria, (re)considerar el aprendizaje como ubicuo (Burbules 2009 en Cope/Kalantsis 2009), promover comunidades de aprendizaje (Stoll et.al. 2004), crear aulas aumentadas (Sagol 2012), indagar sobre nuevas alfabetizaciones y (re)definir conceptos de enseñanza y aprendizaje, entre otras tareas. Asimismo, deben (re)considerar la relación entre lengua extranjera, interculturalidad, plurilingüismo y construcción de la ciudadanía (Rodríguez 2013).

Con estos conceptos como disparadores, la presente ponencia tiene como propósito evaluar el modelo TPACK (Mishra y Koehler 2006) y el modelo 1 a 1 (Livingston 2009) como posibles nuevos paradigmas teóricos que brindarían un marco sólido para la efectiva incorporación de las TIC y diversos recursos digitales en el aula de lengua extranjera. Específicamente, se expondrán las principales características de ambos modelos con sus alcances y posibilidades para la práctica pedagógica cotidiana. A su vez, se ilustrarán estas ideas mediante experiencias de elaboración de secuencias didácticas. Finalmente, se expondrán una serie de reflexiones sobre el futuro de la práctica docente para la enseñanza de lenguas extranjeras mediadas por la incorporación de las TIC.

Palabras clave: TIC, enseñanza de lenguas extranjeras, interculturalidad, plurilingüismo, construcción de la ciudadanía.

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con su ingreso a las aulas, han mutado los paradigmas educativos de modo tal que los docentes de lenguas extranjeras (LE) se ven obligados a realizar profundos cambios en su quehacer cotidiano, lo que torna la tarea docente aún más desafiante que nunca. Indudablemente, deben repensar su práctica diaria: muchos de los docentes de LE que se desempeñan en la actualidad no recibieron en los institutos de formación docente la capacitación en enseñanza con TIC. Es este justamente uno de los puntos de partida para repensarse en la práctica cotidiana.

A su vez, los docentes deberán reconsiderar el aprendizaje como ubicuo (Burbules 2009 en Cope/Kalantsis 2009), ya que la incorporación de las TIC han reconfigurado la distribución de saberes y producción de conocimiento en la comunidad en general, no solo delimitándola al ámbito escolar y alterando los tiempos en los que estas acciones suceden. Por lo tanto, una de las tareas que los docentes de LE deberán fomentar también es la de promover comunidades de aprendizaje (Stoll et.al. 2004), en las que el trabajo colaborativo y la construcción comunitaria y complementaria del conocimiento se vean reflejados. Con este fin, expandir las aulas para convertirlas en “aulas aumentadas” (Sagol 2012) será otra de las tareas que deberán afrontar los docentes de LE. El aprendizaje trascenderá la delimitación del aula para trasladarse a otros espacios y tiempos de construcción del conocimiento, lo que también expandirá el tipo de alfabetizaciones que los alumnos deberán adquirir.

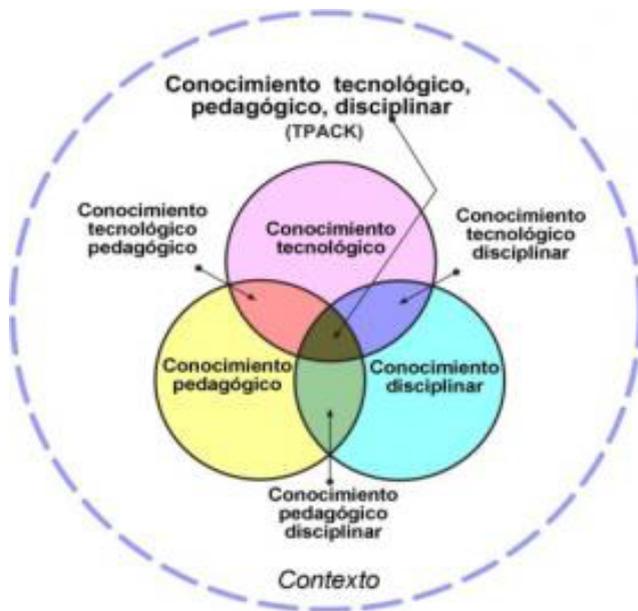
En sí, la enseñanza de LE no sucede en un contexto aislado, más aún con la incorporación de todas las variables anteriormente enunciadas. Los docentes de LE deberán reconsiderar la relación entre LE, interculturalidad, plurilingüismo y construcción de la ciudadanía (Rodríguez 2013, a.). Fomentar la propia voz, el diálogo entre culturas y el respeto tanto por la propia lengua como por otras será parte de la tarea docente: generar espacios de reflexión en que se resignifiquen la propia visión del mundo y redefinan la propia identidad tanto del docente como del alumno, quebrando la visión de nuestra sociedad como homogénea y monolingüe (Op.cit).

Con estas nociones como disparadoras, la presente ponencia tiene como propósito explorar el modelo TPACK (Mishra/Koehler 2006) y el modelo 1 a 1 (Livingston 2009 en Sagol 2012) como posibles nuevos paradigmas teóricos que brindarían un marco sólido para la efectiva incorporación de las TIC en el aula de LE. Específicamente, se expondrán las principales características de ambos mo-

delos con sus alcances y posibilidades para la práctica pedagógica cotidiana en la elaboración de secuencias didácticas y se expondrán una serie de reflexiones sobre el futuro de la práctica docente para la enseñanza de LE mediadas por la incorporación de las TIC.

El Modelo TPACK

Un modelo posible de gestión y planificación de propuestas de integración de TIC en el aula es el marco teórico-metodológico TPACK (por sus siglas en inglés, *Technological Pedagogical Content Knowledge*: conocimiento pedagógico disciplinar tecnológico) propuesto por Mishra y Koehler (2006).



Fuente de la imagen: <www.tpack.org>.

Este marco teórico identifica algunos de los conocimientos necesarios para que los docentes integren la tecnología en la enseñanza sin olvidar la naturaleza compleja, multifacética y contextualizada de estos conocimientos. El TPACK considera las tres fuentes del conocimiento (disciplinar, pedagógico y tecnológico) y enfatiza las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros (Madagán 2012). Desde este enfoque, se enfatiza

el pensar la tecnología más que un agregado ajeno: el TPACK supone repensar nuestras prácticas, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares, y poner cada uno de esos conjuntos de saberes al servicio de los otros dos para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Op.cit.).

El eje central del TPACK está constituido por la intersección de las decisiones curriculares, tecnológicas y pedagógicas, lo que dará origen al conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar. El TPACK tiene tres componentes primordiales: el conocimiento disciplinar (el conocimiento del contenido o tema que se va a enseñar); el conocimiento pedagógico (el conocimiento profundo de los procesos, métodos, propósitos, valores y metas de enseñanza); el conocimiento tecnológico (tanto de las tecnologías tradicionales como las más recientes, y las habilidades que permiten operarlas). Una verdadera integración de las tecnologías a la enseñanza implica comprender las intersecciones de estos tres componentes: el conocimiento pedagógico disciplinar (cómo se debe organizar y adaptar un contenido para ser enseñado), el conocimiento tecnológico disciplinar (qué tecnologías son las mejores para enseñar un contenido de modo efectivo) y el conocimiento pedagógico tecnológico (qué tecnologías están disponibles y su potencial educativo). La unión de todas las intersecciones resultará en el conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar (TPACK) (Op.cit.).

Sin embargo, este conocimiento y las demás interacciones no suceden en forma aislada, sino que están mediadas por el contexto socio-espacial en el que se sitúan la escuela, los alumnos y los docentes. El TPACK pone de manifiesto la complejidad de decisiones y las variables que los docentes de LE debemos tener en cuenta frente a la incorporación de las TIC en el aula, además de brindar un punto de partida.

El Modelo 1 a 1

El modelo 1 a 1 en educación consiste en “la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y docentes en forma individual, de modo que cada uno adquiere un acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la tecnología de la información” (Sagol, 2012), modificando los modos de vinculación y los tiempos de trabajo excediendo los escolares. En la Argentina, este modelo se ve plasmado por ejemplo, con los planes Conectar Igualdad, lanzado por el Ministerio de Educación de la Nación y el Plan S@rmiento en la Ciudad de Buenos Aires, con la distribución de una *netbook* por alumno para escuelas de gestión pública.

No obstante, el modelo 1 a 1 implica ir más allá de la distribución de equipos:

es “un esquema de trabajo, una nueva forma de construir conocimiento” (Op. cit.). Este modelo facilita la interacción, la colaboración, la formación de redes y la participación, ya que cada estudiante puede acceder a información digital, en cualquier momento y lugar, además de realizar distintas tareas que tienen que ver con contenidos multimedia y TIC (Op.cit.). De este modo, lo individual/grupal se resignifica, ya que los roles se redefinen en el marco de la interacción; hay un contacto permanente; se trabaja en red; la computadora es un espacio y un ambiente de trabajo, y el contacto es ubicuo, ya que el uso se da en cualquier lugar.

El rol docente, según este modelo, se resignificará, ya que él será el encargado de operar cambios educativos y de graduar el uso de los equipos de acuerdo con sus propios objetivos y la realidad de su clase. El docente generará condiciones de posibilidad para múltiples interacciones con el saber: será un orientador, un facilitador (Burbules 2010 en Sagol 2012). Es más, el docente ya no será la única fuente del saber: los estudiantes tendrán un rol más activo, de construir su propio conocimiento de forma autónoma y múltiple, y no siempre circunscripto al aula (Op.cit.). Siguiendo a Sagol (2012), se proponen distintos ejes para articular la enseñanza con TIC mediada por un modelo 1 a 1, a saber: con contenidos educativos digitales, con entornos de publicación, con redes sociales, con materiales multimedia, con proyectos, con trabajos colaborativos para gestionar información. Cabe destacarse que cada uno de estos ejes requiere una exploración en sí mismo y serán punto de partida de futuras ponencias.

El modelo 1 a 1 se inscribiría, entonces, como forma de trabajo y organización áulica encuadrada por un marco teórico disciplinar específico, tal como el TPACK. El TPACK brinda a los docentes el enfoque teórico y los cuestionamientos sobre el enseñar con TIC, mientras que el modelo 1 a 1 les brinda una posible aproximación e implementación en las aulas, con ejes de trabajo claramente delimitados como enclaves específicos.

Reflexiones finales: alcances y posibilidades

Tal como se intentó plasmar a lo largo de esta ponencia, la incorporación de las TIC a las clases de LE es una tarea compleja, en la que múltiples variables y condiciones entran en juego y que posiciona a los docentes en una situación de toma de decisiones de forma constante. En sí, en esta ponencia se intentó ilustrar cómo el marco teórico TPACK consistiría en una hoja de ruta que guiará a los docentes frente a las decisiones cruciales de la gestión y organización de sus clases mediadas por tecnologías dentro de un contexto específico. Además, se

intentó plasmar cómo el modelo 1 a 1 se referiría a un esquema de trabajo con tecnologías digitales que se enmarcaría como una posibilidad de abordaje dentro del TPACK.

Sin embargo, los docentes de LE deberíamos considerar estas propuestas como tales, y no caer en la falacia de convertirlos en modelos instrumentales y descontextuados. Es consistente que el TPACK y el modelo 1 a 1 nos interpelan directamente en la realidad ineludible de la incorporación de las TIC en la práctica docente y en el diseño didáctico. Los docentes no deberíamos caer en la irrealidad de convertirnos en especialistas en sistemas, sino enriquecer nuestras prácticas con otras herramientas, creando nuevos escenarios que fomenten la ubicuidad en el aprendizaje, expandan las aulas, planteen comunidades de aprendizaje y respeten la pluralidad de identidades. Entonces, el desafío consiste siempre en resignificar nuestras prácticas para lograr una mejor educación.

Bibliografía

Cope, Bill/Kalantzis, Mary (2009): “Aprendizaje ubicuo”. En: *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana

Koehler, Mathew/ Mishra, Punya (2006): “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”. En: *Teachers College Record*, 108, 6, 1017-1054

Livingston, Paul (2009): *1 to1 learning*. Washington: International Society for Technology in Education.

Madagán, Cecilia (2012): “Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias”. En: *Enseñar y Aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez, Marco Antonio (2013) a.: “Clase 1: LE y TIC, un territorio a explorar”. En: *Propuestas educativas con TIC: Lenguas extranjeras y TIC I*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

_____ b.: “Clase 2: LE, Curriculum y TIC en el modelo 1 a 1. En: *Propuestas educativas con TIC: Lenguas extranjeras y TIC I*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sagol, Cecilia (2012): “Material de lectura: De qué hablamos cuando hablamos de modelos 1 a 1”. En: *El modelo 1 a 1*, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Stoll, Louise et.al (2004): *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.

¿La lectura en voz alta en inglés mejora con el apoyo de la tecnología?

Nancy Leáñez

nancyleanez@gmail.com

Andrea Leceta

andreleceta@hotmail.com

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes - UNSJ

Resumen

Esta ponencia surge del proyecto de investigación “Estrategias y competencias digitales en la adquisición de la pronunciación del inglés”, en proceso en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA-UNSJ. Como docentes universitarios, conscientes de cómo la tecnología ha modificado nuestras vidas, no dudamos en incorporarla a nuestras prácticas profesionales. Así, propusimos como uno de los objetivos determinar si la pronunciación, en la habilidad de lectura en voz alta, puede optimizarse a través de la concientización e integración de estrategias y competencias digitales en el proceso de adquisición del componente fonológico.

Los conceptos teórico-metodológicos se basan en los parámetros del Aprendizaje Mixto y en el enfoque TPACK: conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar (Mishra y Koehler, 2006).

Para la recolección de datos, se implementó un pre-test y un post-test, que incluían una sesión de lectura en voz alta para medir el nivel de proficiencia fonético-fonológico y un cuestionario para evaluar la frecuencia de uso de estrategias y competencias digitales. Entre ambas instancias, se incorporaron recursos digitales, tales como: presentaciones en PowerPoint, digitalización de las unidades didácticas, diccionario electrónico de pronunciación, plataforma educativa, correo electrónico, red social *Facebook*, y aplicaciones y software apropiados para el desarrollo de esta habilidad. Se espera que el uso de estas herramientas redunde en una mejora en la pronunciación en la lectura en voz alta.

Palabras clave: lectura, inglés, entornos virtuales.

Introducción

Esta ponencia surge del proyecto de investigación “Estrategias y competencias digitales en la adquisición de la pronunciación del inglés”, en proceso, en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA-UNSJ. Como docentes universitarios, conscientes de la irrupción de la tecnología en nuestras vidas, no dudamos en incorporarla a nuestras prácticas profesionales. En esta ocasión, presentaremos un recorte de este trabajo, en donde intentaremos establecer una probable relación entre el mejoramiento de la pronunciación y el uso de estrategias y competencias digitales.

Los conceptos teórico-metodológicos que sustentan esta presentación –dentro de los parámetros del Aprendizaje Mixto- se basan en uno de los modelos de Procesamiento de la Información, el del Control Adaptativo del Pensamiento (Anderson 1983) y en el enfoque TPACK: conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar (Mishra/Koehler 2006).

Para llevar a cabo el objetivo de indagar si existe relación entre el mejoramiento de la pronunciación, en la habilidad de lectura en voz alta, y el uso de estrategias y competencias digitales en la adquisición del componente fonológico, se trabajó con una población conformada por alumnos que cursaban Introducción a la Pronunciación, del primer año de las carreras del Departamento arriba mencionado. Se implementó un *pre-test* para medir el nivel de proficiencia fonético-fonológico y el manejo de estrategias y competencias digitales al comienzo de la experiencia y un *post-test* al finalizar. Entre estas instancias, se incorporaron una serie de recursos digitales considerados apropiados para el desarrollo de la habilidad de lectura en voz alta.

Marco teórico

Basados en el modelo del Control Adaptativo del Pensamiento (ACT), propuesto por Anderson (1983), quien asigna un rol central al hecho de que la práctica conduce a la automatización, concebimos el aprendizaje como un proceso cognitivo. Este modelo permite explicar la adquisición de una habilidad cognitiva compleja, como es el caso de una segunda lengua, y también la de un procedimiento complejo, como son las estrategias de aprendizaje. Caracterizadas como “pensamientos o conductas” susceptibles de ser internalizadas (O’Malley/Chamot 1999:1), estas llegan a convertirse gradualmente en conocimiento procedimental lo que, eventualmente, redundará en un aprendizaje más efectivo.

Además, recurrimos a conceptualizaciones relacionadas con la integración cu-

ricular de la tecnología. Según Mishra y Koehler (2006), para lograr esta integración, es necesario desarrollar una relación dinámica entre estas tres formas de conocimiento: tecnología (TK) –relacionado con los medios técnicos que nos pueden ayudar a diseñar y desarrollar mejor nuestras clases-, pedagogía (PK) –que alude al saber cómo enseñamos nuestra disciplina- y el contenido epistemológico (CK), referido al conocimiento sobre la disciplina que enseñamos, de ahí el nombre de su enfoque, TPACK: conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar. El eje central de este marco es precisamente la intersección de los tres saberes.

Estos marcos de referencia se apoyan en los parámetros del *Blended Learning*, o aprendizaje mixto, que da espacio para la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los entornos de enseñanza presencial tradicional (Sharma/Barret 2007). Así, el aprendizaje sincrónico es complementado y mejorado por el aprendizaje asincrónico mediante el uso de la tecnología.

Marco metodológico

Este trabajo se realizó, como ya se anticipara, con una población conformada por alumnos que cursaron Introducción a la Pronunciación, excluyendo a los recurrentes y, los que hubieran vivido en un país de habla inglesa. Nuestros estudiantes, “native speakers” of the *digital language of computers, video games and the Internet*” (Prensky 2001:1), están acostumbrados a recibir y enviar información de manera fluida e inmediata, llevar a cabo actividades simultáneamente y realizar un procesamiento en paralelo. Para alcanzar el objetivo planteado de optimizar la interlengua fonológica de nuestros alumnos en la lectura en voz alta, complementado con el uso de estrategias y competencias digitales, se configuraron diferentes situaciones de intervención pedagógica, relacionadas con la integración de herramientas, técnicas, materiales y entornos virtuales. Así, se incorporó tanto tecnología de menor nivel: *Word, Excel, Power Point, C-maps, Prezi, Audacity* y CD-ROM de pronunciación; como tecnología de alto nivel: archivos *podcasts*, es decir, grabaciones de audio incrustadas en sitios *web*, correo electrónico, foro de debate, la red social *Facebook* y la plataforma educativa *Haiku LMS*.

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos administrados al comenzar y finalizar la experiencia:

- un cuestionario estructurado que consistió en un inventario de estrategias y competencias digitales para el aprendizaje de la pronunciación del inglés;

- una sesión de lectura en voz alta -grabada para su posterior análisis-, para evaluar la pronunciación de los informantes en la interlengua.

Análisis de datos

En esta oportunidad, vamos a ilustrar los resultados obtenidos en la habilidad de lectura en voz alta en el grupo de estudiantes de primer año, para indagar si existe una relación entre el aumento en el uso de estrategias y competencias digitales y una mejor producción fonético-fonológica en la habilidad recién mencionada.

Así, examinamos, por un lado, el puntaje que los docentes asignamos a los alumnos en la actuación fonético-fonológica, en las fichas correspondientes a la lectura en voz alta, en los dos momentos previstos, pre-test y post-test (Tabla 1). Para interpretar dichos resultados estimamos conveniente traducir los valores encontrados en términos de porcentajes de logro. Es necesario aclarar que las cifras presentadas corresponden al total de los perfiles porcentuales personales de los informantes.

Rasgos	Pre-test		Post-test	
	Valores	%	Valores	%
Fluidez	12/30	40	20/30	66,66
Inteligibilidad	13/30	43,33	24/30	80
Aspectos suprasegmentales	92/210	43,80	132/210	62,85
Aspectos segmentales	31/90	34,44	67/90	74,44
Totales	148/360	41,11	243/360	67,50

Tabla 1: Valores globales Pre-test y Post-test en la lectura en voz alta.

Si leemos horizontalmente las cifras expuestas en la Tabla 1, observamos que fueron los aspectos segmentales los que exhibieron el mayor incremento, del 40%, entre el *pre-test* y el *post-test*. Este resultado podría atribuirse a que, aunque en el espacio curricular mencionado, se trabaje con la pronunciación en forma global, el principal foco de interés es la fonología segmental. El aumento en el dominio de los segmentos fue seguido por los registrados en los otros rasgos: inteligibilidad, fluidez y aspectos suprasegmentales, con diferencias del 36,7%, 26,6% y 19,05%, respectivamente. Todos estos resultados se reflejan en los va-

lores totales, que arrojaron una diferencia de 26,4 puntos entre ambos momentos de la investigación. Este conjunto de datos evidencian una mejor actuación lingüística de los sujetos a nivel fonético-fonológico.

Por otro lado, examinamos la apreciación que los alumnos tenían acerca del valor del uso de estrategias y competencias digitales (*checklists*), en los mismos momentos (Tabla 2). Es necesario aclarar que, también en este caso, se detallan valores globales, traducidos en porcentajes.

	Pre-test		Post-test	
	Valores	%	Valores	%
Estrategias y competencias				
Metacognitivas	580/1020	56,68	611/1020	59,9
Cognitivas	455/930	48,92	538/930	57,84
Socio-afectivas	242/540	44,81	277/540	51,29
Totales	1277/2490	51,28	1426/2490	57,26

Tabla 2: Estrategias y competencias digitales.

El análisis de la Tabla 2, en los valores totales, nos muestra una leve ganancia, de casi 6 puntos, en la frecuencia de uso de estrategias y competencias digitales por parte de nuestros informantes, en el *post-test* en comparación con el *pre-test*. Si examinamos en detalle los tres macrogrupos de estrategias y competencias digitales, observamos que fueron las cognitivas las que registraron el mayor incremento, siendo las metacognitivas las menos favorecidas. Quizás este resultado podría atribuirse a la poca concientización que lograron los alumnos de su propio proceso de aprendizaje.

Al correlacionar específicamente los datos referidos a la frecuencia de uso de estrategias y competencias digitales con la actuación lingüística a nivel fonético-fonológico en la habilidad de lectura, como se exhiben en la Tabla 3, advertimos que los valores de ambas variables no incrementaron en la misma proporción.

Grupo	Estrategias y comp.		LECTURA	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
1° año	51,28%	57,26%	41,1%	67,5%

Tabla 3: Frecuencia de uso de estrategias y competencias digitales y lectura.

Basados en estos porcentajes, estimamos que las diferencias encontradas no nos permiten establecer una vinculación directa entre la mejora en la interlengua fonológica y el aumento en la percepción de los alumnos en el uso de estrategias y competencias digitales. Desde nuestra perspectiva docente, percibimos que, si bien los cambios implementados contribuyeron a mejorar la propuesta pedagógica en general, probablemente, para poder establecer esta vinculación, se necesitaría profundizar en la concientización y fortalecimiento del uso educativo de las TIC como mediadoras de los procesos intra e interpsicológicos implicados en el aprendizaje (Correa/Rodríguez 2013).

Conclusiones

Dada la ubicuidad de las TIC en nuestras vidas, su incorporación en el aula fue un proceso inevitable. Así, nos planteamos como objetivo establecer si existía una relación entre el uso de estrategias y competencias digitales en la adquisición del componente fonológico y el mejoramiento de la pronunciación, en la habilidad de lectura en voz alta. Se propuso una intervención pedagógica basada en el aprendizaje mixto, dentro del marco del TPACK. Se implementaron instrumentos de medición de competencia fonético-fonológica y frecuencia de uso de estrategias y competencias digitales para evaluar si existía relación entre ambas variables. Los datos obtenidos evidenciaron una mejora en la pronunciación de los alumnos en la habilidad en cuestión. Sin embargo, la frecuencia de uso de estrategias y competencias digitales no registró aumento en la misma proporción. Consecuentemente, no podríamos establecer una relación directa, tal como fue planteada. No obstante, se observó un aula en donde las redes de comunicación sincrónicas y asincrónicas co-existieron armónicamente, promoviendo un aprendizaje más flexible y un alumno con un mayor grado de autonomía.

Bibliografía

Anderson, J. R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Correa, G.; Rodríguez, M. A. (2013): *Clase Nro. 1: Secuencias didácticas con inclusión de TIC. Enseñar con TIC Lenguas Extranjeras II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Mishra, P./ Koehler, M. (2006): "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge". En: *Teachers College Record*. [Fecha de consulta: 06/05/2013]. Núm.108, 6, pp. 1017-1054.

O'Malley, M./ Chamot, A. U. (1999): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA: Cambridge University Press.

Prensky, M. (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants". En: *On the Horizon*. MCB University Press, 9, 5, pp 1-6.

Sharma, P./ Barret, B. (2007): *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Education.

Los sujetos pedagógicos y las TIC en la clase de Inglés

Marcela Martin

marcelamartincastro@gmail.com

Marcela Morchio

sanchez.morchio@interredes.com.ar

Departamento de Lengua y Literatura Inglesa

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

El sujeto pedagógico (Puiggros 1990) se encuentra atravesado por la realidad social de la que es parte. Cualquier práctica pedagógica debe responder a los nuevos escenarios sociales en los que las tecnologías han generado subjetividades mediáticas, es decir que los niños y los adolescentes que transitan estos tiempos han desarrollado nuevos modos de operar en el mundo real. Maggio (2012:22) plantea que “las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atraviesan... [los] modos de conocer, pensar y aprender [de los estudiantes] y por lo tanto tienen que ocupar” espacio vital en las trayectorias escolares y universitarias. Dussel (2010:61), señala que la inclusión pedagógica de los recursos tecnológicos es un objetivo difícil de lograr. Desde el gobierno y las instituciones se han realizado acciones para incorporar las TIC en la enseñanza: dotando de netbooks a estudiantes y profesores, proveyendo de capacitación a docente y de servicios a las escuelas. Sin embargo, estos recursos no son aún completamente integrados en las clases. Es necesario replantear las prácticas pedagógicas. Esta comunicación, basada en el proyecto de investigación *La clase de inglés en tiempos actuales* (Res. 018-2014-CS- UNSJ), se articula alrededor de los datos referidos al valor que tanto los profesores como los alumnos asignan a las TIC en las clases de inglés como lengua extranjera (LE).

Palabras clave: TIC, enseñanza de inglés, sujeto pedagógico.

Introducción

La profundidad del cambio cultural que se vive en el siglo XXI es tan significativa que algunos autores tienden a calificar este periodo como una etapa de gran ruptura. Uno de los cambios culturales en la sociedad actual está íntimamente vinculado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Su empleo obliga a modificar conceptos básicos como los del tiempo y espacio. La noción misma de realidad comienza a ser repensada a partir de las posibilidades de construir realidades virtuales que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico cuyo análisis recién está comenzando (Tedesco 2009).

El sujeto pedagógico (Puiggros 1990), se encuentra atravesado por la realidad social de la que es parte. Cualquier práctica pedagógica debe responder a los nuevos escenarios sociales, en los que las tecnologías han generado subjetividades mediáticas, es decir que los niños y los adolescentes que transitan estos tiempos han desarrollado nuevos modos de operar en el mundo real. Maggio (2012:22) plantea que “las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atraviesan... [los] modos de conocer, pensar y aprender [de los estudiantes] y por lo tanto tienen que ocupar” espacio vital en las trayectorias escolares y universitarias.

Analizando escenas con tecnologías, Edith Litwin (2009) afirma que las tecnologías a disposición de los docentes se sucedieron en el tiempo de acuerdo con los cambios y el impacto del desarrollo tecnológico, y que algunas tecnologías quedaron instaladas en las aulas por medio de un uso indiscutible al satisfacer funciones diversas. La autora señala, además, que muchas veces la familiaridad con los recursos tecnológicos hace que los naturalicemos, se vuelvan invisibles y perdamos de vista los cambios que provocan en diferentes niveles. Dicha familiaridad impide que hagamos conscientes los cambios que provoca su utilización y no permite identificar cómo condicionan o impactan en las prácticas. Es decir, no se trata de hacer lo mismo que antes se hacía pero con un nuevo recurso. El empleo de tecnología y aplicaciones novedosas no garantiza la calidad de la educación, se trata de un desafío a las formas de organización y funcionamiento de la institución escuela y de las prácticas docentes.

La utilización de las tecnologías involucra modos y tipos de estructuración del pensamiento distintos de los que poseen los lectores de documentos escritos. Sin duda, la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas supondrá una mayor integración de la escuela en el contexto de la sociedad de la información. Esto implica un paso necesario de las TIC a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje

y del Conocimiento), es decir *escolarizar las tecnologías, llevarlas a las aulas y darles sentido y utilidad pedagógica* (García Valcárcel/González Rodero 2006:5).

Para esta comunicación se tomaron algunos datos de un proyecto de investigación¹⁷ de corte exploratorio-descriptivo (Hernandez Sampieri *et. al.* 2006) que intenta indagar las tendencias actuales para la enseñanza de inglés implementadas en las clases de nivel secundario en la provincia de San Juan, con el objeto de advertir si responden a las características de los contextos actuales. Se trata de un diseño no experimental transeccional, puesto que aspira a retratar las situaciones de enseñanza aprendizaje en escuelas públicas urbanas de San Juan, en “un solo momento, en un tiempo único” (Hernandez Sampieri *et. al.* 1998:186), sin manipular ningún factor en ellas intervinientes.

Los datos se recabaron de una muestra de escuelas de nivel secundario de gestión pública del cono urbano de la provincia de San Juan, a lo largo del ciclo lectivo 2014. Para la recolección de datos se abordaron los sujetos pedagógicos a partir de encuestas a profesores y alumnos, entrevistas a profesores, registros de clase y análisis de documentos pertinentes. En esta ponencia analizaremos las respuestas a aquellas preguntas que se relacionan con el rol que tanto docentes como alumnos asignan a las TIC en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

La voz de los docentes: ¿cambio o continuidad?

Los docentes encuestados perciben de las tecnologías como recursos que pueden acompañar y facilitar las tareas docentes. En general, manifiestan que el uso de las tecnologías en el aula favorece la motivación y el interés de los alumnos. Dussel (2011) plantea que el riesgo que se corre con el uso de las tecnologías es que los docentes las utilicen para realizar algunas tareas básicas en continuidad con las actividades propuestas en los materiales impresos. Las actividades que identifican algunos de los docentes observados tienen que ver con estas tareas básicas mencionadas, tales como, escuchar un audio, hacer ejercicios de gramática o vocabulario, mejorar la pronunciación, o actividades de lectura comprensiva. Otros identifican el uso de la tecnología con la circulación de los conocimientos, la realización de proyectos a través de webquests, wikis. No se perciben en estos usos dinámicas que “introducen cambios radicales en la ense-

17. La clase de inglés en tiempos actuales (Res. 018-2014-CS- UNSJ). La línea de trabajo de este equipo se focaliza en las clases de inglés en el ámbito de la provincia de San Juan desde 2006 con diversos proyectos.

ñanza y el aprendizaje”, o su potencialidad para permitir otro tipo de vínculos con el conocimiento (Dussel 2011), situaciones que fueron ya advertidas en proyectos anteriores de investigación (Morchio 2013, 2014).

Con respecto a los obstáculos que enfrentan los docentes al utilizar las TIC, señalan la falta de equipamiento institucional, el software que permite trabajar en red y supervisar a los alumnos, la disponibilidad de los recursos tecnológicos, ya sea por parte de la institución o de los alumnos ya que “no todos tienen las netbooks”, “se las roban” o “las venden”. Ninguno de los profesores parece identificar un nuevo tipo de conocimiento didáctico que supone la integración de las TIC en las prácticas educativas. Como si el uso habitual que hacemos de la tecnología nos habilitara para utilizarla de manera didáctica. Mishra y Koehler (2006) consideran que los usos más ricos de la tecnología requieren del desarrollo de un modo de conocimiento situado y complejo que llaman TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge).

Flavia Terigi (2010) plantea la crisis de algunos supuestos en los que se basan nuestros saberes pedagógicos y didácticos y todo el sistema escolar, tales como la presencialidad, la simultaneidad y los aprendizajes monocrónicos. Son estos supuestos los que los docentes perciben como amenazados, cuando refieren al uso de las netbooks como “distractores”, como aquello que no les permite centralizar la atención de los alumnos, ya que las “utilizan para jugar y no aprovechan las clases”. Se percibe al “juego” negativamente, como aquello que “distrae”, que fomenta la desatención de aquello que es “lo aprovechable”. Esta percepción negativa de la actividad lúdica como estrategia de enseñanza y aprendizaje deja entrever un cierto desprestigio acerca del juego no solo entre los docentes sino también entre algunos alumnos, quienes perciben que la actividad lúdica corresponde al ámbito de la recreación, mientras que aprender es “otra cosa”. El juego no se percibe como actividad que puede potenciar la lectoescritura, la creatividad, la criticidad, además de ciertos valores y actitudes.

La voz de los alumnos: hacia el cambio

Por su parte, las respuestas de los alumnos encuestados denotan una mayor percepción de los nuevos escenarios que suponen el uso de las tecnologías en las prácticas educativas. Al igual que sus profesores, reconocen a las TIC como favorecedoras de la motivación y el interés, pero a diferencia de sus docentes, logran identificar usos más ricos que mejoran sus aprendizajes y que promueven un vínculo diferente con el conocimiento. Sus comentarios parecen indicar una

necesidad de “redefinición del aula como espacio pedagógico” (Dussel 2011:17). Parecen percibir con mayor claridad que sus profesores, que los supuestos de presencialidad, simultaneidad, frontalidad están en crisis, cuando afirman que las tecnologías les permiten “comprender mejor”, les “ayudan a entender”, o que “algunos aprenden más con la tecnología que en clase”, que se aprende mejor al “compartir información, trabajos y pensamientos”, que “se está más conectado con el mundo” y con “temas actuales”. Además, agregan que las tecnologías les permiten “explorar”, “que aportan algo más”. Reconocen que “interactuar y hacer consultas” sin restricción de lugares, tiempos o personas les “permiten aprender mejor”.

Con respecto al aprendizaje de la LE reconocen el aporte de ciertas aplicaciones y sitios que les ayudan a mejorar su pronunciación, aprender vocabulario nuevo, “traducir cuando no entienden”. Sobre todo, subrayan la ventaja de aprender la LE a través de la comunicación que permiten las TIC con “personas en lugares lejanos”, ya que “el idioma se aprende siendo usado cotidianamente y no como una fórmula matemática”, según las expresiones de los mismos alumnos.

A modo de cierre

Tal como lo plantean Dussel y Quevedo (2010), son innumerables los desafíos pedagógicos en el mundo digital. Como miembros de un equipo investigador y en el rol de formador de formadores, estamos convencidas de que los procesos tendientes a la integración de las TIC como parte de la mediación pedagógica han comenzado y progresan lenta pero indefectiblemente. Queda todavía un camino por recorrer, en el cual las instituciones tienen como tarea optimizar las condiciones de infraestructura. Por otro lado, advertimos, tal como lo plantea Minzi (2010), que la integración de las TIC, como proceso de construcción de sentido, supone pensarlas no como herramientas y equipamientos en forma aislada, sino en relación al diseño de entornos significativos en los que se incorporen fundamentalmente los pensamientos y las sensibilidades de los sujetos que interactúan en el vínculo pedagógico.

Bibliografía

Dussel, I. (2011): “Aprender y enseñar en la cultura digital”: En: *Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I./ Quevedo, L. A. (2010): “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”. En: *Documento Básico del VI Foro Latinoa-*

americano de Educación: Educación y nuevas tecnologías. Buenos Aires: Santillana, 1° ed.

García Valcarcel, A./ González Rodero, L. (2006): “Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula”. En: *Universidad de Salamanca. Segundo Congreso TIC en Educación*. Valladolid. Disponible en: <http://www.eyg-fere.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf> (06/11/13).

Hernández Sampieri, R./ Fernández Collado, C./ Baptista, P. (2006): *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Litwin, E. (2009): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012): *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Minzi, V. (2010): *TIC en la escuela o cuando nada de lo humano debería ser ajeno en La educación alterada*. Córdoba: Salida al Mar Ediciones.

Morchio, M. (2014): “Configuraciones didácticas y TIC en la clase de inglés”. En: *II Jornadas sobre Investigación y Experiencias en Educación y Tecnología en la UNSJ*. Disponible en e-book.

Morchio, M. (2013): “Las TICs en la clase de los practicantes de inglés”. En: *VI Seminario Internacional de Educación a Distancia RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina)*, La educación en tiempos de convergencia tecnológica. Disponible en: <http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t10.pdf> (07/11/13).

Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Tedesco, J. C. (2009): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

3. Artes visuales y performativas

Iconografía e iconología en las clases de PLE: propuestas pedagógicas

Adriana Toledo de Almeida
Instituto Horizonte Brasil, Buenos Aires

Resumen

Según el historiador Peter Burke, en *Visto y no visto* (2005), una imagen nunca debe ser leída como una simple ilustración, sino como un “testigo mudo” de una historia cultural que obligatoriamente se traduce en palabras y emociones: “Toda imagen cuenta una historia” (p. 177).

Por esa razón, la aplicación del método de interpretación iconográfica/iconológica desarrollado principalmente por Erwin Panofsky (1892-1968) en la enseñanza de lenguas es una excelente herramienta para desarrollar y/o ampliar la competencia sociocultural de los aprendices, más allá de las cuestiones lingüísticas.

El método consiste básicamente en tres fases: a) la descripción pre-iconográfica; b) la interpretación iconográfica (significado “natural” de la imagen) y c) la interpretación iconológica, o sea, la reflexión sobre “los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, una época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica” (*ibíd.*, p. 45). De ese modo, se multiplican las posibilidades de uso de la imagen en las clases de lengua materna y/o extranjera.

En esta oportunidad, nuestro principal objetivo es compartir los principios básicos del método iconográfico/iconológico y presentar propuestas pedagógicas que sirvan como herramientas en la elaboración de materiales didácticos para las clases de PLE a partir de la lectura e interpretación de imágenes plásticas estáticas (pinturas, esculturas, grabados, etc.) seleccionadas en el campo de las artes visuales.

Palabras clave: iconografía, iconología, PLE.

Educación creativa en la enseñanza de literatura en la formación inicial de profesores de inglés

Griselda Beacon

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Resumen

Este trabajo presenta un enfoque pedagógico basado en estrategias de enseñanza que incluyen las artes visuales y performativas en la enseñanza de literatura en la formación inicial de profesores de inglés para el nivel primario y secundario. Desde una perspectiva multimodal, este enfoque incorpora la corporalidad, el movimiento, la alfabetización visual, el sonido, la espacialidad y todos los sentidos puestos al servicio del aprendizaje de lo literario. Dicho de otro modo, se vincula la enseñanza de la literatura, como modo de expresión artística, con otras manifestaciones del mundo del arte tales como el teatro, la danza, las artes visuales, el cine, entre otros, en pos de construir un diálogo entre los alumnos y las artes que ofrezca un espacio de goce estético, de experimentación y de creación. Es una pedagogía que se basa en la pregunta y el descubrimiento, y que permite a los estudiantes, a través de la experimentación, encontrar sus propias respuestas. Este enfoque pedagógico persigue el desarrollo de una conciencia crítica que se construye a partir de la experimentación, la creación y la reflexión sobre lo realizado en actividades que vinculan saberes y aprendizajes con otras áreas de su formación. Todos los ejemplos que ilustran esta presentación son experiencias de prácticas áulicas llevadas a cabo con estudiantes del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” en las clases de literatura en lengua inglesa.

Palabras clave: artes visuales y performativas, enseñanza de literatura, formación docente, nivel primario, nivel secundario.

“Encuentro entre leyendas amerindias y ciencia” en *Keepers of Life: Discovering Plants through Native American Stories and Earth Activities* de Michael J. Caduco y Joseph Bruchac

Martha De Cunto

“As an Indian woman I question our responsibilities to the caretaking of the future and to the other species who share our journey”.

Linda Hogan (1995)

Resumen

Keepers of Life: Discovering Plants through Native American Stories and Earth Activities de Michael J. Caduco y Joseph Bruchac (1995), el segundo volumen de la serie *Keepers of the Earth: Native American Stories and Activities for Children* (1988) y *Keepers of the Animals, Native American Stories and Wildlife Activities for Children* (1997), ofrece un encuentro entre la literatura amerindia precolonial y la botánica. Este trabajo presentará una reseña del texto en su totalidad. Sin embargo, el foco estará puesto en lo literario, es decir, en las leyendas que abren cada capítulo del libro. Se van a estudiar algunos de los rasgos literarios más importantes para ahondar en lo que Goldmann (1967)¹⁸ llamó “visiones del mundo”, en este caso, de algunos pueblos amerindios sobre todo en lo que respecta a la naturaleza. Esas visiones están íntimamente conectadas con la ruptura de ciertos pares jerárquicos binarios pertenecientes a una forma de pensamiento de la mayoría de las culturas occidentales. El objetivo último de este trabajo es ofrecer una guía general de lectura para los profesores de inglés como lengua extranjera que consideren útil el uso de textos de culturas no occidentales sobre temas ecológicos en sus clases de lengua o literatura.

Palabras clave: pares binarios, ecología, ciencia, naturaleza, *trickster*.

18. Goldmann, Lucien. *Para una sociología de la novela*. Madrid: Ciencia Nueva, 1967

No es tan fácil comprender la literatura de culturas diferentes a las occidentales cuando vivimos envueltos en visiones del mundo profundamente binarias y basadas en la racionalidad, y cuando nuestra competencia literaria, incluyendo el conocimiento de los géneros y el funcionamiento de los textos, está empapada de lecturas canónicas y clásicas desde nuestra niñez. Nuestra mirada se vuelve muy sesgada y no siempre consigue entender con claridad los rasgos fundamentales de las visiones que tienen de la vida pueblos que piensan el mundo de otra manera desde hace siglos. El objetivo último de esta presentación es promover la lectura de textos amerindios en las clases de inglés como lengua extranjera o en la clase de literatura en inglés tanto en el primario como en el secundario para que nuestros alumnos empiecen a experimentar otras maneras de leer el mundo y de vivir en él.

El texto elegido es *Keepers of Life: Discovering Plants through Native American Stories and Earth Activities* de Michael J. Caduco y Joseph Bruchac porque presenta una temática que no se queda en el texto sino que está fuera de él: la de la naturaleza y nuestra relación con ella. Es decir, se trata de un texto que pretende crear una consciencia que contribuya a la salud de nuestro planeta. Este artículo es una versión abreviada de una reseña del libro más extensa. Pone énfasis en mostrar algunos aspectos de la literatura amerindia y de su visión del mundo que se diferencian de los modelos literarios y concepción del universo occidentales.

Cuidadores de la vida: plantas a través de historias de amerindios y de actividades de la Tierra, traducción literal del título, ofrece una conexión entre las leyendas y mitos de los amerindios, es decir, su literatura oral, y el conocimiento que poseían las tribus americanas de las plantas y otros seres vivos. En cierto sentido, es un libro híbrido porque traspasa los bordes entre lo literario y lo científico, o mejor dicho, entre el pensamiento indio, que es en general más holístico y menos fragmentado que el occidental, por un lado, y el pensamiento occidental, que busca controlar y comprender la naturaleza a través de la clasificación taxonómica y la experimentación y que ha utilizado ese conocimiento para dominar a la naturaleza con objetivos económicos. La hibridez también se manifiesta por la relación que plantea con los saberes occidentales interdisciplinarios de la Historia y la Geografía. Está dirigido a maestros de literatura, padres contadores de cuentos, naturalistas, educadores ecologistas y líderes de grupos como los scouts. Pero no está escrito para los miembros de las comunidades tribales que aquí se incluyen. Las leyendas están traducidas al inglés, no aparece la versión en lengua original y, al final del texto, se incluye un glosario con términos indios. Las leyendas

se toman de diferentes tribus y están pensadas para lectores que no conocen la mitología india. No hacen nunca referencia al mundo de los blancos. Es decir que no hay un par binario blanco versus nativos ni temática del choque de culturas. Estas son leyendas antiguas, de los tiempos precolombinos. Sus autores Michael J. Caduco, músico y ecologista, y Bruchac, un escritor estadounidense de poemas y cuentos con ascendencia abenaki, fundan su libro bajo un supuesto que luego aparece en toda la literatura amerindia postcolonial: “el pasado siempre tiene mucho que enseñarle al presente” (Averbach 2012:128), concepción del pasado opuesta a la del WASP que en Estados Unidos quiere siempre dejar el pasado atrás y empezar de nuevo.

El texto muestra “visiones del mundo” muy diferentes a las visiones del mundo en los textos literarios occidentales. El concepto de visiones del mundo debe entenderse como la estructura más significativa de la obra artística. Por “visiones del mundo”, Goldman, en *Sociología de la Literatura* (1967), se refiere a una conciencia colectiva de las clases sociales que se puede entender como conocimientos, valoraciones éticas y estéticas, específicas de cada grupo social. Las “visiones del mundo” son siempre colectivas, nunca individuales. El autor de una obra literaria es un miembro más del grupo al que pertenece, un sujeto “transindividual”, un vocero de ese grupo mediante la escritura que produce en un momento de “máxima conciencia colectiva”.

Una visión del mundo que el texto brinda es la que está relacionada con la naturaleza. Para los amerindios, la naturaleza es la Madre. Eso queda plasmado desde la ilustración de la tapa, en la cual puede observarse el verde de un monte, el cielo azul y blanco y, entre ellos, el gigantesco torso de una mujer India que parece parte misma de la Tierra. En este libro no se plantea jamás la relación naturaleza/ ser humano como una oposición binaria. En las leyendas aparece la idea que todos somos naturaleza, que no estamos separados de ella y que herir a las plantas es tan nocivo como herir a un ser humano. Gracias a esa visión, el libro puede leerse como un homenaje a la mirada “ecológica” de los amerindios. ¿No sería mejor que se hubiera impuesto esa mirada y no la de Occidente?

Una de las características principales de la literatura amerindia contemporánea, que también aparece en las leyendas, es que no hay un único héroe: “en lugar de ese héroe o protagonista como foco ficcional, aparecen el lugar, la tierra o la comunidad, convertidos en lo que un blanco llamaría ‘protagonistas’ (Averbach 2012:51). El tiempo se percibe de manera circular en los cuentos y todos los textos comparten “una creencia en una identidad no individual sino colectiva, en la

que ‘familia’ es la de la familia extendida, no nuclear y abarca a la tribu completa y a la tierra en la que vive (...)” (Averbach, 2012:169). Otra característica de los relatos es que todos tienen un final feliz, un mensaje positivo y optimista. Todas las leyendas muestran a todos los personajes en una relación de interdependencia con lo que los rodea en su sitio de origen. No hay una idea de individuo independiente, como en las visiones occidentales del mundo.

Otro de los rasgos más importantes de los amerindios que se refleja en su literatura es que no piensan en pares binarios opuestos jerárquicos, paradigma del pensamiento occidental desde Sócrates, al siglo XVIII y XIX después de Cristo, a través del cual el mundo se concibe dividido en dos, lo bueno y lo malo, el día y la noche, por nombrar algunos ejemplos. Si bien ese modo de pensamiento cambia en XVIII-XIX con la dialéctica de Hegel y el tercer elemento, la síntesis, sigue aún muy arraigada a la lengua como inglés y castellano, esa concepción del mundo en términos binarios. Esos pares opuestos binarios tienen dos rasgos, son impermeables, es decir, es uno o es el otro, nunca los dos al mismo tiempo. En palabras de Averbach, “hay una frontera que es completa, es una oposición total, o estoy muerto o estoy vivo. No pueden darse los dos al mismo tiempo”. La otra característica es que son jerárquicos, el primer término es siempre positivo y el segundo, el opuesto, es negativo. Según Derrida: “No hay una coexistencia pacífica entre los términos opuestos, sino una jerarquía violenta en la cual uno de los términos domina al otro (de manera axiológica, lógica, etc) (...)” (Derrida 1972:56).

Uno de los pares binarios jerárquicos que se deconstruyen en los relatos es el de ciencia versus leyenda o mito. En el par binario occidental, la ciencia es positiva por su conexión con la “realidad” y su racionalidad (en la que se basa su método) y el mito, negativo, por su supuesta fantasía y su incapacidad para crear un conocimiento comprobable y racional. No es que el libro dé vuelta el par binario y haga la leyenda positiva y a la ciencia negativa: por el contrario, simplemente desarma la contraposición. Presenta la leyenda y mito, ambos, con aspectos colectivos y subconscientes de la cultura y el ser humano. Relaciona a la ciencia con lo individual y no la hace ni mejor ni peor que el mito. La considera algo diferente y solamente eso. El texto afirma que la ciencia nos dice cómo funcionan las cosas y las leyendas nos dicen por qué las cosas funcionan así. En este texto, la leyenda y la ciencia están unidas.

Otro par binario que se rompe es el de cultura versus ciencia, en ese caso, específicamente la botánica. Para los nativos, la botánica no es un campo de estudio separado de la cultura; la botánica se conecta con la música, la ceremonia, el

simbolismo y forma parte de la cultura. Tampoco hay una separación entre cultura o civilización y naturaleza. No existe una sin la otra y ambas están íntimamente conectadas. Por ejemplo, los árboles aparecen como seres protectores y activos.

El par binario más deconstruido es el que opone a mundo inanimado y mundo animado. Aquí no hay oposición entre humanos y plantas. Las plantas son seres vivos de la misma jerarquía que un humano. De hecho, para algunas tribus que aparecen en el libro, el ser humano nació de las plantas como el maíz. Desde una mirada literaria occidental se podría decir que las leyendas usan la personificación como recurso estilístico más importante. Pero no es así. No hay personificación literaria. Las plantas y la Tierra son personajes, no símbolos, porque en la visión amerindia del mundo, son seres vivos y no importan menos que los humanos: hablan, sienten, respiran como los humanos, interactúan con otros seres como el agua, la tierra, la piedra. En muchos mitos sobre la creación que aparecen en el libro, los árboles son los primeros habitantes junto con las plantas y, por ello, en varios de los cuentos hay rezos y rituales de agradecimiento.

La leyenda es un ejemplo del mensaje que quiere dar el libro en la parte literaria y en todas las demás: las plantas y los animales saben cómo vivir bien en la Tierra y los humanos deben aprender de ellos. La idea es muy diferente de la que proclaman las teorías científicas y psicológicas occidentales, que ponen al ser humano por encima de cualquier otro ser terrestre. Si bien nuestra mente se ha desarrollado mucho más que la de los animales, por ejemplo, y es capaz de tener pensamiento conceptual, reflexión, imaginación etc., la leyenda muestra que los seres no humanos también tienen virtudes: vienen dotados de capacidades para sobrevivir y adaptarse a los diferentes medio ambientes mejor que los seres humanos.

El libro cierra con la idea de crear una transformación a partir de los saberes de las tribus indias. Según plantea el texto, a través de la industrialización, la tecnología, los conflictos políticos y económicos, nosotros, los humanos, llegamos a este estado de crisis en nuestra relación con la Tierra y esa crisis se traduce en un daño ecológico dramático. Es tiempo de curar la Tierra y el camino para lograrlo es llevar a cabo una transformación en nuestra relación con las plantas y animales, y con los otros seres humanos. Debemos aprender de los nativos que con el *Giving Circle* (Círculo de dones) nos enseñan que se debe devolver a la Tierra todo lo que ella nos da porque todo está interconectado, todo forma un gran círculo.

Conclusiones

Los cuentos y las leyendas han siempre servido para transmitir conocimiento de

una generación a otra en muchas culturas. En los mitos amerindios, esos saberes están muy relacionados con la manera en que las diferentes tribus han pensado y se han relacionado con la naturaleza. En *Keepers of Life: Discovering Plants through Native American Stories and Earth Activities*, las leyendas nos muestran el respeto que los indios han siempre sentido por la Tierra. Ellas nos enseñan a no adueñarnos de la Tierra porque no tenemos derecho sobre ella, del mismo modo que no tenemos derechos sobre otros seres humanos.

Las estructuras de las leyendas, que comprenden una parte muy extensa del libro, permiten enseñarles a los alumnos a trabajar sobre una organización de la narración diferente a la europea, sin héroes, con personajes no humanos como las plantas, con la presencia del trickster, para nombrar algunos ejemplos. También las leyendas abren un espacio para pensar la interculturalidad, porque se pueden utilizar para comparar las leyendas propias de nuestra cultura judeocristiana con las de los amerindios, en especial las leyendas de la creación, no solo de la creación de los seres humanos sino de la naturaleza y de los elementos que se usan para vivir en ella. Por sobre todo, se pueden tomar los textos para enseñar literatura como una forma de expresión política y no estética que nos ayude a abandonar el “antropocentrismo” (Zaffaroni, 2012) en que siempre creímos para impulsar un cambio en nuestra visión sobre la naturaleza y poder así relacionarnos con ella de manera más ecológica. Utilizar este texto en nuestras clases es contribuir con esa otra mirada de la naturaleza, como un ser sagrado, legado de los amerindios que no es cualquier mirada sino una que puede contribuir a salvar el planeta.

Bibliografía

Averbach, M. (2012): *Caminar dos mundos: visiones indígenas del mundo en la literatura y el cine de Estados Unidos*. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: <http://puv.uv.espublicacions@uv.es>

Caduco, M./ Bruchac J. (1994): *Keepers of Life: Discovering Plants through Native American Stories and Earth Activities*. Colorado: Fulcrum Publishing.

Derrida, J. (1972): *Positions*. Paris: Minuit. English Trans.; Chicago: University of Chicago Press, 1981.

Hogan, L. (1995): *Dwellings. A Spiritual History of the Living World*. New York: Touchstone.

Zaffaroni, E. R. (2012): *La pachamama y el humano*. Buenos Aires: Colihue.

4. Las TIC en la formación docente y el diseño curricular

La inclusión significativa de TIC en la enseñanza de LE: reflexiones desde la formación docente

Marco Antonio Rodríguez
UBA, IESLV “J.R. Fernández”, UNQ

Resumen

En nuestro trabajo, examinaremos las características específicas del dispositivo educativo desarrollado para la disciplina Lenguas Extranjeras en la Especialización en Educación y TIC del INFD.

Plantearemos algunas de las problemáticas relacionadas con la apropiación y resignificación que realizan los docentes del concepto de interculturalidad y plurilingüismo, a la luz de diferentes documentos curriculares y su posterior integración en actividades específicas de enseñanza de LE con TIC, y estudiaremos, asimismo, algunas de las estrategias pedagógicas utilizadas para dar respuesta a las inquietudes de los docentes al momento de reflexionar sobre su producción y puesta en práctica de actividades de enseñanza desde una visión discursiva de la LE.

Nuestro objetivo es, por un lado, contrastar qué tipo de docente es interpelado por la utilización de TIC y, por otro, qué tiene que repensarse en la formación del futuro docente y en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio para producir modificaciones significativas en las prácticas pedagógicas actuales.

Palabras clave: TIC, formación docente, interculturalidad, plurilingüismo.

Formación docente para la integración de las TIC en la enseñanza de PLE: virtualidad y prácticas letradas

Germán Correa

UNaM

Instituto Superior “Josefina Contte”

gerecorrea@gmail.com

Resumen

Este trabajo se propone reflexionar sobre la formación docente para la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE), a la luz de un uso crítico y significativo de las TIC.

Buscamos comprender, desde un abordaje discursivo, el modo en que los profesores de PLE nos relacionamos con la tecnología, a fin de repensar la formación docente en función de las prácticas de enseñanza y los contextos de aprendizaje. El trabajo con la *virtualidad* en la clase de PLE inscribe la práctica profesional en la trama cultural de los discursos multimediales, por ello nos interesa plantear el conocimiento tecnológico en virtud de las prácticas letradas que involucra la acción pedagógica. Pensamos que la exploración de los géneros de la *virtualidad* ayuda a resignificar el trabajo de producción de material didáctico para la enseñanza de PLE. Para ilustrar esta problematización, analizaremos los materiales *Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1: Portugués y Entrama: propuestas para la enseñanza de portugués*.

Palabras clave: formación docente, TIC, prácticas letradas, producción de materiales, enseñanza de portugués.

El valor formativo de la enseñanza de PLE: las prácticas letradas

Quisiera proponer una serie de reflexiones sobre el uso crítico y significativo de las TIC a partir del análisis de materiales educativos digitales elaborados para la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE), a fin de repensar la formación docente de profesores en función de las prácticas de enseñanza y los contextos de aprendizaje.

Nos preguntamos, en primer lugar, qué significa enseñar lenguas en la Argentina desde una perspectiva plurilingüe e intercultural. Este posicionamiento, tomado en diferentes lineamientos curriculares nacionales -y también jurisdiccionales-, expresa el marco político y pedagógico que establece las políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país. Así, los materiales de enseñanza que analizaremos apuntan a fortalecer “la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país” (NAP-LE, Res. CFE 181/2012).

Hay acuerdo en pensar que la enseñanza de lenguas extranjeras involucra el desarrollo de prácticas lingüísticas que se inscriben en un horizonte cultural e identitario, y que la tarea de despertar en nuestros alumnos el respeto por la diversidad es un proyecto formativo cuya realización enriquece nuestra experiencia y favorece el ejercicio de la ciudadanía. Pero es necesario, además, comprender el modo en que la perspectiva plurilingüe e intercultural, pensada desde estas políticas públicas para el área, puede enriquecer nuestra práctica cotidiana. Nos podríamos preguntar, por ejemplo, qué diálogos y conflictos se traman en los intercambios interculturales y de qué manera nuestra tarea educativa, vinculada al uso de TIC, puede favorecer la comprensión de estos procesos sociales.

En la serie para la enseñanza de portugués en el modelo 1 a 1, material diseñado en el marco del Programa Conectar Igualdad, se afirma que “la relación lengua-cultura se realiza en cada una de nuestras acciones verbales, en tanto prácticas discursivas que inscriben en la secuencia lingüística los repertorios del imaginario colectivo” (Correa/Rodríguez 2012:8). Este planteo, basado en la idea de que los fenómenos lingüísticos responden a un determinado contexto social y que, a su vez, lo configuran, es importante para comprender que nuestras palabras están constitutivamente ligadas a un modo de decir de una cultura y a una forma particular de construir la identidad. La tarea de relativizar toda visión reduccionista acerca de la relación entre lengua y cultura es un trabajo fundamental para iniciar la reflexión sobre el valor formativo de la enseñanza de PLE.

Es verdad que la producción del conocimiento que promueven las instituciones educativas tiene vinculación con las transformaciones en la economía y en el mercado de trabajo. En este sentido, es imprescindible pensar la práctica educativa como un reposicionamiento activo, que tiene como uno de sus propósitos conectar la escuela con las prácticas sociales.

Podemos citar aquí el caso puntual de aquellos alumnos que se preguntan para qué estudiar una lengua extranjera. Debemos decir que, probablemente, se trate de un problema que afecta al propio sistema educativo y que se relaciona con una visión extendida acerca del modo en que son valorados los saberes y conocimientos que se enseñan en la escuela. Es sabido que, para muchos, el estudio debe tener alguna “utilidad”, sino “para qué” seguir adelante con ello. Las lenguas extranjeras, en particular, no son una excepción: ¿para qué estudiar portugués, si nunca viajaré ni iré de compras o turismo a Brasil?

Entonces, ¿qué prácticas de enseñanza debe promover el docente de lengua extranjera para operar en una sociedad asediada por el sentido utilitario de las lenguas? Y es precisamente con el propósito de trabajar contra esta posición reduccionista que importa avanzar en el desarrollo profesional de nuestros cuadros docentes. Cuando hablamos del valor formativo de las lenguas extranjeras, pensamos que su valor no se limita a aprender recetas útiles ni saberes instrumentales, sino que está centrado en la enseñanza de prácticas letradas, a saber, la lectura, la oralidad, la escritura y la reflexión. Qué mejor ejercicio de la ciudadanía que promover experiencias de aprendizaje significativas, para garantizarles a nuestros jóvenes el acceso al conocimiento y ofrecerles la posibilidad de que puedan darle un “uso” significativo a su palabra.

Las tramas de la didactización: trabajo intelectual vs. conocimiento instrumental

Otro caso mencionado y discutido por muchos docentes es la falta de interés de los alumnos para realizar actividades de aprendizaje. Una visión muy optimista nos diría que, con el uso de herramientas digitales, conseguiríamos hablar el mismo «lenguaje» que nuestros alumnos, y con ello las aulas serían más participativas. Se dice que los jóvenes son «nativos digitales», es decir, que conforman una generación nacida en este momento histórico de expansión global de las tecnologías de la comunicación y, por lo tanto, los profesores deben adaptarse y dejar de ser el centro de atención para que el alumno sea el protagonista de la clase. Pero también sabemos que la industria del entretenimiento situó a las nue-

vas generaciones en el centro de su actividad, dado que su discurso tiene mucha gravitación en nuestra vida cotidiana, pues ha sido uno de los más promovidos por los medios y las tecnologías. Sabemos que las experiencias de aprendizaje deben lidiar con la manera particular en que los alumnos -*telespectadores* del consumo masivo de imágenes y «pasatiempos» digitales- se vinculan con la cultura. Nadie puede dudar que, en este contexto, el docente de lengua extranjera deba innovar y transformar permanentemente su práctica profesional, no porque deba seguir una moda, sino porque necesita comprender la complejidad social y actuar en la trama del momento que le toca vivir.

Es precisamente en la instancia de la práctica docente, en su relación con el uso de TIC, donde se hace visible la posición teórica que asumimos para seleccionar la textualidad de trabajo, organizar las tareas de formación y puntualizar el horizonte sociocultural de la lengua que se enseña.

Asimismo, es fundamental comprender que, al enfatizar el trabajo intelectual del docente, priorizamos la importancia de la reflexión crítica por sobre el saber meramente instrumental. Nuestra tarea pedagógica es la de gestionar y organizar tareas de aprendizaje, de orientar a los alumnos a tomar posición, como lectores y autores, respecto de los contextos y conocimientos que son enunciados en la red de la comunicación global. Y, en este punto, surge el interrogante acerca de qué criterios de selección, organización e interpretación de los discursos de la cultura y de las identidades deberían estar presentes en nuestras prácticas de enseñanza para tornarlas más significativas.

Potencialidades didácticas de los recursos digitales para la enseñanza de PLE

En esta perspectiva, las TIC nos ofrecen un acceso privilegiado a las identidades lingüísticas y a los diálogos interculturales. La textualidad promovida por los medios de comunicación y las TIC pueden favorecer las prácticas de enseñanza de una lengua extranjera. Y, en este sentido, es interesante observar que la inclusión de TIC en el aula no tiene que ser solo instrumental. Ahora bien, para entender el verdadero alcance de estas consideraciones, conviene situarlas en el trabajo cotidiano de nuestras prácticas de enseñanza. Por ello, señalamos la necesidad de promover experiencias educativas en forma contextualizada, favoreciendo el pensamiento crítico para acceder a campos culturales diversos.

Pensemos, asimismo, que el diálogo intercultural es mediado por relaciones de poder. Una política lingüística que promueve la interculturalidad y el plurilingüismo debe lidiar con la agenda cultural pautada por las tecnologías de la informa-

ción y la comunicación, centrada en el ocio y en la estandarización del sentido social. Y en este marco, es importante preguntarse qué prácticas de enseñanza debe generar el docente de lenguas extranjeras para operar en un mundo donde existen culturas estereotipadas, lenguas estigmatizadas e identidades sobrevaloradas. Probablemente, nuestro desafío pase por resolver la cuestión práctica de saber seleccionar los materiales de enseñanza y generar experiencias de aprendizaje vinculadas a los propios contextos del alumno.

Sería interesante, ahora, pensar qué trazos, características, modalidades y prácticas identificamos en los diálogos interculturales que están presentes en la lengua que enseñamos. Por ejemplo, sabemos que el portugués es un espacio simbólico que define un modo de entender la diferencia, y que su circulación en nuestra sociedad legitima discursos y percepciones acerca de lo social. En este sentido, ¿qué significa que el portugués sea pensado como una lengua extranjera o de vecindad? ¿Cómo son representados los hablantes de esta lengua en el imaginario de nuestras comunidades educativas?

Para ilustrar esta problemática, podemos referir un ejemplo.

En la serie para la enseñanza de portugués en el modelo 1 a 1¹⁹, material diseñado en el marco del Programa Conectar Igualdad, la quinta secuencia de trabajo propone el diseño de un blog, plataforma que ofrece la posibilidad de trabajar y dialogar con diferentes géneros y entornos digitales, con el propósito de registrar opiniones y debatir acerca del respeto por los derechos de los jóvenes. Esto permite explorar reivindicaciones similares en el Brasil o en otras comunidades de habla portuguesa, y repensar el ejercicio de la ciudadanía en los propios contextos del alumno. El registro de las actividades, a su vez, promueve prácticas de lectura, de oralidad, de escritura, de reflexión intercultural y de reflexión sobre los aspectos lingüísticos presentes en los textos seleccionados y producidos.

Los recursos ofrecen diversos grados de versatilidad operativa y eso es muy valioso para alentar nuestras decisiones curriculares. Pero sería interesante, a fin de valorar las potencialidades didácticas de los recursos digitales, tomar una herramienta y señalar, por ejemplo, qué contextos y escenarios socioculturales nos permite transitar, qué prácticas de aprendizaje podría propiciar, de qué modo trabajaríamos determinada práctica como la escritura, entre otras. Es verdad que

19. CORREA, G & RODRÍGUES, M. (2012) Portugués, serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1. Ministerio de Educación. Disponible en: <<http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/307>>.

las aplicaciones digitales nos ofrecen una experiencia gráfica atrapante, por eso es muy valioso plantearse las actividades y experiencias educativas más allá de sus procedimientos técnicos. ¿En qué práctica podríamos introducir herramientas de edición en línea? ¿La posibilidad de cambiar los formatos, de hacer más «amigable» la lectura introduciendo utilidades del diseño gráfico o la ventaja de lidiar con la portabilidad de mis archivos nos ofrecen escenarios significativos para la clase de lengua extranjera? ¿De qué modo?

Probablemente, los recursos digitales, aunque ofrezcan la experiencia gráfica más sofisticada y de vanguardia, sean inconsistentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que no tienen el poder de producir cambios por sí mismos. Tampoco colocando al alumno «en el centro» del uso de herramientas hará la diferencia. Quizá el problema no sea saber si el alumno o el profesor es el que merece ocupar el centro, quizá sea cuestión de cambiar el punto de vista y pensar en la relación que podemos dinamizar entre alumno y profesor. Esa relación social, sin duda, debe plantear un diálogo significativo, algo que nos haga pensar en el potencial que todos tenemos. Seguramente compartimos que se trata de una tarea difícil. Pero los jóvenes están ahí, sentados en nuestra clase, esperando a que les demos un «sacudón» para despertar de la imagen confortable de las tecnologías. Es responsabilidad del docente reflexionar sobre los saberes significativos que los jóvenes aprenden cuando aprenden otras lenguas, más allá de la experiencia instrumental del entretenimiento y de la oferta corporativa de los recursos digitales.

Bibliografía

Abril, G. (2003) Cortar y pegar: la fragmentación visual en los orígenes del texto informativo. Madrid: Ediciones Cátedra.

Bajtín, M. (1998) Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Orlandi, E. (1988). *Discurso e leitura*. Campinas: Editora da Unicamp.

Lévy, P. (1996) O que é o virtual? São Paulo: Editora 34.

Serrani, S. (2005) Discurso e cultura na aula de língua. Currículo, leitura, escrita. Campinas SP: Pontes.

Documentos curriculares

Ministerio de Educación de la Nación. C.F.E. (2012) Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf>.

El discurso digital en la formación de docentes de lengua extranjera

Victoria de los Ángeles Boschioli

IES en L V J. R. Fernández, Univ. Nac. de Gral. Sarmiento

Resumen

La introducción de la instancia curricular “Lectura, escritura y oralidad” en el plan de estudios del Profesorado de Inglés pone de relieve la centralidad que tiene para el futuro docente de lengua extranjera la indagación de las diferencias entre oralidad y escritura (Flowerdew 2012). Las características situacionales de los contextos de uso asociados a ambas modalidades, así como a modalidades intermedias, vinculadas con tecnologías (como el teléfono), o a modalidades mixtas de naturaleza plurisemiótica (como la televisión) impactan en los recursos lexico-gramaticales de los que los hablantes suelen valerse en la producción y recepción de textos (Halliday 1989, Eggins 2005, Hyland/Paltridge 2011, Dreyfus/Stenglin/Hood 2011). La reciente irrupción de nuevas tecnologías produce prácticas socio-discursivas novedosas, las digitales, que escapan a las conceptualizaciones tradicionales y obligan a repensar no solo el papel que le cabe a la lengua en tales prácticas, sino también la forma en que esta interactúa con otros sistemas semióticos (Thurlow/Mroczek 2011, Jones/Chick/Haffner 2015). En este trabajo se sostiene que resulta indispensable incorporar la reflexión sistemática sobre el discurso digital en la formación de los docentes, focalizando los recursos lingüísticos desplegados en los nuevos discursos que afectan la dimensión interpersonal de los textos. Se ilustrará con el análisis de titulares de notas editoriales de *The Guardian* en su edición digital y en papel, y de los “diálogos” que generan en los comentarios y en redes sociales.

Palabras clave: discurso digital, medios electrónicos, significado interpersonal.

TIC, LE y el diseño de materiales de enseñanza: una mirada desde la propuesta *Entrama*

Patricia H. Franzoni
IESLV “J. R. Fernández”
Equipo Nacional de LE, ME
pathilfran@gmail.com

Resumen

La producción federal de materiales *Entrama*, del Ministerio de Educación de la Nación, fue concebida como un banco de propuestas didácticas que ilustraran los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de las diferentes áreas curriculares de la Educación Secundaria. Pensados como modo de contribuir con los docentes en la implementación de los NAP, estos materiales serán accesibles online y pdf enriquecidos, con licencia *Creative Commons*. El Equipo Nacional de Lenguas Extranjeras (LE) coordinó el diseño de *Entrama* en coautoría con los referentes provinciales, desde la perspectiva de enseñanza plurilingüe e intercultural presente en los NAP-LE.

En el apartado que despliega los principios orientadores de las propuestas para la enseñanza de portugués –en las que participaron referentes de Chaco, Córdoba y Corrientes–, podemos leer, respecto del valor atribuido a las TIC, que este reside “en las condiciones que crean para acceder a los discursos sociales y culturales, a sus representaciones y modos de circulación a partir de la integración de diferentes sistemas simbólicos –canal oral, escrito, audiovisual, gráfico, entre otros–, y [en] la posibilidad que ofrecen para combinar espacios de trabajo en el aula y fuera de ella. Es deseable, entonces, que el trabajo con TIC vaya acompañado de una reflexión acerca de los tipos de comunicación que permiten y del papel que juegan en los modos de producir y atribuir sentidos”.

Con el fin de reflexionar sobre el alcance de estas afirmaciones, presentaré algunos ejemplos que ilustran el modo en que las TIC atraviesan tanto el diseño como la puesta en uso de las propuestas didácticas pensadas para la enseñanza de portugués.

Palabras clave: currículum nacional de LE, educación secundaria, portugués, TIC, diseño de materiales.

Introducción

En este trabajo presentamos la producción de materiales de enseñanza multimediales *Entrama*, destinada a docentes de la Educación Secundaria de nuestro país, desde la perspectiva de las propuestas didácticas elaboradas para el espacio curricular Portugués²⁰. A partir de una selección de fragmentos de *O bairro, caminho de encontros* y *Caminhos de mudanças*, nos interesa ilustrar el papel necesariamente formativo e instrumental que debe asumir la educación en lenguas y el uso de TIC en contexto escolar y, al mismo tiempo, observar cuál es el papel de la intervención docente en los contextos de enseñanza a distancia.

El proyecto *Entrama*

La producción federal de materiales *Entrama*, elaborada en coautoría por los equipos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios provinciales, fue concebida como un banco de propuestas didácticas multimediales para docentes de las siguientes áreas/disciplinas: Lengua y Literatura, Matemática, Geografía, Historia, Economía, Biología, Física, Química, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Filosofía, Educación Artística, Lenguas Extranjeras y Educación Tecnológica. Resultado del trabajo colaborativo llevado a cabo por especialistas de cada espacio curricular en una plataforma wiki, estos materiales -accesibles online y en pdf enriquecidos (cf. <<http://entrama.educacion.gov.ar/>>)-, circulan bajo licencia Creative Commons de Atribución, No Comercial, Compartir Igual 4.0, por lo que podrán copiarse, distribuirse y mostrarse, siempre que no sea con propósitos comerciales, y respetando la autoría del material.

El proyecto se inscribe en el marco de acciones de desarrollo curricular de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) -acuerdos federales que constituyen el currículum nacional para la Educación Básica-. En este sentido, tiene el propósito de contribuir a la implementación de los NAP, a través de propuestas de enseñanza que ofrezcan ejemplos de su puesta en acto, y de promover/consolidar el uso y la valoración crítica de recursos tecnológicos entre los docentes y estudiantes de la educación secundaria. En *Entrama* conviven, entonces, los presupuestos teóricos y metodológicos de cada espacio disciplinar junto a los

20. El área de Portugués estuvo a cargo de Germán Correa (Corrientes), Ana Cecilia Pérez (Córdoba) y María José Silva Leite (colaboradora del equipo nacional) en la autoría, y María Gabriela Andreatta (Chaco), María Eugenia Bordón (Chaco) y Marcelo Canossa (colaborador del equipo nacional) en la lectura crítica. Desde el Equipo Nacional de Lenguas Extranjeras Patricia H. Franzoni fue autora y coordinadora.

relacionados con la inclusión de herramientas tecnológicas en contexto escolar (cf. Gros 2013/2015, Litwin 2005, Mishra/Koehler 2006).

Entrama, Lenguas Extranjeras y TIC

Desde el punto de vista pedagógico-disciplinar y de acuerdo con los principios de los NAP de Lenguas Extranjeras (LE), la enseñanza de francés, inglés y portugués en *Entrama* se aborda desde una perspectiva plurilingüe e intercultural, e integrada a los saberes que se enseñan en la escuela. Como puede leerse al ingresar a LE:

Comprender y tomar la palabra en otra/s lengua/s nos permite enriquecernos con nuevos conocimientos, valorar la diferencia y percibir aspectos de lenguas y culturas propias que, por lo general, pasan inadvertidos. La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, desde esta perspectiva, ofrece la posibilidad de ampliar la mirada sobre la diversidad social, lingüística y cultural que forma parte de nuestras experiencias cotidianas e ir más allá del contexto propio, formando jóvenes informados, capaces de reconocerse en un horizonte cultural amplio y complejo.

Con respecto a la premisa de impulsar, en docentes y alumnos, la apropiación crítica de recursos tecnológicos, en el apartado que despliega los principios orientadores de Portugués, podemos leer que el valor atribuido a las TIC reside

(...) en las condiciones que crean para acceder a los discursos sociales y culturales, a sus representaciones y modos de circulación a partir de la integración de diferentes sistemas simbólicos -canal oral, escrito, audiovisual, gráfico, entre otros-, y [en] la posibilidad que ofrecen para combinar espacios de trabajo en el aula y fuera de ella. Es deseable, entonces, que el trabajo con TIC vaya acompañado de una reflexión acerca de los tipos de comunicación que permiten y del papel que juegan en los modos de producir y atribuir sentidos.

Es decir, lejos de considerar las TIC como mero recurso instrumental, su uso se concibe atravesado por el saber profesional del docente –como ya se afirmara en la primera producción de materiales digitales para portugués del portal Educ.ar (cf. Correa/Rodríguez 2012:10).

Entrama y la construcción de su interlocutor

Pensados, entonces, para ofrecer actividades y recursos que puedan diversificar/complementar la tarea cotidiana del docente de portugués en Argentina, los materiales de *Entrama* presuponen como destinatario un interlocutor docente-*autor*. Un interlocutor comprometido, al que se invita a poner en práctica diferentes

propuestas didácticas con la confianza de que, al implementarlas, las ajustará o reformulará para que cobren sentido en la singularidad de su contexto de enseñanza. Un interlocutor docente-*autor* que completará, en/con su tarea, el sentido de las consignas que lo interpelan (cf. Bakhtin 2003 [1979]).

Esta concepción de interlocutor docente-*autor* descarta de plano cualquier tipo de aplicación “automática” de las propuestas. Es decir, no se trata, “simplesmente”, de que los alumnos puedan “usar” el portugués para, por ejemplo, escribir una biografía, ni de que sepan “manejar” un programa determinado para representarla en una línea de tiempo. Desde la perspectiva que defendemos, escribir una biografía en el entorno de *Entrama* implica no solo seleccionar los elementos lingüístico-discursivos del portugués y el recurso tecnológico más adecuados, sino también comprender qué representa socialmente el discurso biográfico o cuáles pueden ser sus posibles efectos de sentido. Ejemplos de este tipo nos permiten afirmar que, en *Entrama*, lo disciplinar y lo tecnológico tiene en cuenta la relevancia de las dimensiones instrumental y formativa tanto de la educación en lenguas como del uso de TIC en contexto escolar.

Entrama-Portugués y los comentarios

Para dialogar sobre estos principios con el docente interlocutor, así como para sugerir opciones de trabajo, justificar decisiones o ampliar información, *Entrama-Portugués* recurre a textos que, por el momento, denominaremos *comentarios*. Habituales en la enseñanza a distancia cuando aún no existía la modalidad multimedial como la conocemos hoy, los comentarios constituyen un claro ejemplo del papel indispensable de la intervención docente en este tipo de materiales. Veamos, en la secuencia *Caminhos de mudanças*, cómo se acompaña a través de un comentario la consigna de escribir una biografía:

Lembre que uma biografia não é apenas o relato em si. De fato, também pode envolver textos diversos como fotografias, citações, comentários, linhas de tempo. Aliás, sabemos que a web representa um espaço de circulação privilegiado para o discurso biográfico: com efeito, o perfil em redes sociais, a apresentação de personalidades relevantes em blogs, a informação fornecida por enciclopédias e jornais digitais, dentre outras textualidades, são exemplos em que o biográfico, recorrendo a diferentes textos, transforma a vida cotidiana de uma pessoa em referência cultural de uma sociedade.

El fragmento, en portugués, llama la atención sobre la posibilidad de componer una biografía a partir de distintos textos, e incluye apreciaciones sobre la circulación del discurso biográfico en la web.

También hay fragmentos en español, con el fin de que los miembros de la comunidad educativa -docentes de otras áreas, directivos, bibliotecarios o padres, por ejemplo- puedan acceder a la propuesta y acompañar su desarrollo. Veamos en este sentido, el siguiente comentario que sugiere una actividad inter-área a partir de afiches que promueven el uso de la bicicleta como medio de transporte en *O bairro, espaço de encontros*:

(...) El abordaje de esta temática, que convoca, entre otros, saberes de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana, se verá beneficiado con un trabajo previo inter-área que acerque a los estudiantes al concepto de movilidad sustentable, a la comprensión del papel de la educación vial y al sentido de lo que significa compartir el espacio público...

En la misma secuencia, se recomiendan lecturas sobre diversidad lingüística:

[hay] lenguas que por motivos históricos y políticos son consideradas de mayor o menor valor social. La consulta al cuadernillo de *Lengua - Serie para la enseñanza 1 a 1*, disponible en... y al apéndice «Las lenguas» (...), disponible en..., será muy productiva en este sentido.

En algunas ocasiones y para acompañar el desarrollo de una misma actividad, se recurre a comentarios redactados en ambas lenguas, pensados para que puedan complementarse entre sí. Es el caso del ejemplo siguiente, que presenta, en portugués, sugerencias para una actividad de escritura en la secuencia sobre el barrio:

(...) A partir do roteiro, poderemos orientar o trabalho de textualização -elaboração de rascunhos, revisão, reformulação-, recuperando os elementos linguístico-discursivos fornecidos em (...), bem como incentivando os estudantes a resolver dúvidas com outro colega, com o professor ou consultando dicionários, em suporte físico ou digital.

A continuación, el comentario en español, justifica su inclusión y amplía lo planteado en portugués:

(...) Esta actividad resulta central para que los alumnos se familiaricen con instancias vinculadas al proceso de producción textual que deberán poner en juego en la tarea de escritura. Por un lado, reflexionar sobre el contexto de enunciación -quién escribe, sobre qué temática, a qué destinatario, con qué propósito-. Por otro, tener en cuenta las diferentes etapas de planificación, elaboración de borradores, revisión y reformulación previa a la versión final. Se constituye, además, como un espacio para profundizar el trabajo de consulta a diccionarios.

A modo de cierre

En esta breve presentación de *Entrama-Portugués*, delineamos el perfil de un interlocutor docente-*autor* y reafirmamos la presencia de las dimensiones instrumental y formativa de la educación en lenguas y del uso de TIC en contexto escolar. Asimismo, constatamos, en los *comentarios*, el carácter indispensable de la intervención docente como reguladora de las prácticas discursivas en los contextos de enseñanza a distancia (cf. Franzoni 1994, 2014). Resta, por el momento, esperar la difusión y circulación de *Entrama*, con el deseo de que promueva experiencias estimulantes de aprendizaje en los estudiantes, y de enseñanza en sus docentes.

Bibliografía

- Argentina (2012): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. En: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf>. [Consultado el 24/06/2015].
- Bakhtin, M. (2003 [1979]): “Os gêneros do discurso”. En: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, pp. 261-306.
- Correa, G. / Rodríguez, M. A. (2012): *Portugués – Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires, Ministerio de Educación – Educ.ar. En: <<http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/index/page:2>>. [Consultado el 15/06/2015].
- Franzoni, P. H. (2014): “El manual de lengua extranjera: la perspectiva didáctica”. En: *Seminario de posgrado virtual Los manuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Perspectivas de abordaje y contextualización*. Luján: Universidad Nacional de Luján. <<http://platdig.unlu.edu.ar/1/>>. [Consultado el 15/06/2015].
- _____ (1994): “Distancia, materiales y construcción de sentidos”. En: Litwin, E. et alii (comp.): *Educación a distancia en los noventa. Desarrollos, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y UBA XXI, pp. 117-122.
- Gros, B. (2015): “La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes”. En: *EKS*, vol. 6, n° 1, pp. 58-68.
- _____ (2013): “La educación más allá de la escuela: del espacio-lugar al espacio-nodo”. En: Rodríguez Illera, J. L. (comp.): *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona; p. 171-178.
- Litwin, E. (Comp.) (2005): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mishra, P. / Koehler, M. J. (2006): "Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge". Disponible en: <http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf>. [Consultado el 12/06/2015].

Traducción

1. Formación de traductores

Antecedentes para un estudio exploratorio sobre la formación de traductores en Argentina

Leticia Pisani

Sara Salinas

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

Resumen

Este trabajo se elabora en el marco del proyecto *La formación de traductores en Argentina*, un estudio exploratorio iniciado por integrantes del Centro de Estudios en Traducción Bernabé Duggan (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue) en el que pretendemos llevar a cabo una investigación cuantitativa y cualitativa que tiene como objetivo conocer el estado de la cuestión sobre la formación de estos profesionales en nuestro país. En la primera fase de la primera etapa de este trabajo de investigación, nos planteamos realizar una búsqueda de antecedentes para evaluar qué tipos de trabajos similares o relacionados se han llevado a cabo en nuestro país y en el extranjero. En esta búsqueda preliminar, nos encontramos con que en el extranjero existen estudios e informes actualizados que nos aportan datos relevantes para nuestro trabajo (Pym *et al* 2012, Ulrych 2005, Niska 2005). En cambio, en lo que respecta a la bibliografía sobre instituciones formadoras en nuestro país, la información es escasa, está desactualizada, fragmentada o responde a objetivos diferentes (Dal Dosso 2007, Harris 1997, Arrizabalaga 2013, Gentile 2007).

El presente escrito constituye una revisión de una selección de estas contribuciones en la que analizamos ciertos aspectos de interés para nuestro estudio como

las aproximaciones metodológicas, las unidades de análisis y algunos aportes que consideramos importantes para la investigación en esta área. Por último, presentaremos conclusiones que refuerzan nuestra decisión de llevar adelante un estudio sistemático y exhaustivo sobre la formación de traductores en nuestro país que sirva como base para futuros estudios más específicos.

Palabras clave: formación de traductores, instituciones educativas, enseñanza de la traducción.

Trabajo por proyectos y aprendizaje colaborativo en traducción técnica

Trad. Públ. Romina Carabajal
ro.valeria.carabajal.ot2@gmail.com

Trad. Públ. Martha Bianchini
bianchinimi@gmail.com

Centro de Estudios en Traducción Bernabé Duggan - Facultad de Lenguas
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

En años recientes, se ha observado la dificultad para integrar en la práctica de traducción los conocimientos teóricos sobre las fases del proceso traductor y la competencia traductora (Hurtado Albir 2008) en alumnos que cursaban la asignatura Traducción Técnica II del cuarto año del Plan de Estudios 503/96 del Traductorado Público Nacional en idioma inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue sede General Roca, Río Negro. Ante esta situación, fue necesario implementar actividades que promovieran la vinculación de aquellos aspectos teóricos con la práctica para lograr mayor autonomía y automatización del proceso traductor (Kiryaly 2000). En este trabajo, se presenta la aplicación de la metodología del aprendizaje basado en proyectos (Kiryaly 2000) en un encargo real proveniente de una institución local. Partiendo de la noción de competencia traductora, del enfoque socio constructivista y de la metodología basada en proyectos (Kelly 2005), se plantean la problemática observada en los alumnos y la pertinencia del abordaje desde el enfoque y la metodología mencionados. Luego, se presenta el proyecto planteado, se describen las etapas llevadas a cabo y se evalúa el impacto de la aplicación de la metodología elegida sobre el desempeño de los alumnos. Se espera que los resultados de este proyecto lleven a implementar modificaciones en la metodología de la materia para promover el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo de los futuros traductores.

Palabras clave: didáctica de la traducción, traducción técnica, aprendizaje basado en proyectos, socio-constructivismo, competencia traductora.

Introducción

Para quienes formamos traductores, es habitual considerar la vinculación de teoría y práctica en la etapa de formación. Como docentes de la Orientación Traducción Técnico-Científica del Traductorado Público en idioma inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (sede General Roca, Río Negro), observamos en los estudiantes de Traducción Técnica II del 4^{to} año (Plan de Estudios 503/96) dificultades para profundizar la integración de los conocimientos teóricos sobre la competencia traductora, las fases del proceso traductor y la documentación aplicada en la práctica de traducción, y desarrollar una metodología de trabajo que maximice las traducciones que elaboran y las nociones adquiridas en las materias Introducción a la Traducción I y II. Ante esta problemática, fue necesario introducir cambios en las actividades propuestas, principalmente individuales y acompañadas de puestas en común del análisis del texto fuente, del encargo y de documentación, con un menor seguimiento del proceso de traducción. Como propuesta superadora, se pensó en una metodología que facilitara que los estudiantes comprendieran la relación entre sus competencias traductoras y el proceso traductor, desarrollaran una metodología sistemática de trabajo, aprovecharan las múltiples perspectivas que surgen del trabajo colaborativo y fueran más responsables y autónomos en sus decisiones de traducción, fortaleciendo sus conocimientos operativos y declarativos acerca de la traducción. La presente propuesta describe una experiencia de trabajo colaborativo por proyecto realizada durante octubre y noviembre de 2014, en la que los estudiantes se involucraron en un encargo real de traducción que los vinculó con su comunidad. Esta actividad tuvo como objetivos sistematizar rutinas de trabajo en análisis de encargo, análisis de texto de partida, proceso documental, detección y solución reflexiva de problemas de traducción, fomentar el debate en torno a estos aspectos, vincular a los estudiantes con la comunidad, propiciar intercambios con el iniciador de la traducción, desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes y fomentar el papel activo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fundamentación del proyecto

Según PACTE (2000), la competencia traductora está conformada por conocimientos básicamente operativos pero también declarativos, que permiten que los traductores reflexionen ante cada decisión tomada durante el proceso traductor.

Según Nord (1991), este proceso es recursivo entre los pasos de análisis del *skopos* de la traducción, análisis del texto de partida y elaboración del texto de

llegada, los que conforman el modelo circular del proceso de traducción. La documentación aplicada a la traducción es fundamental e irremplazable para el correcto desarrollo de este proceso, dado que en sus dos etapas, previa y concreta, provee al traductor de conocimientos no solo temáticos y terminológicos, sino también de convenciones de género y de las situaciones comunicativas de partida y de llegada, permitiéndole anticipar problemas y localizar soluciones (García 1996). La sistematización del proceso documental hace a la solidez de las decisiones tomadas durante el proceso traductor.

La experiencia objeto de este trabajo está fundamentada en una epistemología socio-constructivista, por cuanto ubica al estudiante en un rol de participante activo y reflexivo en su propio proceso de aprendizaje donde las experiencias y los conocimientos se construyen de manera colaborativa, y parte de la premisa de que los proyectos que involucran encargos reales de traducción vinculados al entorno próximo del estudiante proveen oportunidades inmejorables para propiciar el aprendizaje (Kiraly 2000).

En el socioconstructivismo, la construcción individual de los saberes estáticos es reemplazada por la construcción interpersonal y constante de saberes y significados. La clase centrada en la transmisión de conocimientos del docente al estudiante se convierte en un espacio en el que estos reflexionan sobre la práctica construyendo y transformando sus conocimientos. En este modelo, los proyectos que involucran actividades auténticas (Brown *et. al.* 1989, en Kiraly 2000: 43) plantean experimentar situaciones colaborativas de trabajo similares a las profesionales para desarrollar en el estudiante la autonomía en sus decisiones de traducción.

Descripción del proyecto

Para lograr una situación de trabajo con materiales auténticos y un encargo de traducción real, se contacta con Marisel Suarez, kinesióloga de ADANIL, institución mixta sin fines de lucro dedicada a la rehabilitación de pacientes con diferentes patologías. Luego de plantearle el proyecto, la kinesióloga nos comenta cuán útil sería contar con la traducción de materiales instructivos sobre técnicas utilizadas en sus pacientes pediátricos para poder consultarlos y aplicarlas, incluso durante la sesión de tratamiento. Es así que se selecciona, junto con la kinesióloga, el material a trabajar en el proyecto: un capítulo de un manual que explica la técnica de *kinesiotaping*, utilizada por profesionales de ADANIL. Afortunadamente, se consigue una versión digital del texto fuente, lo que permite manipularlo con la

herramienta Abby Fine Reader para mantener su formato (disposición de texto e imágenes, tipografías, etc.). A continuación, se presenta la propuesta a los alumnos y se les facilita el texto fuente. El proyecto de traducción estaría dividido en etapas: análisis grupal del encargo y del texto fuente para identificar problemas de traducción; relevamiento de fuentes de documentación previa e identificación de términos técnicos y sus posibles equivalentes respaldados por contextos (Dubuc 1999). El grupo visita ADANIL para conocer al iniciador y sus necesidades, y consultar dudas conceptuales y terminológicas, en base a la documentación realizada. A partir de allí, el grupo aúna criterios en cuanto a fraseología y terminología recurrentes en el texto. Luego, se asignan fragmentos de texto a cada alumno y se les propone realizar un borrador de traducción de la primera parte de los fragmentos, para después revisar las elaboraciones de los compañeros que tenían segmentos anteriores o posteriores en 3 grupos de 5 estudiantes y debatir problemas y soluciones. En base a ese debate, cada alumno elabora una versión final, que se evalúa como instancia de parcial. Luego, para la segunda parte del fragmento se utiliza la misma metodología. En los debates grupales, los docentes facilitan las interacciones y los intercambios, señalando aciertos y posibles aspectos a mejorar. A continuación, se solicita a los alumnos las versiones finales de sus fragmentos, que se copian en el archivo editable generado con Abby Fine Reader. Asimismo, en esta instancia se editan cuestiones de tipografía, errores de sentido e inconsistencias fraseológicas y terminológicas no resueltas. Finalmente, se genera el archivo .pdf, que se envía al iniciador.

Como instrumento de evaluación final del proyecto, se administran dos cuestionarios a los estudiantes que participaron del proyecto y al iniciador. En sus respuestas, el iniciador reconoce el buen nivel de conocimiento de los estudiantes en la visita a ADANIL, el alto nivel de precisión de la terminología, así como su adecuación al uso local y la consistencia en el formato. Finalmente, la kinesióloga evalúa positivamente el interés demostrado por las docentes y los estudiantes y la labor de las docentes para mantener un buen vínculo y comunicación con ella durante el trabajo. Por otro lado, mediante el cuestionario administrado a los alumnos se busca obtener su evaluación de la propuesta de trabajo y de su participación dentro del proyecto en relación al rol que cada uno debía cumplir y las diferentes instancias de debate. En general, los alumnos manifestaron que les resultó novedoso trabajar por primera vez con un encargo real de traducción. Si bien todos los alumnos evaluaron de manera positiva el trabajo realizado por cada uno de los integrantes, expresaron que el tiempo dedicado al trabajo no había sido suficiente porque la etapa de documentación demandó mucho tiempo

y la instancia de debate para acordar terminología en clase no siempre resultó productiva ya que no era fácil consensuar una única opción para cada término. Además, los alumnos destacaron el acompañamiento y la predisposición del equipo docente en cada instancia del proyecto.

Conclusiones

Como reza un proverbio chino, “Tell me and I forget. Show me and I remember. Involve me and I understand.” La experiencia llevada adelante en Traducción Técnica II durante 2014 logró generar un espacio en el que los estudiantes tuvieron un rol más reflexivo y activo en su práctica traductora, en el que se buscó afianzar sus estrategias colaborativas de solución de problemas y sistematizar métodos de trabajo.

Como cuestiones a mejorar consideramos ahondar en el enfoque socioconstructivista al dejar abierto al debate de los estudiantes la división en etapas y la forma en que se desarrollará cada una de ellas dentro del proceso traductor, lo que sumaría a su autonomía como futuros traductores. Por otro lado, podrían utilizarse memorias de traducción para lograr una mayor coherencia fraseológica y terminológica. La preparación del texto fuente para trabajarlo en formato editable y la edición final del texto meta podrían incluirse en las tareas que los estudiantes deberían llevar a cabo, contribuyendo a su competencia instrumental. Finalmente, dado que es una experiencia nueva en la que los estudiantes quizás se encuentren un poco inseguros en su nuevo rol más activo, el proyecto no debería tomarse como instancia de parcial, sino quizás como proyecto paralelo al resto de las actividades de la materia.

Ante estas consideraciones y los comentarios positivos recibidos de los estudiantes y del iniciador, creemos que proyectos similares al presentado pueden resultar un gran aporte en pos de futuros traductores más reflexivos, responsables y abiertos al trabajo colaborativo.

Bibliografía

Dubuc, Robert (1999): *Manual práctico de terminología*. Santiago de Chile: RIL Editores.

García, Pilar Elena (1996): “La documentación en la traducción general”. En: Albir, Hurtado (ed.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 79-90.

Kiraly, Donald (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Nord, Christiane (1999): *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Radopi.

PACTE (2000): "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues". En: *Meta*, 50, 2, pp. 609-619.

Estructuras Comparadas vs Gramática Contrastiva: los desafíos del cambio del plan de estudios

Silvina Slepoy

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

silslepoy@gmail.com

Resumen

La implementación de un nuevo plan de estudios para la carrera del Traductorado en Francés del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” constituye el momento ideal para redefinir el enfoque didáctico de las asignaturas (en base a su marco teórico, contenidos y objetivos). Para esto puede resultar de utilidad la reflexión en base a ejercicios o evaluaciones de estudiantes de dichas asignaturas (de planes anteriores).

La asignatura Estructuras Comparadas forma parte de la currícula del plan de estudios del Traductorado en Francés (Resolución Ministerial 98/1991, de aquí en más “plan viejo”) y será reemplazada en el año 2016 por Gramática Contrastiva del nuevo plan de estudios (Resolución Ministerial 168/2013, de aquí en más “plan nuevo”). Los contenidos mínimos de ambas materias son los mismos. Sin embargo, el cambio en la designación de la asignatura responde a un criterio metodológico al que subyace una convicción teórica.

Nos proponemos, por un lado, comparar estas asignaturas de ambos planes y, por otro lado, analizar las producciones de estudiantes de la asignatura Estructuras Comparadas con el fin de establecer las dificultades que encuentran al momento de realizar análisis contrastivos y de justificar las estructuras lingüísticas empleadas en cada lengua.

Palabras clave: estructuras comparadas, gramática contrastiva, formación de traductores, francés.

Introducción

La implementación de un nuevo plan de estudios para la carrera del Traductorado en Francés del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” constituye el momento ideal para redefinir el enfoque didáctico de las asignaturas (en base a su marco teórico, contenidos y objetivos). Para esto puede resultar de utilidad la reflexión en base a ejercicios o evaluaciones de estudiantes de dichas instancias curriculares (de planes anteriores).

La asignatura Estructuras Comparadas forma parte del plan de estudios del Traductorado en Francés (Resolución Ministerial 98/1991, de aquí en más “plan viejo”) y será reemplazada en el año 2016 por Gramática Contrastiva del plan de estudios con Resolución Ministerial 168/2013 (de aquí en adelante “plan nuevo”). Los contenidos mínimos de ambas materias son los mismos. Sin embargo, el cambio en la designación de la asignatura responde a un criterio metodológico al que subyace una convicción teórica. La Gramática Contrastiva se define, según Jackson (1981:195), como la rama de la lingüística cuyo objetivo es comparar (los sonidos, la gramática y el vocabulario de) dos lenguas con el fin de describir las similitudes y las diferencias entre ambas. Esta comparación tiene como finalidad poder mejorar principalmente los métodos de aprendizaje de una lengua extranjera y, por lo tanto, los resultados de la enseñanza de lenguas, pero también opera en el campo de la traducción y la tipología lingüística.

En esta comunicación, nos proponemos por un lado, comparar estos espacios curriculares de ambos planes y, por otro, analizar las producciones de estudiantes de la asignatura Estructuras Comparadas con el fin de establecer las dificultades que encuentran al momento de realizar análisis contrastivos y de justificar las estructuras lingüísticas empleadas en cada lengua.

Estructuras Comparadas / Gramática Contrastiva

En el plan viejo, la asignatura se encuentra dentro del área del Lenguaje y la Comunicación, (separada esta del Área de Traducción). Sin embargo, los estudiantes la asimilan a una materia de “Traducción” (tal como Traducción General, Literaria o Técnico-científica) y proponen sistemáticamente la “mejor” traducción para cada oración o texto presentado sin hacer referencia a las estructuras lingüísticas que se pretenden comparar. Por otro lado, la inclusión en el Área del Lenguaje y la Comunicación lleva a algunos estudiantes a asimilarla a materias como Lengua Castellana o Gramática Francesa, que tienen objetivos completamente distintos a los de Estructuras Comparadas. En efecto, la asignatura propone un campo de

estudio centrado en la confrontación sistemática de las estructuras de la lengua meta y la lengua origen. El contraste interlingüístico supone una etapa previa de análisis en cada una de las lenguas que desean confrontarse (que sí corresponde a asignaturas como Lengua Castellana y Gramática Francesa). El eje de la materia es la reactivación de conocimientos sobre ambas lenguas y la profundización y sistematización del análisis y de la justificación de hechos gramaticales, lingüísticos y pragmáticos.

En el plan nuevo, Gramática Contrastiva se ubica en el Campo de la Formación Específica, cuyas unidades curriculares se encuentran en estrecha articulación con el Campo de Fundamento (Lengua, Gramática y Fonética), contextualizando el estudio de la lengua extranjera. Según consta en el plan de estudios, los saberes propios del campo profesional de la traducción francés-español se organizan “en un tronco que toma como objeto de estudio la expresión en lengua española (Lengua Española), el contraste interlenguas (Gramática Contrastiva) y la traducción (Traducción General, Traducción Técnica, Traducción Científica, Traducción Literaria)”.

Coincidimos con Mercè Tricás Preckler, quien afirma que las coincidencias entre la Lingüística Contrastiva y la Traducción no pueden hacer olvidar que, si bien comparten el objeto de estudio, esto es, el análisis de actuaciones discursivas formuladas en dos o más lenguas, la finalidad de ambas aproximaciones no puede ser más distinta. Mientras que la Lingüística Contrastiva estudia las similitudes y diferencias interlingüísticas a todos los niveles de descripción (fonológico, léxico, gramatical, pragmático-estilístico, y cultural), y los problemas de interferencias, la Traductología persigue, por su parte, desde ámbitos y perspectivas diversas, un mayor conocimiento del hecho traductor en todas sus facetas (Tricás Preckler 2010:20).

Por todo lo expuesto, nuestro desafío en cuanto a la asignatura *Gramática Contrastiva* será articular los conocimientos adquiridos y consolidar la interdependencia entre las asignaturas del área, mediante, por ejemplo, trabajos interdisciplinarios con las demás instancias curriculares.

Análisis contrastivos

A partir de nuestra experiencia en la cátedra de Estructuras Comparadas y en base a ejercicios o evaluaciones realizados por estudiantes, constatamos que los alumnos encuentran algunas dificultades para realizar análisis verdaderamente comparativos. Es por esto que para la implementación del nuevo plan de estudios, nos planteamos un segundo desafío: guiar a los estudiantes a fin de lograr que sus descripciones sean realmente contrastivas.

Proponemos a continuación algunas reflexiones acerca de los ejercicios mencionados. En los ejemplos citados, la primera columna corresponde al enunciado en lengua de origen y en lengua meta (para los casos en los que se presentan las dos versiones o cuando los alumnos deben proponer una traducción) y la segunda a la explicación propuesta por los estudiantes.

Sabemos que la gramática de cada lengua está al servicio del análisis contrastivo. Sin embargo, en numerosas ocurrencias los alumnos se limitan a proponer una mera “equivalencia” sin aportar explicación alguna.

1	Si vous vous imaginiez une figure amaigrie et creusée (...) vous vous tromperiez. Si se imaginara (...)	Verbe réfléchi. En espagnol, il se rend par la particule “se”.
2	Ils se faisaient remarquer par cette quiétude sereine (...) Se hacían notar (...)	Se faire + infinitif. En espagnol, cela se rend par ‘se’ + ‘hacer’ + infinitivo : hacerse notar.
3	Il ne formait aucun projet, ne croyant plus à l’avenir. (...) al no creer más en el futuro.	La négation “ne...plus” est traduite en espagnol par “no...más”.
4	Ayant fort peu utilisé des plaisirs, Octave ne pouvait en être dégoûté. Habiendo usado (...)	“ayant utilisé” participe passé. On peut traduire en espagnol par “habiendo usado”

En otros casos, los estudiantes explicitan una regla gramatical aunque esta no coincida con el ejemplo analizado y traducido.

5	S’il se fût présenté au Jockey Club, il n’eût pas été refusé. Si se hubiera presentado en el Jockey Club, no habría sido rechazado.	[S’il se fût présenté au Jockey Club] proposition subordonnée adverbiale qui marque l’hypothèse irréaliste. En français, verbes à l’indicatif, en espagnol au subjonctif.
6	Et lentement Hervé épaula, tout en me fixant dans les yeux. Y lentamente apuntó, mientras me miraba fijamente a los ojos.	L’exemple donné en français introduit une proposition subordonnée de même sujet que la principale et marque que les deux actions sont simultanées. On peut rendre le “gerundio” par le gérondif.

El verbo *se fût présenté* del ejemplo 5 no pertenece al modo indicativo. Sin embargo, el estudiante enuncia “mecánicamente” los modos utilizados en ambas lenguas para las proposiciones hipotéticas irreales introducidas por *si* sin analizar el uso arcaico del pluscuamperfecto del subjuntivo en francés. Tampoco hace mención alguna del “conditionnel de deuxième forme” (*il n’eût pas été refusé*) que se conjuga igual que el subjuntivo. En el ejemplo 6, en la versión en español, no aparece ningún gerundio y tampoco se menciona la conjunción temporal *mientras* que se propone en lugar del “gérondif” francés.

En algunos casos, los enunciados propuestos no corresponden a ninguna regla gramatical o carecen de sentido.

7	Ah ! vous pouvez bien dire un taureau, s’écria la veuve Vauquer. (...) exclamó la viuda de Vauquer.	En français, le nom propre est précédé de la préposition “de”.
8	Si vous vous imaginiez...	Le premier “vous” se rapporte à un pronom personnel.

Otra dificultad al momento de justificar la función y el uso de ciertas estructuras es la confusión de categorías gramaticales.

9	Trompe la Mort, ce nom-là vous irait bien. Engaña a la muerte, ese nombre le iría bien.	“Ce”, pronom démonstratif qui s’accorde en genre et en nombre avec le nom qu’il modifie.
10	(...) on apercevait quelques nuances orangées autour de l’orbite, quelque attendrissement aux tempes (...)	“quelque” Adverbe indéfini. Traduit en espagnol par “cierto /algún / un”.
11	Il lui paraissait tout naturel que l’air chaud se mît à chanter, de même que l’eau se met à bouillir près du feu. A él le parecía muy natural que el aire se pusiera a cantar al igual que el agua se pone a hervir cerca del fuego.	“Il” pronom personnel sujet obligatoire en français. En espagnol, on l’utilise (comme dans ce cas) quand il y a danger d’équivoque à cause de la ressemblance phonétique des terminaisons verbales.

En los ejemplos 9 y 10, se aprecia una confusión entre *ce* adjectif démonstratif et *celui* pronom démonstratif et entre *quelque* adjectif indéfini et *quelque* adverbe

approximatif comme dans *quelque deux cent mètres*. En el ejemplo 11, *él* es un pronombre personal objeto indirecto que el estudiante analiza como el sujeto de la oración.

Conclusión

La implementación del nuevo plan de estudios nos permite replantearnos la modalidad didáctica y la utilidad de los análisis contrastivos en la formación de futuros traductores. Por otro lado, la experiencia previa nos brinda la oportunidad para evaluar el tipo de ejercitación más adecuado con el objetivo de lograr análisis verdaderamente contrastivos que resulten de utilidad para los futuros profesionales de la traducción.

Bibliografía

Jackson, H. (1981): "Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English". En: Fisiak, J. (ed.): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, pp. 195-205.

Preckler, Mercè Tricás (2010): "Lingüística Contrastiva y Traducción. Aproximaciones interculturales". En: *Synergies Espagne*, 3, pp. 13-22.

IESLV (2013) *Plan de estudios Traductorado en francés*. Disponible en: <http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Traductorado_de_Frances.pdf>.

Métodos y diseños de investigación en traducción: el desafío de enseñarlos

María Claudia Geraldine Chaia

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

Resumen

En este trabajo, se dará a conocer una propuesta didáctica para la enseñanza de métodos y diseños de investigación en traducción, implementada y sometida a evaluación en el nivel de grado, en la asignatura Traducción y Traductología (2014) de la carrera de Traductor Público de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue. Se trata de un método que busca integrar tareas de investigación a la traducción en tanto actividad práctica. Se describirán las etapas del diseño curricular: la identificación de las necesidades sociales y de mercado, la formulación de los objetivos generales y específicos en función de las características del contexto en que se inserta la propuesta, la caracterización del perfil y de las necesidades de los discentes, la diagramación del contenido y de la estructura general del curso conforme a los objetivos planteados, el diseño y secuenciación de actividades para la enseñanza-aprendizaje, el diseño de actividades para la evaluación del nivel de adquisición de los objetivos de aprendizaje, la implementación y la evaluación. Esta última comprende no solo la evaluación del alumno a través de la verificación del grado de cumplimiento de los objetivos planteados, sino también la evaluación del programa. A partir de los resultados de la implementación de la propuesta didáctica, que surgen de la evaluación de los trabajos prácticos y de una encuesta aplicada a los alumnos al finalizar el cursado de la asignatura, se hará referencia a los principales lineamientos para optimizar el programa de la asignatura.

Palabras clave: método de investigación, diseño de investigación, estudios de traducción, traductología, evaluación, didáctica.

Evaluación de traducciones con fines pedagógicos

Silvia Firmenich Montserrat

IES en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández»

silviafirmenich@gmail.com

Resumen

De todos los campos de la traductología, la evaluación de traducciones es uno de los que ha recibido menos atención. Situación paradójica si lo que deseamos es que la disciplina siga creciendo de la mano de un producto de mejor calidad y de profesionales cada vez más cabales.

Los modelos de evaluación desarrollados no han logrado encontrar un punto medio entre la complejidad teórica y la aplicabilidad: mientras que los enfoques más rudimentarios con neta orientación práctica carecen de un marco teórico sólido que los sustente, los constructos teóricos más desarrollados no se conciben con la intención de ser empleados en la práctica diaria y resultan, entonces, muy complejos y de difícil aplicación. Ante este escenario, decidimos estudiar qué modelos (Hatim/Mason, House, Nord) e instrumentos de evaluación (Hurtado Albir, Williams, Waddington) podrían contribuir a sistematizar la corrección y, a la vez, nos permitirían lograr correcciones más objetivas y uniformes.

En este trabajo, que se enmarca en el modelo de investigación-acción, se realiza un experimento cuyos resultados se someten al tratamiento estadístico para comprobar con fundamento científico si la evaluación holística llevada a cabo sin baremo de corrección presenta un grado de subjetividad que puede reducirse con la aplicación de un baremo analítico.

Esta investigación sirve como punto de partida para seguir profundizando en todos los aspectos relativos a la evaluación en la formación de traductores: la necesidad de contar con constructos teóricos de fácil aplicación, la definición de criterios de calidad y criterios de corrección, y fundamentalmente la elaboración de instrumentos de evaluación fiables que permitan sistematizar la corrección y reducir la subjetividad del evaluador.

Palabras clave: Baremo analítico, escala holística, criterios de evaluación, error de traducción, subjetividad en la corrección, evaluación en el ámbito académico, formación de traductores.

En este trabajo, se presenta el proyecto de investigación realizado en el marco de la maestría en Traducción e Investigación de la Universidad Jaume I (UJI¹). Su objetivo principal consistió en estudiar si, en la corrección de traducciones en el ámbito académico, la aplicación de un baremo de corrección sirve para atenuar las divergencias entre los evaluadores y reducir el nivel de subjetividad en la corrección. Al mismo tiempo, se propone derivar de este trabajo una herramienta que permita unificar criterios y sistematizar el proceso de corrección de los exámenes finales.

Al no disponer de un baremo de corrección, en el departamento de traducción en inglés del IESLV, el movimiento de los profesores (debido a renunciaciones, jubilaciones, etc.), sumado a la libertad de cátedra, lleva a que la evaluación de las traducciones de los estudiantes no sea uniforme. Sumemos en esta ecuación otras variables como edad, formación, trayectoria profesional, trayectoria docente, entre otros aspectos, que impactan en la tarea de evaluar una traducción y agregan una cuota de subjetividad. De ahí que pareciera interesante estudiar qué herramientas podrían contribuir a lograr correcciones más objetivas y uniformes, y a la vez permitieran derivar un sistema de evaluación que perdurara en el tiempo, más allá de la rotación habitual de profesores.

El experimento realizado para la investigación se limitó a la comparación de los resultados obtenidos cuando se corrige con un baremo analítico y cuando se realiza una corrección holística sin baremo, dado que si la evaluación holística (que se supone tiene una cuota de subjetividad) es la causa de la calificación obtenida, entonces, al modificar la corrección a través del uso de un baremo (herramienta que permite atenuar la subjetividad), debería variar la calificación.

El trabajo responde a un enfoque descriptivo y empírico, que se plasma a través de la investigación-acción, ya que se trata de una investigación sobre una práctica con el objeto de mejorarla. En un proyecto de investigación-acción, como indican Eizaguirre y Zabala (2001), se combinan tres componentes: la investigación propiamente dicha, que constituye un procedimiento reflexivo y crítico, cuyo propósito es estudiar un aspecto de la realidad con un fin práctico; la acción, que constituye el fin último de la investigación, pero a la vez en sí misma es fuente de conocimientos; la participación, que implica que en el proceso estén involucrados los investigadores y la comunidad destinataria del proyecto, todos ellos sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

En la revisión bibliográfica que brinda el marco teórico a esta investigación, se

puso el acento en las contribuciones que versan sobre los criterios de calidad de la traducción, el análisis del error en traducción y los procedimientos e instrumentos de evaluación. En relación con este último tema, que es uno de los aspectos centrales del experimento, en primer lugar, conviene distinguir la evaluación analítica de la evaluación holística. Con los métodos basados en el análisis de errores (es decir, la evaluación analítica), la corrección se realiza mediante un estudio de los diferentes tipos de faltas cometidas, las cuales se clasifican luego según un baremo determinado. Los baremos son instrumentos clave para la evaluación de traducciones, en particular cuando se evalúa el producto. No obstante, como señalan Martínez y Hurtado (2001:284), es necesario establecer una distinción entre los baremos de corrección y los baremos de calificación. Los primeros consignan y especifican los tipos de error y su objetivo es determinar los elementos que serán tenidos en cuenta durante la corrección; en un contexto académico resultan útiles porque permiten al estudiante tomar conciencia de los errores que comete y, por lo tanto, son importantes como instrumentos para la evaluación formativa. Los baremos de calificación, además de estipular una taxonomía de errores, determinan una penalización para cada error, por lo cual son útiles para calificar y resultan indispensables para la evaluación sumativa.

Los métodos holísticos, por su parte, proponen realizar una apreciación global del texto meta (τ_m) y suelen utilizar escalas que describen diferentes grados de competencia traductora. Algunos sistemas holísticos parten de la concepción de que la competencia traductora es indivisible y presentan una única escala global; otros desglosan la competencia traductora en varias subcompetencias (transmisión del sentido, expresión en la lengua madre [LM], etc.) y proponen evaluar cada subcompetencia.

Sin embargo, tal como sostiene Waddington (1999), a pesar de las diferencias evidentes entre los métodos analíticos y los holísticos, es más preciso definirlos como dos extremos de un continuo que presentarlos como una dicotomía. Aunque los métodos analíticos se ocupan de la evaluación según un análisis de errores puntuales y los métodos holísticos proponen realizar una apreciación integral, ambos sistemas deben basarse en unos criterios de calidad, que no tienen por qué diferir en uno y otro caso. Incluso, existen métodos que se sitúan en una posición intermedia, como los que combinan el análisis de errores con un juicio global.

El instrumento elegido para el experimento de esta investigación fue el baremo analítico que se utiliza en la Universidad Jaume I (UJI) (ver anexo). Se trata de un

baremo de corrección y calificación fácil de comprender y aplicar, cuya taxonomía responde a las categorías de error más difundidas en didáctica de la traducción (ya que se basa en las contribuciones de Hurtado [2001], Delisle [1993, 2006], Nord [1991, 1996] y Hatim y Mason [2005]). A la vez, es una herramienta con una doble utilidad: sirve como instrumento de corrección que permite agilizar y sistematizar la tarea del evaluador, y tiene una función didáctica ya que puede servir como elemento de orientación o *feedback* para el estudiante (además de permitirle adquirir el metalenguaje adecuado y aprender a clasificar y detectar errores). Se trata de un baremo concebido para un uso pedagógico, que incluye las categorías tradicionalmente empleadas para definir los errores en la traducción, es decir, las faltas afines a la transmisión del sentido y los errores relacionados con la sintaxis y normativa de la LM. A la vez, se incluyen inadecuaciones que afectan a la funcionalidad de la traducción y, no menos importante, se valoran los aciertos, lo cual además de funcionar como un aspecto motivador para el estudiante permite alcanzar una calificación final más justa. Se prefirió trabajar con este baremo teniendo en cuenta no solo que había sido elaborado por Hurtado sobre la base de su primer baremo (una de las herramientas de corrección de traducciones que más predicamento ha tenido en el ámbito hispano), sino también que ya había sido puesto a prueba y, por lo tanto, estaba comprobada su fiabilidad. Otro de los aspectos por destacar es que este instrumento se basa en el principio de la relatividad del error, es decir que se concibe la gravedad de la inadecuación en función de su alcance. Además, dicho baremo reúne las tres condiciones que, según Waddington (1999), debe cumplir todo método de evaluación: ser fiable, válido y fácil de aplicar. Por otro lado, consideré que no sería lo más oportuno elegir una escala holística, pues si bien ese sistema puede tener cierto valor para la evaluación formativa, no resulta el método más apropiado para una evaluación sumativa en un entorno académico dado que, en un examen final, es absolutamente necesario discriminar matices entre los estudiantes y, como ya comprobó Waddington, el método holístico no resulta útil en ese sentido.

Un enfoque cuantitativo como el elegido para esta investigación ofrece datos estructurados susceptibles de ser sometidos a un tratamiento estadístico, lo que permite derivar las conclusiones finales con fundamento científico. Así pues, los datos obtenidos mediante la aplicación de dos sistemas de evaluación (CON baremo y SIN baremo) fueron sometidos a los siguientes análisis estadísticos: cálculo de la media; prueba de normalidad (Anderson Darling Normality Test); cálculo de la desviación estándar; prueba de la mediana (Mood's Median Test); prueba de hipótesis (T-Test). Los resultados no permitieron verificar la hipótesis en tanto no

fue posible comprobar con un 95 % de certeza que la utilización de un baremo analítico sirve para reducir la subjetividad en la corrección. No obstante, considero que podría revertirse la situación atendiendo a los motivos que tuvieron un impacto negativo en los resultados: falta de familiaridad de los evaluadores con el baremo propuesto; adopción de diferentes criterios de penalización de los errores (se penalizaron errores en la corrección con baremo que no se penalizaron en la corrección sin baremo); complejidad del texto objeto (τ_0); conformación del equipo de evaluadores; efecto Hawthorne. Por otro lado, cabría señalar que tampoco el método holístico demostró que la evaluación esté exenta de subjetividad. Antes bien, las conclusiones alcanzadas brindan indicios de que habrá que seguir apuntando el interés investigativo en la misma dirección.

No se puede soslayar el hecho de que, en el marco de un trabajo de fin de máster, no se disponía de más tiempo para repetir las pruebas, como tampoco se podía exigir más colaboración a los evaluadores, quienes trabajaron desinteresadamente en este proyecto. No obstante, en una segunda etapa, cabría repetir el experimento no solo con miras a comprobar la hipótesis de partida en mejores condiciones sino también con el propósito de elaborar el instrumento que podría servir para utilizarse en el IESLV.

Todos los autores consultados coinciden en que la corrección está teñida por la subjetividad del evaluador, como se enunció al inicio de este trabajo y como se comprobó en el experimento; todos además acuerdan que es necesario seguir investigando la cuestión de la evaluación de traducciones, tanto en el ámbito académico como profesional. Según Eyckmans *et al.* (2009:73), al parecer, la evaluación de traducciones en todo el mundo se apoya más en la práctica habitual que en la investigación empírica. No cabe duda de que hace falta seguir estudiando y sometiendo los constructos teóricos a la investigación empírica para desarrollar criterios de calidad objetivos y para que la práctica pedagógica en traducción adquiera un carácter cada vez más sistemático y riguroso.

Bibliografía

Delisle, Jean (2006): *Iniciación a la traducción: enfoque interpretativo: teoría y práctica*. Traducción de Georges Bastin. 2ª edición. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Eizagirre, M./ Zabala, N. (2001): "Investigación-Acción Participativa". En: Perez de Armiño (dir.): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*.

Barcelona: Icaria-Hegoa.

Eyckmans, J./ Anckaert, P./ Segers, W. (2009): "The perks of norm-referenced translation evaluation". En: Angelelli, Claudia / Jacobson, Holly: *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 73-93.

Hatim, Basil/ Mason, Ian (2005/1997): *The Translator as Communicator* [Edición electrónica]. Londres/Nueva York: Routledge. Colección Taylor & Francis e-Library.

Hurtado Albir, Amparo (1995): "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual". En: Fernández, P. (ed.) *Perspectivas de la traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Hurtado Albir, Amparo (2013): *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. 6ª edición. Madrid: Cátedra.

Martínez Melis, Nicole/ Hurtado Albir, Amparo (2001): "Assessment in Translation Studies: Research Needs". En: *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 46, 2, pp. 272-287.

Nord, Christiane (1991): *Text Analysis in translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/ Atlanta: Rodopi.

Nord, Christiane (1996): "El error en la traducción: categorías y evaluación". En: Hurtado Albir, Amparo: *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 91-103.

Waddington, Christopher (1999): *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Madrid: Univ. Pontificia Comillas.

Anexo

Baremo de corrección y calificación		
Taxonomía de errores		
0,25 - 1	NMS	NO MISMO SENTIDO Matiz no reproducido, ambigüedad, poca precisión, error dentro del mismo campo semántico, falta de modulación: concreto-abstracto, abstracto-concreto.
0,5 - 2	FS	FALSO SENTIDO No dice lo que dice el original por desconocimiento lingüístico, desconocimiento extralingüístico.
1 - 3	SS	SINSENTIDO Absurdo, incoherente, incomprensible.
1 - 3	CS	CONTRASENTIDO Dice lo contrario de lo que dice el original por desconocimiento lingüístico, desconocimiento extralingüístico.
0,25 - 1	TIP	TIPOGRÁFICO Signos de puntuación; uso de negritas, bastardillas; errores de impresión.
0,25 - 1	ORT	ORTOGRÁFICO Faltas de ortografía.
0,25 - 1	LEX	LÉXICO Barbarismos, calcos, usos inadecuados y poco precisos, elección de léxico erróneo.
0,5 - 2	GR	GRAMÁTICA Errores sintácticos y morfológicos.
0,5 - 1	DIAL	DIALECTO Geográfico, temporal, social, estándar, idiolecto.
0,5 - 2	REG	REGISTRO Campo, modo, tenor.
0,5 - 2	PRA	PRAGMÁTICO Intencionalidad, ironía, inferencia, presuposiciones, implicaturas, actos ilocucionales.
0,5 - 2	TEX	TEXTUAL Incoherencia, falta de lógica, mal encadenamiento discursivo, uso inadecuado de los conectores.
0,5 - 2	SEM	SEMIÓTICO a) Microsignos: alusiones extralingüísticas no solucionadas, referencias o implícitos culturales. b) Macrosignos: géneros y discursos, referencias intertextuales.
0,5 - 2	AD	ADICIÓN
0,5 - 2	SUP	SUPRESIÓN
0,5 - 1	EST	ESTILO Falta de eufonía, estilo pesado, telegráfico, formulación poco clara, pleonasmos, repeticiones innecesarias, estilo pobre, falta de riqueza expresiva.
ACIERTOS		
+ 1	Buena equivalencia	
+ 2	Muy buena equivalencia	
+ 3	Equivalencia excelente	
PUNTUACIÓN TOTAL Sobre 15 puntos en textos de 200-300 palabras.		

Baremo utilizado en el experimento.

2. Investigación sobre problemas específicos de la traducción

Traducción y negociación de sentidos: el caso de la preposición francesa *chez* en seis traducciones de *Rouge y negro*

Patricia C. Hernández

Universidad Nacional de General Sarmiento

Laboratorio LLL – Universidad de Orleans

Laboratorio DySoLa – Universidad de Ruán

patrindez@yahoo.fr

Resumen

Este trabajo aborda la traducción francés-español de la preposición *chez* a partir de un corpus primario de 6 versiones de *Rouge y Negro* de Stendhal (4 españolas y 2 argentinas). Proponemos un estudio cualitativo de la diversidad de paráfrasis inter-lenguas (Fuchs 1982) como aproximación al proceso traductivo con una mirada no unívoca de la escenificación construida por el discurso. Así, considerando que la puesta en palabras está ligada a la consciencia perceptiva e interpretante del traductor, analizamos diferentes modalidades de presencia sugeridas por cada versión. En el caso particular del empleo preposicional, postulamos que las tensiones del espacio concéntrico de *chez* como territorio propio (Cadiot y Visetti 2001) permean los empleos del relacionante, su interacción con el co(n)texto y los modos de aparecer que surgen en el campo de fuerzas de la mediación lingüística. Cada traducción ilumina ciertas facetas de la escena según la aprehensión y la elaboración de la instancia enunciativa de traducción. Por ejemplo, ‘je veux *prendre chez moi* Sorel’, en labios del señor de Rênal, reformulado como ‘*contratar, emplear, tomar a mi servicio, traer a mi/nuestra casa a Sorel*’ supone resonancias diferentes que trascienden la simple localización en el espacio doméstico y lo vuelven altamente simbólico. En la producción del texto meta, queda la huella de la instancia de mediación que elige, entre una pluralidad de formulaciones posibles, una ‘equivalencia’, necesariamente subjetiva.

Palabras clave: francés, traducción, *chez*.

Introducción

Proponemos un estudio cualitativo de la diversidad de reformulaciones en español de los empleos de la preposición francesa *chez* a partir de un corpus primario de seis versiones de *Rojo y Negro* de Stendhal. Tras una breve descripción del semantismo de la preposición, presentamos nuestro marco teórico y el corpus de estudio. Por último, analizamos dos casos de traducción.

El comportamiento semántico-pragmático de la preposición

La preposición *chez* registra escasa atención en la literatura de especialidad. Si bien diccionarios y gramáticas caracterizan sus empleos, pocos análisis le son dedicados de modo particular, con excepción de las reflexiones de Cadiot (1997) que inspiran el presente trabajo.

Forma átona de *chiese*, del latín *casa*, *chez* evoca el domicilio (Dauzat/Dubois/Mitterrand 1964): *dans la maison de*, en la casa, domicilio, negocio. A partir de este valor, se amplifican semántica y pragmáticamente sus empleos. Un doble movimiento concéntrico parte desde el objeto preposicional designado por el sustantivo o el pronombre, núcleo de este espacio: (i) hacia el entorno próximo, grupo de personas, país, tiempo, especie (*chez les jeunes, les Grecs, chez les Anciens*); (ii) hacia el interior de este núcleo remitiendo a la obra de un artista o intelectual y a la personalidad del ser humano: *chez Montaigne, c'est une habitude chez Paul*. *Chez* establece así zonas concéntricas que permiten múltiples estabilizaciones referenciales marcadas por una zona de intimidad (Cadiot 1997): en todos los casos, el relacionante evoca un espacio concéntrico vectorizado hacia el ser animado. Por tal motivo, este espacio se concibe, usualmente, como un *territorio propio*.

Marco teórico

Integramos aquí reflexiones con respecto a la construcción del sentido y la mediación traductiva como procesos no unívocos.

Con respecto a la construcción del sentido, proponemos una aproximación fenomenológica en términos de *formas semánticas en curso de construcción* (Cadiot/Visetti 2001): en el proceso de estabilizaciones transitorias del sentido se difuminan diferencias entre el sujeto que percibe y el objeto percibido. Así, el sentido se constituye a partir de un conjunto de indicaciones que se perfilan dinámicamente según las modalidades de presencia que se generan en el campo subjetivo del interpretante. El "contenido" del texto no puede sustraerse entonces a su forma de aparecer en la conciencia receptiva.

En la mediación traductiva, la escenificación propuesta por el texto-fuente (TF) y co-construida por el traductor, emerge y se da a ver en la puesta en palabras del texto-meta (TM). Partimos pues de una visión enunciativa de la traducción en la que la pluralidad de formulaciones observables deja la huella de las diferentes escenificaciones, necesariamente subjetivas, propuestas por el traductor según su criterio de equivalencia. En efecto, en la traducción se reduce la distancia (1) entre el propósito enunciativo y el semantismo producido en el TF; (2) entre el semantismo del TF y la recepción del traductor; (3) entre la multiplicidad de formulaciones posibles y aquella que el traductor selecciona como más próxima a su interpretación del TF, según la escenificación que surge en su consciencia perceptiva. Son estas reducciones (Fuchs 1982) las que, desactivando divergencias, contribuyen a la ilusión de la transparencia y la homogeneidad del lenguaje con el corolario de la aparente univocidad de la traducción.

Corpus

Estudiamos la primera parte de *Le Rouge et le Noir. Chronique du XIX^e siècle* de Stendhal (1937:3-244) y seis traducciones: cuatro españolas y dos rioplatenses.

El relato comienza con una descripción general que, cinematográficamente, enfoca el pueblo, la calle y finalmente la casa del alcalde, el señor de Rênal. Es aquí donde se desarrollará la acción cuyas consecuencias determinarán el desenlace final. Así, más que un escenario, la casa es un espacio altamente simbólico –habitado y que, a la vez, nos habita (Bachelard 1967) –, con resonancia particular en la sensibilidad del receptor.

Desde esta perspectiva, centramos nuestra atención en los casos en los que el sintagma preposicional remite a la casa de la familia de Rênal, campo de fuerzas cuyo supuesto equilibrio inicial se ve modificado por la llegada de Julien Sorel. Para este análisis, enfocamos tanto la etimología de la preposición (*chez* = casa) como su evocación de un territorio propio y las ponemos en diálogo con la noción de pertenencia subyacente en el uso del término *casa*.

Veremos que cada versión española ilumina o deja en la penumbra algunos de estos aspectos, según la sensibilidad, la aprehensión y la elaboración del traductor.

Análisis de casos

Analizamos dos fragmentos reveladores de los matices que se perfilan en la evocación del espacio vectorizado por la preposición *chez*.

Separados por más de 150 páginas, ambos extractos marcan momentos clave en el desarrollo de la acción. En (1), seguro de sí, M. de Rênal expresa su voluntad de tomar a Julián como preceptor para sus hijos, decisión que, estima, le facilitará la vida. En (2), según el narrador omnisciente, el marido engañado, al tanto de la infidelidad de su esposa con Julián, lamenta amargamente aquella decisión. En ambos casos, Stendhal emplea la expresión *prendre chez moi/lui*: (2) aparece así como amargo eco de (1).

Observemos (1):

TF	– Je veux absolument <i>prendre chez moi</i> Sorel, le fils du scieur de planches, dit M. de Rênal; il surveillera les enfants, qui commencent à devenir trop diables pour nous. (p. 13)
TM1	–Estoy resuelto a <i>traer a nuestra casa</i> al hijo del aserrador Sorel –dijo el alcalde–. Tomará a su cargo la vigilancia de nuestros hijos, que comienzan a hacerse demasiado diablillos. (p. 23)
TM2	–Estoy completamente decidido a <i>traer a mi casa</i> a Sorel, el hijo del aserrador de tablas –manifestó monsieur de Rênal–; se cuidará de los niños, que comienzan a ser demasiado malos para nosotros. (p. 17)
TM3	Estoy empeñado en <i>tomar a mi servicio</i> a Sorel, el hijo del aserrador –dijo el señor de Rênal–. Podrá vigilar a los niños, que ya son demasiado travessos para nosotros. (p. 18)
TM4	–Estoy totalmente decidido a <i>contratar</i> a Sorel, el hijo del aserrador –dijo el señor de Rênal–; él se encargará de vigilar a los niños, que empiezan a ser demasiado travessos para nosotros. (p. 17)
TM5	–Estoy decidido a <i>emplear</i> a Sorel, el hijo del aserrador –dijo el señor de Rênal–; vigilará a los niños que comienzan a ponerse demasiado diablos para nosotros. (p. 18)
TM6	–Estoy empeñado en <i>tomar a mi servicio</i> a Sorel, el hijo del aserrador –dijo el señor de Rênal–. Podrá vigilar a los niños, que ya son demasiado travessos para nosotros. (p. 25)

En la reformulación de *prendre chez moi* se identifican dos tendencias interpretativas: una alusión al espacio doméstico propio y una lectura funcional de carácter más abstracto.

Las alusiones a la casa aparecen vectorizadas por la figura del propietario, altamente pregnante en *traer a mi casa* (TM2) y atenuada en TM1 *traer a nuestra casa* (=espacio compartido). Cercanas al original, prefiguran el devenir dramático de la historia que comienza: la introducción de Julien en la casa de M. de Rênal.

En cambio, la interpretación funcional invisibiliza el espacio habitado y enfoca el verbo *prendre* (tomar) a partir de una interpretación ‘profesional’ con una paleta de matices: desde una fuerte expresión de asimetría con particular relieve de la figura dominante del alcalde: *tomar a mi servicio* en TM3 y TM6, hasta expresiones más neutras como *emplear* (TM5) y *contratar* (TM4).

Pasemos a (2):

TF	M. de Rênal, maudissant mille fois le jour où il avait eu la fatale idée de <i>prendre un précepteur chez lui</i> , oublia la lettre anonyme. (p. 170)
TM1	El señor Rênal, atento a maldecir del día que tuvo la fatal idea de <i>tomar un preceptor para sus hijos</i> , terminó por dar al olvido el anónimo. (p. 203)
TM2	Monsieur de Rênal, maldiciendo mil veces la hora en que se le ocurrió la fatal idea de <i>meter un preceptor en su casa</i> , olvidó el anónimo. (p. 201)
TM3	El señor de Rênal, maldiciendo mil veces el día en que tuvo la fatal ocurrencia de <i>meter a un preceptor en su casa</i> , olvidó la carta anónima. (p. 172)
TM4	El señor de Rênal, maldiciendo mil veces el día en que había tenido la fatal idea de <i>hacer entrar en su casa un preceptor</i> , olvidó la carta anónima. (p. 174)
TM5	El señor de Rênal, maldiciendo mil veces el día en que tuvo la fatal ocurrencia de <i>tomar un preceptor en su casa</i> , olvidó la carta anónima. (p. 184)
TM6	El señor de Rênal, maldiciendo mil veces el día en que tuvo la fatal ocurrencia de <i>meter a un preceptor en su casa</i> , olvidó la carta anónima. (p. 176)

La traducción de *prendre chez lui*, como acción orientada hacia el espacio íntimo del alcalde, recupera aquí toda su dimensión territorial. Pese a la copresencia del lexema *précepteur* que podría dirigir las inferencias hacia una lectura funcional, no aparecen verbos como *emplear* o *contratar*: solo TM1 (*tomar un preceptor para sus hijos*) evoca la relación profesional. En las versiones restantes emerge, con variada intensidad, la imagen de la intromisión de un extraño en el delicado equilibrio del ámbito familiar: *tomar un preceptor en su casa* (TM5), *hacer entrar en su casa un preceptor* (TM4), *meter un preceptor en su casa* (TM2), *meter a un preceptor en su casa*²¹ (TM3, TM6).

21. Nótese el efecto de singularización generado por el empleo de la preposición *a*, en contraste con la despersonalización de la construcción directa (Pottier/Darbord/Charaudeau 1994: 251).

Conclusiones

Se desprende del análisis de casos que las modalidades de presencia emergentes de cada versión en español dan cuenta de la dimensión enunciativa de la traducción como escenificación construida intersubjetivamente en el discurso.

Bibliografía

- Bachelard, Gaston (1967): *La poétique de l'espace*. Paris: PUF. [1957]
- Cadiot, Pierre (1997): *Les prépositions abstraites en français*. Paris: Armand Colin.
- Cadiot, Pierre/ Visetti, Yves-Marie (2001): *Pour une théorie des formes sémantiques. Profils, motifs, thèmes*. Paris: PUF.
- Dauzat, Albert/ Dubois, Jean/ Mitterrand, Henri (1964): *Nouveau Dictionnaire Étymologique et Historique*. Paris: Larousse.
- Fuchs, Catherine (1982): *La paraphrase*. Paris: PUF.
- Pottier, Bernard/ Darbord, Bernard/ Charaudeau, Patrick (1994): *Grammaire explicative de l'espagnol*. Paris: Nathan.

Corpus primario

- [TF] Stendhal (1937): *Le Rouge et le Noir. Chronique du XIX^e siècle*. Paris: Éditions de Cluny.
- [TM1] Stendhal (1963): *Rojo y negro*. Traducción de M. de Ortiz. Barcelona: Editorial Maucci.
- [TM2] Stendhal (1968): *Rojo y negro*. Traducción de Consuelo Bergés para Aguilar S.A. (España). Argentina: Centro Editor de América Latina.
- [TM3] Stendhal (1982): *Rojo y negro*. Traducción de Emma Calatayud para Ediciones Orbis S.A. y Rodrigo, Barcells. España: Altarriba Proyectos Editoriales S.A. (España). Argentina: Hispamérica Ediciones Argentina S.A.
- [TM4] Stendhal (2001): *Rojo y negro*. Traducción de Carlos Pujol y Tania de Bermúdez-Cañete. España: Editorial Planeta, edición especial para *La Nación*.
- [TM5] Stendhal (2009): *Lo rojo y lo negro. Crónica de 1830*. Traducción de Patricia Nirimberk y Manuel Lamana. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- [TM6] Stendhal (2010): *Rojo y negro*. Traducción de Belén Jáuregui. Buenos Aires: Gradifco SRL.

El pronombre *le*. Análisis contrastivo español-portugués

Yanina Alall

Profesorado Superior en Portugués
IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”
yanina_alall@hotmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio contrastivo de las traducciones al portugués de los cuentos “Casa tomada” y “Las babas del diablo” de Julio Cortázar, focalizando en las diferentes reglas gramaticales aplicadas para la traducción del pronombre clítico *le* y prestando especial atención a los casos en que las características de la gramática del portugués brasileiro llevan al traductor a la elección de no mantener la transitividad de los verbos que rigen un complemento indirecto en español. Para esto, enmarcaremos el trabajo dentro del campo de los estudios contrastivos y nos serviremos de gramáticas de autores como Alarcos Llorach (1994), Bechara (2009) y García Negroni (2010), entre otros, además de bibliografía específica sobre pronombres, como Gonzales (1998) y Turchetti Oliveira (2006).

Consideramos que este análisis puede llegar a ser relevante a partir de constatar la baja frecuencia del uso del pronombre *lhe* en el portugués actual de Brasil, sobre todo si se lo compara con su uso en español. En tal sentido, creemos que el hecho de conocer diferentes recursos gramaticales para ser tomados en cuenta en una traducción o al producir un texto en lengua extranjera puede ser interesante para los estudiantes de portugués.

Palabras clave: pronombre clítico *le*, análisis contrastivo, traducción español-portugués, transitividad verbal, complemento indirecto.

Introducción

Luego de observar el uso del pronombre clítico *le* en la lengua española, se verificó que, al contrario, el uso del correspondiente pronombre en lengua portuguesa, *lhe*, no es tan frecuente. Por eso, cada vez que aparece *le* al realizar una traducción del español al portugués surgen, por un lado, la duda de mantenerlo o no en la traducción y, por otro, la necesidad de recursos que permitan evitarlo.

Con el fin de obtener algunas herramientas que ayuden en tales casos, proponemos un estudio contrastivo de textos en español y sus respectivas traducciones al portugués, más precisamente, de los cuentos “Casa tomada” y “Las babas del diablo” de Julio Cortázar, en los cuales serán analizadas las diferentes reglas gramaticales aplicadas para la traducción del pronombre en cuestión.

Pronombre clítico *le/les*

Se trata de un pronombre personal átono utilizado para designar a la tercera persona del discurso indistintamente, tanto para el género masculino como para el femenino. Funciona como complemento indirecto del verbo y, según su colocación, puede ser proclítico (cuando se lo coloca antes del verbo) o enclítico (cuando se lo coloca después del verbo). En este último caso, el pronombre se une al verbo y conforma una única palabra, no se separa con guion como en portugués (*Deu-lhe um conselho*).

Os clíticos são formas pronominais de objeto que aparecem unidas ao verbo. De acordo com Soriano (1993) a posição superficial dos clíticos não é sempre a mesma e sua variação está diretamente relacionada com as propriedades da flexão do verbo a que está unido. Assim, em espanhol quando se trata de verbos conjugados, o pronome aparece em posição pré-verbal - próclise, no entanto, quando ocorrem casos de infinitivo, gerúndio e imperativos afirmativos se obtêm a posição pós-verbal - ênclise. (Turchetti Oliveira 2006:63).

Ejemplos de colocaciones:

Proclisis:

- Todavía no **le dije** nada.

Enclisis:

- ¿Puedo **contarle** la verdad?

- **Habiéndole** dicho todo, continuó con sus tareas.

- **Decile** que sí.

Según García Negroni:

Si el verbo está en imperativo o en presente de subjuntivo con valor imperativo (exhortativo o desiderativo) y además encabeza la oración, el pronombre funciona como enclítico y debe posponerse. El pronombre debe ser, en cambio, proclítico si el verbo no encabeza la oración, por ejemplo, si aparece negado o introducido por la interjección *ojalá* o el subordinante *que*. (García Negroni 2010:416).

Ejemplos:

- No **le** digas eso.
- ¡*Ojalá le* den una buena noticia!
- ¡*Que le* vaya bien!

Una restricción a la colocación enclítica que presenta la autora refiere a los casos en que el gerundio o el infinitivo cargan con la significación en una perífrasis verbal, ya que el verbo que introduce la perífrasis puede atraer a los pronombres:

- Voy a **contarle** un cuento a mi sobrina. - **Le** voy a contar un cuento.
- *Estuve contándole* un cuento a mi sobrina. - **Le** estuve contando un cuento.

La autora continúa: “Sin embargo, [...] si en la perífrasis verbal el verbo auxiliar es pronominal o impersonal del tipo haber que + infinitivo, el pronombre no podrá anteponerse”. (García Negroni 2010: 417). Por ejemplo:

- Hay que **decirle** que se apure. - ***Le** hay que decir que se apure.

Como se afirmó anteriormente, el pronombre *le/les* puede tener un referente masculino o femenino y concuerda en número con el objeto al que refiere de manera catafórica o anafórica. La presencia del pronombre es obligatoria en oraciones con sujeto pospuesto y objeto indirecto (OI), apareciendo duplicado, como en:

- **A las personas** ya no **les** importan los animales.
- ***A las personas** ya no \emptyset importan los animales.
- **Le** molestó el empate **al rival**.
- * \emptyset Molestó el empate **al rival**.

Por otro lado, también es obligatorio en oraciones con objeto directo (OD) e OI, siempre y cuando este último aparezca antes del verbo:

- **A los hinchas les** regalaron la camiseta los jugadores.

- ***A los hinchas Ø** regalaron la camiseta los jugadores.

De lo contrario, si el OI apareciera después del verbo, el uso del pronombre es optativo:

- Los jugadores **les** regalaron la camiseta **a los hinchas**.

- Los jugadores regalaron la camiseta **a los hinchas**.

Pronombre *le* objeto directo:

Existe un uso diferente del pronombre que se llama “Objeto directo de persona”. Como su nombre indica, refiere a casos en los cuales *le* se utiliza para marcar el objeto directo del verbo, siempre que este objeto tenga un trazo + humano. Por ejemplo:

- Se **le** esperó con ansiedad todo el día (a Pablo).

- **Le** encuentro siempre en la plaza (a Pablo).

Pronombre clítico *lhe/lhes*

Al igual que en español, el pronombre personal átono *lhe/lhes* refiere a la tercera persona del discurso e funciona sintácticamente como objeto indirecto. Según Cipro Neto & Infante (1998), puede combinarse con los pronombres *o, os, a, as*, y originar formas como *lho, lhos, lha, lhas*. Sin embargo, no son combinaciones utilizadas en el portugués brasileiro oral y solo pueden encontrarse en la literatura, aunque con escasa frecuencia en el portugués brasileiro actual.

En cuanto a la posición en relación con el verbo, a diferencia del español que solo acepta dos, tres colocaciones son posibles en portugués: *proclisis, mesocclisis* y *enclisis*. La primera se da cuando el pronombre aparece antes del verbo y es la colocación preferida en el portugués de Brasil:

- *Eu queria **lhe** dizer uma coisa.*

La mesocclisis se utiliza con verbos en *futuro do pretérito* o en *futuro do presente*, y el pronombre aparece entre el verbo y su desinencia, por ejemplo:

- *Falar-**lhe**-ia disso quando poder.* - *Falar-**lhe**-ei disso quando poder.*

Monteiro (1994) afirma que a mesóclise praticamente desapareceu do português brasileiro, podendo ser encontrada em raríssimos casos dentro das gramáticas atuais. Perini (2003:229) ao caracterizar o termo “mesóclise” coloca-o como um caso especial de ênclise, que aparece quando o verbo principal ou auxiliar está no futuro do presente ou futuro do pretérito. (Turchetti Oliveira 2006:66).

La enclisis ocurre cuando el pronombre se coloca después del verbo y ligado a este por medio de un guión. Según Perini (Perini 2003 apud Turchetti Oliveira 2006), la enclisis está desapareciendo del portugués brasileiro, que tiende a construcciones y colocaciones más simples como la proclisis.

La colocación enclítica es obligatoria al iniciar una frase en lengua escrita formal, no obstante, no se admite si el verbo está conjugado en *futuro do presente* o *do pretérito*.

- *Eu **lhe** ligaria depois*
- *Ligar-**lhe**-ia depois. (Mesoclisís)*
- **Eu ligaria-**lhe** depois.*

- *Eu **lhe** ligarei depois.*
- *Ligar-**lhe**-ei depois.*
- **Eu ligarei-**lhe** depois.*

Observamos que, en tales casos, las construcciones con proclisis o mesoclisís son las únicas posibles. Sin embargo, tomando en cuenta que la mesoclisís solo se utiliza en la redacción culta/formal y que incluso en dicho contexto es evitada, se torna preferible la proclisis. No obstante, considerando que el pronombre *lhe* es cada vez menos frecuente y suele ser evitado, son mucho más utilizadas construcciones como “*Eu te ligarei depois*” o simplemente “*Eu ligaria depois*”.

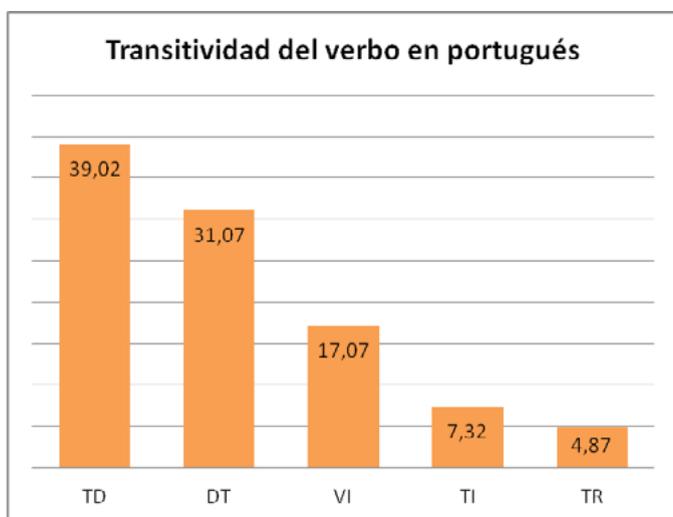
De acuerdo con Cunha/ Cintra (2001), la posibilidad de iniciar frases con pronombre átonos, la proclisis al verbo principal en las locuciones verbales y la preferencia por la proclisis en las oraciones absolutas, principales y coordinadas son colocaciones características del portugués de Brasil.

Análisis de los casos en que aparece el pronombre

Un factor importante a tener en cuenta en los casos en que *le/les* aparece es la

transitividad del verbo. Dado que los ejemplos que presentaremos fueron reunidos originalmente en español, los verbos serán ditransitivos o transitivos indirectos, de otra manera, no podría aparecer tal pronombre²².

Al contrastar las construcciones traducidas al portugués veremos que las características de la gramática del portugués brasileiro llevan al traductor a la elección de no mantener la transitividad de los verbos que rigen un complemento indirecto en español. En este trabajo se verificó que el pronombre se mantuvo en la traducción en solo un 24,30% de los casos y que, en relación a la transitividad del verbo y siendo en español 73,17% ditransitivos y 26,83% transitivos indirectos, en portugués se dieron las siguientes variantes:



Referencias:

DT: Verbo ditransitivo²³. TD: Verbo transitivo directo. TR: Verbo *transitivo relativo*²⁴. TI: Verbo transitivo indirecto. VI: Verbo intransitivo²⁵.

22. Sin embargo, uno de los ejemplos reunidos constituye una excepción, pues el verbo es transitivo directo y el pronombre cumple la función de *objeto directo de persona*. Es el caso de: - *Al filo de los catorce, quizá de los quince, se le adivinaba vestido y alimentado por sus padres, pero sin un centavo en el bolsillo (...)*.

23. Verbos que exigen dos complementos: directo e indirecto.

24. Utilizaremos esta denominación para referir a aquellos verbos que seleccionan un complemento régimen, encabezado por una preposición.

25. Verbos de significado completo que no exigen ningún tipo de complemento.

Lo primero que podemos inferir a partir del gráfico es que el uso de verbos sin objeto indirecto resulta más frecuente. A continuación, analizaremos a partir de algunos ejemplos de qué manera se modificó la transitividad de los verbos en las traducciones.

En relación a los casos en que el pronombre *lhe* aparecía en la traducción encontramos dos variantes. La primera corresponde a un verbo DT en español que mantuvo la misma transitividad en portugués, como en:

-¿ <i>Tuviste tiempo de traer alguna cosa? -le pregunté inútilmente.</i>	- <i>Você teve tempo para pegar alguma coisa? -perguntei-lhe inutilmente.</i>
--	---

En este caso el clítico *lhe* se encuentra pospuesto al verbo, ya que inicia la frase, sin embargo, en el siguiente, la colocación enclítica no es obligatoria, por lo tanto, representaría simplemente una elección del traductor:

(...) y que no podía gritarle que huyera, o simplemente facilitarle otra vez el camino con una nueva foto (...)	(...) e que não podia gritar-lhe que fugisse, ou simplesmente facilitar-lhe outra vez o caminho com uma nova fotografia (...)
--	--

La segunda variante corresponde a un verbo TI en español que mantiene su transitividad en portugués:

(...) y la mujer empezaría a acariciarle la cara, a despeinarlo, hablándole ya sin voz, y de pronto lo tomaría del brazo para llevarse lo (...)	(...) e a mulher começaria a acariciar seu rosto a despenteá-lo, falando-lhe já sem voz, e de repente o pegaria pelo braço para levá-lo embora (...)
--	---

Los verbos con los cuales aparece el pronombre en las traducciones son: *Gritar, Facilitar, Dar, Imponer, Falar, Passar, Tirar y Entregar*. Como afirmamos algunas líneas más arriba, lo que permite el uso del pronombre es la transitividad de los verbos, pues no encontramos otra característica que permita aproximar una hipótesis diferente. No obstante, veremos que el pronombre puede ser evitado modificando la construcción, incluso con verbos DT o TI.

Ausencia del pronombre *lhe/lhes*

Como quedó expuesto en el cuadro, la transitividad del verbo sufrió variaciones en las traducciones y el pronombre en cuestión fue substituido de diversas maneras. A continuación presentamos algunos ejemplos de tales casos:

<p>(...) <i>mi partida no había sido demasiado brillante, pues si a los franceses les ha sido dado el don de la pronta respuesta, no veía bien por qué había optado por irme sin una acabada demostración de privilegios, prerrogativas y derechos ciudadanos.</i></p>	<p>(...) <i>minha partida não havia sido tão brilhante, pois se aos franceses foi dado o dom da resposta imediata, não via bem por que havia optado por ir embora sem incluir uma demonstração de privilégios, prerrogativas e direitos do cidadão.</i></p>
---	--

a) En este ejemplo el verbo en portugués es DT y el OI es representado por *aos franceses*. Por el contrario, el OI aparece duplicado en español (*les, a los franceses*), puesto que resulta obligatorio en oraciones con verbos DT cuando el OI se coloca antes del verbo. En las traducciones consultadas, otros casos en los que ocurre esto mismo presentan los verbos *Deixar, Falar y Dizer*, y el OI es encabezado por *a* o *para*.

En otras oraciones en la cuales el verbo también mantiene la transitividad, aunque siendo TI, el OI es igualmente encabezado por *a* o *para*, como en el ejemplo siguiente en el que, dicho sea de paso, se modificó toda la estructura:

<p>(...) <i>y sospeché el azoramiento del chico y su decisión desesperada de disimularlo y de dejarse llevar fingiendo que nada le era nuevo.</i></p>	<p>(...) <i>e imaginei a aflição do garoto e sua decisão desesperada de disfarçá-la e deixar-se levar fingindo que para ele não se tratava de nada novo.</i></p>
--	---

b) Otro ejemplo presenta un verbo TD en portugués. Para este caso se registraron dos opciones. La primera consiste en utilizar un pronombre posesivo cuyo referente sea el mismo al cual refiere el pronombre OI en español:

<p><i>Largo rato no le vi la cara (...)</i></p>	<p><i>Por um longo tempo não vi seu rosto.</i></p>
--	---

La segunda opción consiste en la ausencia de OI, lo cual representa una característica del portugués brasileiro, que tiende a utilizar categorías vacías en los complementos verbales:

<p><i>Irene estaba contenta porque le quedaba más tiempo para tejer.</i></p>	<p><i>Irene estava contente porque sobrava mais tempo para tricotar.</i></p>
---	---

González (1998) destacó esta diferencia entre ambas lenguas:

(...) mientras el PB [Portugués brasileiro] es una lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno y que privilegia las categorías vacías o las formas tónicas para la expresión

de los complementos, el E [Español] es claramente una lengua de sujetos pronominales predominantemente nulos y de complementos clíticos abundantes, a veces duplicando (o quizás duplicados por) una forma tónica. (Gonzalez 1998:247).

c) En otras oraciones, verbos DT o TI en español pasaron a ser TR en portugués. Este sería otro recurso a tomar en cuenta en una traducción, pues el traductor privilegia la regencia del verbo para tornar desnecesaria la presencia de un OI, como en:

<i>(...) cuando comprendí vagamente lo que podía estar ocurriéndole al chico y me dije que valía la pena quedarse y mirar (...)</i>	<i>(...) quando compreendi vagamente o que podia estar acontecendo com o menino e disse a mim mesmo que valia a pena ficar e olhar (...)</i>
<i>Por segunda vez se les iba, por segunda vez yo lo ayudaba a escaparse, lo devolvía a su paraíso precario.</i>	<i>Pela segunda vez escapava deles, pela segunda vez eu o ajudava escapar, o devolvia ao seu paraíso precário.</i>

d) En otras oraciones en las cuales los verbos eran DT o TI en español, no se conservó el OI y el verbo fue traducido como intransitivo, colocando un pronombre posesivo en el adjunto adverbial en algunos casos o sin ningún tipo de adjunto en otros:

<i>Ahora, pensándolo, la veo mucho mejor en ese primer momento en que le leí la cara (...)</i>	<i>Agora pensando nisso, vejo-a muito melhor nesse primeiro momento em que li no seu rosto (...)</i>
<i>(...) la boca le temblaba y la mueca iba de un lado a otro de los labios como una cosa independiente y viva, ajena a la voluntad.</i>	<i>(...) a boca tremia e o trejeito ia de um lado a outro dos lábios como uma coisa independente e viva alheia à sua vontade.</i>

e) Por último, nos gustaría destacar que, a veces, los diferentes modos de decir en las dos lenguas nos llevan a tener que modificar las construcciones -o incluso el léxico- como en el ejemplo siguiente, ya que de otro modo la traducción resultaría muy cercana a los modos de decir de la lengua extranjera:

<i>No fuese que a algún pobre diablo se le ocurriera robar y se metiera en la casa, a esa hora y con la casa tomada.</i>	<i>Não fosse algum pobre-diabo ter a ideia de roubar e entrar na casa, a essa hora e com a casa tomada.</i>
---	--

En suma, reconocemos el poco empleo del pronombre *lhe* en portugués en comparación con el español *le*, el cual no solo es más utilizado como a veces aparece duplicando el OI.

Subrayamos sobre todo la idea de que, aunque estas sean dos lenguas muy próximas y con construcciones gramaticales similares, resulta importante prestar atención a la contrastividad, ya que es en las pequeñas diferencias donde se manifiestan las transferencias de una lengua a otra. Por otro lado, y teniendo en cuenta la alta frecuencia con que el pronombre OI aparece en español, destacamos la importancia de conocer los recursos propios de la gramática del portugués brasileiro con el fin de no caer en traducciones alejadas de su estructura.

Bibliografía

Alarcos Llorach, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe S.A.

Bechara, E. (2009): “Moderna gramática portuguesa”. En: *Nova Fronteira*, 37.

Cipro Neto, Pasquale/Infante, Ulisses (1998): *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.

Cortázar, Julio (1980): “Casa tomada”. En: *El perseguidor y otros relatos*. Barcelona: Editorial Bruguera, S.A.

_____ (2005): “Casa tomada” En: *Contos Latino-Americanos Eternos*. Rio de Janeiro: Bom Texto Editora.

_____. “Las babas del diablo”. Disponible en: <http://www.obta.uw.edu.pl/~lukasz/licencjat/Cortazar_Las_babas.pdf> (Último acceso: 15/06/2014).

_____ (2009): “As babas do diabo” En: *As armas secretas*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Cunha, C./ Cintra, L. (2001): *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 3° ed. Revista.

García Negroni, M. (2010): *Escribir bien en español*. Buenos Aires: Editora Santiago Arcos/Instrumentos.

Gonzales, Neide M. (1998): “¿Pero qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE”. En: *Revista Rilce Filología Hispánica*, 14, 2, pp. 243-263.

Turchetti Oliveira, Graciele (2006): *Análise de erros em alunos de espanhol de ensino fundamental e médio: Pronomes pessoais átonos*. Pelotas: UCPel. Dissertação (mestrado em letras), Universidade Católica de Pelotas.

Anexo

	Corpus en español	Corpus en portugués	
DT	Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a las siete, y a eso de las once yo le dejaba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina.	Fazíamos a limpeza pela manhã, levantando-nos às sete horas, e, por volta das onze horas, eu deixava para Irene os últimos quartos para repassar e ia para a cozinha.	DT
DT	Pero a Irene solamente la entretenía el tejido, mostraba una destreza maravillosa y a mí se me iban las horas viéndole las manos como erizos plateados (...)	Mas era só o tricô que distraía Irene, ela mostrava uma destreza maravilhosa e eu passava horas olhando suas mãos como puas prateadas (...)	TD
DT	Fui a la cocina, calenté la pavita, y cuando estuve de vuelta con la bandeja del mate le dije a Irene : -Tuve que cerrar la puerta del pasillo.	Entrei na cozinha, esquentei a chaleira e, quando voltei com a bandeja do chimarrão, falei para Irene : — Tive que fechar a porta do corredor.	DT
DT	Irene estaba contenta porque le quedaba más tiempo para tejer.	Irene estava contente porque sobrava mais tempo para tricotar.	TD
DT	Un rato después era yo el que le ponía ante los ojos un cuadradito de papel para que viese el mérito de algún sello de Eupen y Malmédy.	Um instante depois era eu que colocava na frente dos seus olhos um quadradinho de papel para que olhasse o mérito de algum selo de Eupen e Malmédy.	TD
DT	De noche siento sed, y antes de acostarnos le dije a Irene que iba hasta la cocina a servirme un vaso de agua.	Pela noite sinto sede, e antes de ir para a cama eu disse a Irene que ia até a cozinha pegar um copo d'água.	DT
TI	El tejido le colgaba de las manos y las hebras iban hasta la cancel y se perdían debajo.	O tricô pendia das suas mãos e os fios chegavam até a cancela e se perdiam embaixo da porta.	VI

	Corpus en español	Corpus en portugués	
DT	-¿Tuviste tiempo de traer alguna cosa? - le pregunté inútilmente.	— Você teve tempo para pegar alguma coisa? — perguntei-lhe inutilmente.	DT
DT	No fuese que a algún pobre diablo se le ocurriera robar y se metiera en la casa, a esa hora y con la casa tomada.	Não fosse algum pobre-diabo ter a ideia de roubar e entrar na casa, a essa hora e com a casa tomada.	TD
DT	Michel sabía que el fotógrafo opera siempre como una permutación de su manera personal de ver el mundo por otra que la cámara le impone insidiosa (...)	Michel sabia que o fotógrafo age sempre como uma permutação de sua maneira pessoal de ver o mundo por outra qual a câmara lhe impõe , insidiosa (...)	DT
DT	(...) pero no desconfiaba, sabedor de que le bastaba salir sin la Contax para recuperar el tono distraído, la visión sin encuadre, la luz sin diafragma ni 1/250.	(...) mas não desconfiava, sabedor de que bastava sair sem a Contax para recuperar o tom distraído, a visão sem enquadramento, a luz sem diafragma nem 1/250.	TD
DT	De un salto me instalé en el parapeto y me dejé envolver y atar por el sol, dándole la cara , las orejas, las dos manos (...).	Num salto me instalei no parapeito e me deixei envolver e atar pelo sol, dando-lhe o rosto , as orelhas, as duas mãos (...).	DT
DT	Ahora, pensándolo, la veo mucho mejor en ese primer momento en que le leí la cara (...)	Agora pensando nisso, vejo-a muito melhor nesse primeiro momento em que li no seu rosto (...)	VI
DT	(...) cuando comprendí vagamente lo que podía estar ocurriéndole al chico y me dije que valía la pena quedarse y mirar (...)	(...) quando compreendi vagamente o que podia estar acontecendo com o menino e disse a mim mesmo que valia a pena ficar e olhar (...)	TR
TI	Todo el viento de esa mañana (...) le había pasado por el pelo rubio que recortaba su cara blanca y sombría (...)	Todo o vento dessa manhã (...) havia passado por seu cabelo louro que recortava seu rosto branco e sombrio (...)	VI
DT	Largo rato no le vi la cara (...)	Por um longo tempo não vi seu rosto .	TD

	Corpus en español	Corpus en portugués	
TD	Al filo de los catorce, quizá de los quince, se le adivinaba vestido y alimentado por sus padres , pero sin un centavo en el bolsillo (...)	Na marca dos 14, talvez dos 15, dava para adivinhá-lo vestido e alimentado por seus pais mas sem um centavo no bolso (...)	TD
TI	Esta biografía era la del chico y la de cualquier chico, pero a éste lo veía ahora aislado, vuelto único por la presencia de la mujer rubia que seguía hablándole .	Esta biografia era a do menino e a de qualquer menino, mas agora eu via este aqui isolado, feito o único pela esperança da mulher loura que continuava falando com ele .	VI
DT TI	(...) y la mujer empezaría a acariciarle la cara , a despeinarlo, hablándole ya sin voz , y de pronto lo tomaría del brazo para llevárselo (...)	(...) e a mulher começaria a acariciar seu rosto a despenteá-lo, falando-lhe já sem voz , e de repente o pegaria pelo braço para levá-lo embora (...)	TD TI
DT	(...) a menos que él (...) se animase a pasarle el brazo por la cintura y a besarla.	(...) a menos que ele (...) se animasse a passar-lhe um braço pela cintura e beijá-la.	DT
DT	Acababa de descubrirlo porque la gente dentro de un auto detenido casi desaparece, se pierde en esa mísera jaula privada de la belleza que le dan el movimiento y el peligro .	Acabava de descobri-lo, porque as pessoas dentro de um automóvel estacionado quase desaparecem, se perdem nessa mísera gaiola privada da beleza que o movimento e o perigo dão .	TD
DT	La mujer avanzaba en su tarea de maniatar suavemente al chico, de quitarle fibra a fibra sus últimos restos de libertad , en una lentísima tortura deliciosa.	A mulher avançava em sua tarefa de atar suavemente o garoto, de tirar-lhe fibra a fibra seus últimos restos de liberdade , em uma lentíssima tortura deliciosa.	DT
TI	(...) y sospeché el azoramiento del chico y su decisión desesperada de disimularlo y de dejarse llevar fingiendo que nada le era nuevo .	(...) e imaginei a aflição do garoto e sua decisão desesperada de disfarçá-la e deixar-se levar fingindo que para ele não se tratava de nada novo .	TI

	Corpus en español	Corpus en portugués	
TI	Nada le gusta más que imaginar excepciones, individuos fuera de la especie, monstruos no siempre repugnantes.	Não há nada que o agrade mais que imaginar exceções, indivíduos fora da espécie, monstros nem sempre repugnantes.	TD
DT	La mujer habló de que nadie tenía derecho a tomar una foto sin permiso, y exigió que le entregara el rollo de película.	A mulher disse que ninguém tinha o direito de tirar uma fotografia sem permissão, e exigiu que eu lhe entregasse o rolo do filme.	DT
DT	Por mi parte se me importaba muy poco darle o no el rollo de película , pero cualquiera que me conozca sabe que las cosas hay que pedírmelas por las buenas.	Por mim, tanto fazia dar ou não o rolo do filme , mas qualquer um que me conheça sabe que, comigo, as coisas têm de ser pedidas com jeito.	TD
DT DT TI	De lo que mejor me acuerdo es de la mueca que le ladeaba la boca, le cubría la cara de arrugas, algo cambiaba de lugar y forma porque la boca le temblaba y la mueca iba de un lado a otro de los labios como una cosa independiente y viva, ajena a la voluntad.	Do que me lembro melhor é do trejeito que emoldurava sua boca, cobria seu rosto de rugas, alguma coisa mudava de lugar e de forma porque a boca tremia e o trejeito ia de um lado a outro dos lábios como uma coisa independente e viva alheia à sua vontade.	TD TD VI
DT	(...) como si el pavimento le lastimara los pies (...)	(...) como se o pavimento machucasse seus pés (...)	TD
DT	(...) le vi zapatos de charol , de suela tan delgada que debía acusar cada aspereza de la calle.	(...) vi seus sapatos de verniz , de sola tão fina que devia denunciar cada aspereza da rua.	TD
DT	(...) no sé bien por qué decidí no darles la foto , negarme a esa exigencia en la que adivinaba miedo y cobardía.	(...) não sei bem por que decidi não entregar-lhes a foto , negar-me a essa exigência na qual adivinhava medo e covardia.	DT

	Corpus en español	Corpus en portugués	
TI	Me les reí en la cara y eché a andar, supongo que un poco más despacio que el chico.	Ri na cara deles e comecei a andar, supondo que um pouco mais devagar que o garoto.	VI
DT	No se le ocurrió (...) que sólo las fotos de la Conserjería merecían tanto trabajo.	Não pensou (...) que só as da Conciérgerie mereciam tanto trabalho.	TD
TI	(...) son esas cosas que se dan por sentadas y que a nadie se le ocurre considerar .	(...) são essas coisas que se dão por descartadas e que não ocorre a ninguém considerar .	TI
DT	(...) mi partida no había sido demasiado brillante, pues si a los franceses les ha sido dado el don de la pronta respuesta , no veía bien por qué había optado por irme sin una acabada demostración de privilegios, prerrogativas y derechos ciudadanos.	(...) minha partida não havia sido tão brilhante, pois se aos franceses foi dado o dom da resposta imediata , não via bem por que havia optado por ir embora sem incluir uma demonstração de privilégios, prerrogativas e direitos do cidadão.	DT
DT	De puro entrometido le había dado oportunidad de aprovechar al fin su miedo para algo útil (...)	Intrometido, eu tinha dado a oportunidade de finalmente aproveitar seu medo para algo útil (...)	TD
TI	Ahora la mujer le hablaba al oído (...)	Agora a mulher falava junto ao seu ouvido (...)	VI
DT DT	(...) y que no podía gritarle que huyera, o simplemente facilitarle otra vez el camino con una nueva foto (...)	(...) e que não podia gritar-lhe que fugisse, ou simplesmente facilitar-lhe outra vez o caminho com uma nova fotografia (...)	DT DT
TI	Por segunda vez se les iba , por segunda vez yo lo ayudaba a escaparse, lo devolvía a su paraíso precario.	Pela segunda vez escapava deles , pela segunda vez eu o ajudava escapar, o devolvia ao seu paraíso precário.	TR

Similitudes y diferencias en verbos resultativos del español y del inglés

Silvia Iummato

IES en Lenguas Vivas, UnComahue, UBA, UB

Resumen

El trabajo que presentamos se enmarca en el Proyecto de Investigación J022 de la Facultad de Lenguas perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue. Desde la gramática generativa se sostiene que la sintaxis determina cuáles son las piezas relevantes que participan en procesos de combinación responsables del significado haciendo hincapié en la combinación de núcleos funcionales como generadores de significación: son las estructuras las que tienen determinados requerimientos morfo-sintácticos. Desde esta perspectiva analizamos algunos aspectos de ciertas construcciones resultativas del español formadas por verbos pseudo-copulativos (Schmitt 2005 y Morimoto y Pavón Lucero 2007) como *volverse*, *ponerse* y *quedar(se)* y construcciones similares del inglés. Los verbos pseudo-copulativos resultativos (VPR) son semánticamente débiles, no obstante imponen restricciones tanto semánticas como sintácticas. Los complementos que analizamos son sintagmas de participio no solo resultativos sino también pasivos (eventivos) de acuerdo con Embick (2004). Se demostrará el paralelismo existente, primeramente, entre los VPR del español y del inglés, en especial del verbo *get* y, en segundo lugar, la relación existente entre VPR, los participios y la (anti)causatividad.

Palabras clave: (anti)causatividad, resultatividad, sintagma aspectual, participios.

Introducción

En este trabajo analizamos los verbos *volverse*, *ponerse* y *quedarse* y serán comparados con sus equivalentes de la lengua inglesa como *get* y *become*.

En las estructuras donde aparecen estos verbos el resultado aparece en el complemento. Ese nuevo estado puede tener diversas categorías sintácticas, pero, en este trabajo, nos limitamos a los casos en que el denominado estado resultante se expresa morfológicamente mediante un participio: *Se volvieron divertidos/ Se quedó confundida*. El objetivo del presente trabajo consiste en proponer un análisis que dé cuenta de las similitudes (y las diferencias) entre los distintos verbos pseudo-copulativos en términos de voz (Kratzer 1996, Alexiadou 2012), más específicamente, demostraremos que verbos como *quedarse*, etc. son controladores de voz.

Consideramos que un abordaje lexicalista no ofrece un análisis integrador que permita ver las analogías entre las dos lenguas. Es por ello que utilizamos un marco teórico en el que el léxico no constituye un módulo separado de la sintaxis, por el contrario, el mismo mecanismo que genera estructuras sintagmáticas complejas es el que genera la estructura interna de la palabra. La sintaxis es el único componente de la gramática que es auténticamente generativo (Chomsky 1995). En consecuencia, este trabajo se inscribe dentro del marco teórico generativo, más precisamente dentro de la morfología distribuida (Halle/Marantz 1993).

Pseudo copulativos

Los verbos mencionados anteriormente son parcialmente desemantizados que se diferencian de las cópulas (*ser*, *parecer*, *semejar*) porque estas últimas no poseen propiedades eventivas sino que sirven como verbalizadores (Schmitt 1992, 2005). En efecto, básicamente poseen información categorial y sirven como soporte para los morfemas de tiempo, aspecto, persona y número. Los verbos pseudo-copulativos, en cambio, no son simplemente verbalizadores, ya que además de poseer información categorial, de tiempo, persona y número, poseen información aspectual. Por lo tanto, *estar*, que posee información aspectual porque denota estado, no sería una cópula, sino un verbo pseudo-copulativo (Schmitt 2005). Los verbos pseudo-copulativos son verbos que se han gramaticalizado, es decir, sus significados léxicos se perdieron y adquirieron un valor aspectual. Tienen más carga semántica que las cópulas y todos, de una u otra manera, están relacionados con la información aspectual. En español, algunos de los verbos pseudo-copulativos resultativos más frecuentes son *volverse*, *ponerse* y *quedar(se)*. Son verbos inacusativos (Perlmutter 1976) e incoativos porque pue-

den expresar el comienzo de un cambio de estado.

Para la morfología distribuida las raíces no están categorizadas, es por ello que se ensamblan con morfemas funcionales para obtener la categorización. A modo de ejemplo, podemos citar el caso de la raíz ESCR, que al ensamblarse con un categorizador verbal *v*, da como resultado el exponente morfológico “escribir”, pero si se ensambla con un categorizador *n*, se convertirá en “escritura”. Según algunos autores, entre ellos Embick (2004), los pseudo-copulativos, independientemente de su subtipo, son prácticamente desesemantizados; por lo tanto, no tienen una raíz, solo tienen información categorial y eventiva (Schmitt 2005).

Sin embargo, en este trabajo sostenemos que los verbos pseudo-copulativos resultativos no son todos iguales ya que algunos de ellos imponen restricciones de selección en su complemento por lo que deben tener una raíz con un significado determinado. En efecto, es posible decir: *La fiesta se puso divertida pero no La fiesta *quedó divertida o Juan se quedó arrepentido pero no Juan se *puso/*volvió arrepentido*. En este sentido, consideramos como posibilidad que el verbo y el participio (o el adjetivo) formen un predicado complejo.²⁶

Participios

Estos derivados verbales han sido clasificados en estativos y eventivos (Embick 2004). Los primeros constituyen un grupo complejo porque está conformado a su vez por participios estativos puros y resultativos.

Los estativos puros acompañan verbos estativos: *Tenés la piel seca*. Si bien los resultativos también son estativos, en español, acompañan a verbos dinámicos: *La piel te quedó seca*, es decir, aluden a un proceso o acción que conlleva un resultado. Esta diferencia permite contrastar participios del inglés que están morfológicamente relacionados: *open, rotten, shaven, sunken, dry, empty*, los cuales poseen (y difieren) de las formas regulares y más verbalizadas como es el caso de *opened, rotted, shaved, sunk, dried, emptied*. Mientras que este último grupo está constituido por participios que pueden ser tanto resultativos como eventivos, uno de los diagnósticos que diferencian a dichos grupos son las construcciones resultativas del inglés: *John hammered the metal flat/The thief pulled the drawer open*. En estas estructuras, el resultado está expresado por adjetivos o participios estativos puros.

26. Por cuestiones de espacio, en este trabajo no desarrollaremos ni la diferencia ni las implicancias entre predicados complejos y cláusulas reducidas.

El otro grupo de participios es el eventivo, conformado por derivados verbales que forman tiempos compuestos (*Había bebido*) y los pasivos (*fueron castigados*).

Cuando tratamos de ver qué sucede con los pseudo-copulativos del español, se observa primeramente que *volverse* como *ponerse* no seleccionan esta categoría productivamente mientras que *quedar(se)* está mucho más frecuentemente acompañado de participios y que estos son resultativos: *Ana quedó despeinada/arrepentida* o pasivos: *Ana quedó arrestada/eliminada/premiada/fotografiada*.

Para comprobar la diferencia entre resultativos y pasivos, se pueden recurrir a diversos criterios²⁷.

Los resultativos (recordemos que son estativos) derivan de verbos intransitivos (anticausativos): *abierta, cerrada, dormida, despierto, preocupado, sorprendido*. No implican la existencia de un argumento externo, en consecuencia, es imposible adjuntar un argumento agente: **La niña se quedó despierta por Ana*; sin embargo, puede adjuntarse una causa: *Con tanto cansancio Juan se quedó dormido enseguida*. Además, acepta la inserción del clítico *se*. Para el inglés un test muy frecuente es el morfema *un-*(*unstitched, unnoticed, unaccustomed*).

Los participios pasivos, en cambio, derivan de verbos transitivos (causativos): *castigada, aprobada, pintada, escrachado, filmados* de lo cual se desprende que es posible adjuntar un complemento agente ya que, aunque no aparezca, el argumento externo está implícito: *Juan quedó arrestado por la Federal*. Insertar un clítico produce agramaticalidad: **Juan se quedó fotografiado*.

De acuerdo con los diagnósticos presentados, se concluye que los verbos *volverse, ponerse* y *quedarse* solo aceptan predicativos participiales si son resultativos. Por el contrario, *quedar* (el único con clítico opcional) permite tanto participios resultativos (*Juana quedó callada*) como pasivos (*Juana quedó arrestada*).

GET como verbo pseudo-copulativo

En inglés existen numerosos verbos pseudo-copulativos: *get, become, grow* (old), *turn* (red, wild, etc), *fall* (due, in love), etc. *Get* es el más llamativo por su subespecificación y por el tipo de variedades estructurales en las que puede materializarse; además, es el más permeable a aceptar complementos participiales. En este sentido es muy similar al verbo *quedar* del español por la variedad de par-

27. Solo presentaremos algunos, no todos, por cuestiones de espacio.

ticipios que permite: resultativo o pasivo. Es resultativo en oraciones como *Max got drunk/The shirt got unstitched*. En casos como *The thief got arrested (by the police)*, el participio es eventivo pasivo, no hay presencia de un argumento externo en caso nominativo, pero sí puede aparecer como un sintagma preposicional con caso oblicuo como *by the police*. En lo que respecta al sujeto oracional, también, como en el caso de *quedar*, se trata de un argumento interno con rol temático de paciente que se mueve por el rasgo de caso. Sin embargo, a diferencia del español, *get* tiene una contrapartida transitiva que *quedar* no posee:

- (1) a. *John got the thief arrested by the police.*
- b. Juan hacer Pdo el ladrón arrest**Part.**
- c. Juan hizo arrestar al ladrón

Entonces, *get* puede aparecer en estructuras causativas transitivas como la de (1). Pero también en las estructuras en las que el agente no aparece como sujeto: *The thief got arrested*.

Análisis

Según los autores que analizan estos fenómenos desde un marco teórico lexicalista (Levin and Rappaport 1995, entre otros), la diferencia estaría, obviamente, en el léxico: en ambos casos *get* es un verbo liviano pero difieren sus marcos subcategoriales ya que uno es transitivo (causativo) mientras que el otro es intransitivo. Se considera que *get* tiene dos entradas léxicas:

v <D[V]>

get, v [V]

Desde un marco teórico sintactista, no consideramos que existan distintos *get* sino estructuras diferentes donde este verbo puede insertarse ya que no hay un componente léxico sino que este es el resultado de la sintaxis. Así como *quedar*, *get* no solo aparece con participios pasivos sino también con participios derivados de verbos intransitivos (anticausativos) que son resultativos: *They got drunk/ depressed*.

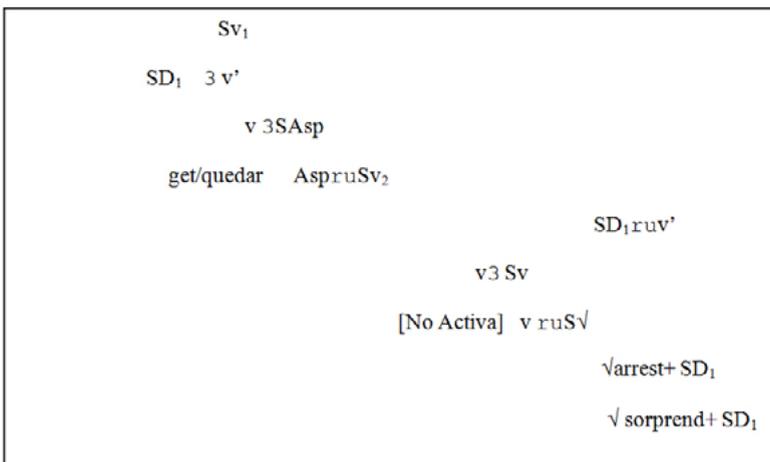
En suma, así como los pseudo-copulativos resultativos del español son más frecuentes con participios resultativos (recordemos que son más adjetivales), los del inglés también: *grow accustomed/ come unstitched/ go unnoticed*, pero ocasionalmente pueden estar complementados con participios pasivos como en el caso de *get* o de *become hated/loved*, etc.

La voz es una categoría funcional que se relaciona con la ocurrencia o no de un argumento externo y que da lugar a tres subtipos de estructura: activa, pasiva y media. Según las palabras de Shibatani (1988:3), se puede considerar que:

“(…)Voice is the name of the verbal forms according as it primarily expresses the action or state with regard to its subject, which may be represented as acting (active voice), undergoing (passive) or affected by its own action (middle voice). Voice affects the syntactic character of the verb”.

Los verbos que aquí analizamos son controladores de voz, en tanto que determinan si su complemento participial requiere de voz pasiva o no y porque introducen el cambio de estado o el estado resultante de ese cambio. En busca de generalidad, vamos a pensar que voz viene con rasgos del tipo [activa] o [no activa]. Voz [no activa] refiere tanto a la pasiva como a la voz media. Esta se relaciona con los verbos anticausativos: el argumento interno afectado por su propia acción o por causa no especificada; mientras que en la pasiva el argumento interno es afectado por una fuerza externa. Esta forma de pensar *get* y *quedar* seguidos de un participio pasivo puede considerarse como un caso de pasiva no canónica, en consonancia con lo investigado por Alexiadou (2012). Por consiguiente, consideramos que la representación que más se adapta a la estructura de los verbos pseudo-copulativos resultativos es la siguiente:

(2)



En esta representación SD₁ es el argumento interno de la raíz de *arrest(ar)* o de *sorprend(er)* que se verbaliza cuando se ensambla con el morfema funcional *v*,

y sube a cotejar caso primero a la posición de especificador de voz (Sv₂) y finalmente a especificador de Sv₁. Como el sintagma de voz tiene rasgo [no activo] puede seleccionar tanto un verbo transitivo como uno anticausativo, en cuyo caso los participios serán pasivo o resultativo respectivamente.

Los pseudo-copulativos seleccionan un sintagma nucleado por una categoría funcional como Aspecto para dar cuenta de la morfología del participio. De esta manera hemos demostrado la relación entre los verbos pseudo-copulativos y el sintagma de voz.

Bibliografía

Alexiadou, A. (2012): *Non canonical passives*. J.Benamins

Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. The MIT Press.

Embick, D. (2004): "On the structure of resultative participles in English". En *Linguistic Enquiry*, 35, 3.

Halle, M. y A. Marantz (1993): "Distributed morphology and the pieces of inflection". En: Keyser, S. J./Hale, K. (eds.): *The view from Building 20*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kratzer, A. (1994): *The event argument and the semantics of voice*. Amherst, MA: Tesis de Maestría, University of Massachusetts.

Levin, B. & M. Rappaport-Hovav (1995): "Unaccusativity". En: *Syntax/Lexical Semantics Interface*. Cambridge, MA: MIT Press.

Perlmutter, D. (1976): "Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis". En: *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 157-190

Schäfer, F. (2008): *The Syntax of (anti)causatives. External arguments in change of state contexts*. Amsterdam: John Benamins.

Schmitt, C. (1992): *Ser and estar: a matter of aspect*. Proceedings of NELS 22, 411-425.

Schmitt, C. (2005): "Semi-copulas". En: Kempchinsky, P./ Slabakova, R. (eds.), *Aspectual Inquiries*. Dordrecht: Springer, 121-146.

Shibatani, M. (ed) (1988): *Passive and Voice*. Amsterdam. J. Benamins Publishing Company.

Análisis de *with* orientado a la traducción mediante un corpus monolingüe (inglés) de textos biomédicos

Karina R. Tabacinic

I.E.S. en Lenguas Vivas «J. R. Fernández»

karina@tabacinic.com.ar

Resumen

La traducción de textos de géneros biomédicos especializados del inglés al español plantea algunos problemas que aún no han sido objeto de análisis. Si bien suele considerarse que la terminología es el principal obstáculo que presentan los géneros científicos, hay otros elementos que pueden ser tanto o más problemáticos, como las preposiciones, porque encierran contenido relacional que es preciso dilucidar antes de pasar a la fase de la re-expresión. En este trabajo, se plantea que *with* constituye un problema de traducción de la fase de la comprensión debido a que es una pieza lingüística relacional que carece de contenido intrínseco porque puede adquirir varios significados, que dependen de su contexto inmediato. Partiendo de las descripciones gramaticales de Quirk y cols. (1985), y Halliday y Matthiessen (2004) sobre las funciones de *with* como preposición y como conjunción, se analiza un corpus de extractos originales con miras a la traducción para definir los valores semánticos asociados a *with* teniendo en cuenta los elementos léxico-gramaticales del contexto inmediato de esta microestructura. El producto de este análisis es un repertorio de relaciones lógico-semánticas en el que se especifican las características estructurales y semánticas principales.

Palabras clave: traducción biomédica, discurso científico, valores semánticos de las preposiciones, relaciones lógico-semánticas, *with*, fase de la comprensión, análisis textual, problema de traducción.

Introducción

En esta ponencia se exponen los resultados del trabajo final de la Maestría en Traducción Médico-Sanitaria de la Universidad Jaume I de España. Mi interés por las preposiciones inglesas como problema de traducción, proveniente tanto de mi tarea docente como profesional, derivó en tres ponencias²⁸ y un artículo centrado en *for*, *in* y *with* como conectores publicado en la revista *Panace@* (Tabacinic 2013), en el que propongo extraer el valor semántico y re-expresarlo en español.

Partiendo de la hipótesis de que, en los géneros biomédicos especializados, *with* es una pieza lingüística relacional cuyo significado depende del contexto y, por tanto, puede constituir un problema para la traducción, me planteé el objetivo de describir y repertorizar las relaciones lógico-semánticas que puede condensar *with* a partir de ejemplos que plantean problemas de comprensión y, por ende, traducción.

Marco teórico

Se describieron algunos modelos de análisis textual y discursivo orientado a la traducción (Delisle 2006, Nord 2005, Hurtado 2013, Larson 1984, Hatim/Mason 1997, Trosborg 2002, Montalt7González 2007) y se definió que la unidad de análisis correspondía a una micro unidad en virtud de cómo segmentamos el discurso durante el proceso de la comprensión. *With* es un problema de traducción de naturaleza lingüística pero también textual (Nord 2005, Hurtado 2013).

Quirk *et al.* (1985) y Halliday y Matthiessen (2004) coinciden en que *with* puede ser tanto una preposición como una conjunción, pero los primeros proponen ejemplos artificiales, abstraídos del contexto comunicativo. En cambio, Halliday y Matthiessen recalcan que el lenguaje es un medio para significar y toman ejemplos de contextos comunicativos reales, de manera que no es sorprendente que su gramática sistémico-funcional sea la adoptada por los últimos modelos de análisis textual orientado a la traducción. Resultaron de especial utilidad los siguientes conceptos: 1) la preposición inglesa como verbo menor que representa un proceso menor y encabeza una cláusula menor; 2) la clasificación de las relaciones lógico-semánticas; 3) el sintagma preposicional inglés como cláusula

28. Dos en 2010 (V Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación [CTPCBA] y VII Jornadas Científicas y Profesionales de Traducción, Buenos Aires) y una en 2012 (Jornadas Científicas y Profesionales de Traducción Médica [APTIC y Traducción Médica], Barcelona).

contraída y 4) la reformulación para descubrir el significado de las preposiciones de función conjuntiva.

Materiales y métodos

Se reunió un corpus de extractos de obras científico-médicas, que fue analizado con el siguiente método: 1) definición del contenido proposicional y relacional mediante reformulación, traducción o explicación; 2) asignación de un rótulo por valor semántico; 3) caracterización sintáctico-gramatical; 4) agrupación de los ejemplos conforme a los valores semánticos; 5) búsqueda de parámetros para sistematizar la interpretación.

Resultados

Se analizaron 305 instancias de *with* halladas en 201 extractos. En el cuadro se detalla un ejemplo de cada grupo y la configuración sintáctico-gramatical, los recursos de cohesión y los rasgos semánticos más frecuentes que propiciaron la interpretación.

Caracterización lógico-semántica	Configuración sintáctico-gramatical del sintagma preposicional	Otros aspectos	Ejemplo ¹	Propuesta de traducción
Causa	Complemento: Grupo nominal. Cláusula no conjugada (participio o verbo en <i>ing</i>). Función sintáctica: Adjunto circunstancial. Posmodificador de grupo adverbial. Posmodificador de grupo nominal.	Colocación terminológica y relación conceptual. A veces, elementos que expresan «motivo» o «propósito». Estructuras comparativas y superlativas. Solapamientos: «contexto o circunstancia» (en posición temática) y «condición» (causa atenuada).	How has PET/CT affected radiation therapy compared with treatment based on conventional CT alone? There can be a <u>decrease in the radiation treatment size field with improvement in the exact localization of the tumor.</u>	(...) Es posible disminuir el tamaño del campo irradiado debido a que es más exacta la localización del tumor.
Característica	Complemento: grupo nominal. Función sintáctica: Posmodificador de grupo nominal. Posmodificador de grupo adjetival.	Colocación terminológica y meronimia. Proceso atributivo implícito en la preposición. Complemento: atributo. Reformulación: cláusula dependiente adjetiva especificativa o verboidal con participio de presente.	An area on the image <u>that has no echo and is black</u> is termed anechoic, whereas <u>an area with a weak or low echo</u> is termed hypoechoic.	Los sectores de la imagen que carecen de ecos y son negros se denominan “anecoicos”, mientras que aquellos que presentan ecos tenues o bajos se denominan “hipoecoicos”.

Caracterización lógico-semántica	Configuración sintáctico-gramatical del sintagma preposicional	Otros aspectos	Ejemplo ¹	Propuesta de traducción
Adición	Complemento: Grupo nominal. Cláusula no conjugada (participio o verbo en <i>ing</i>). Función sintáctica: adjunto conjuntivo.	Posición remática, generalmente después de coma. Cohesión léxica: reiteración, sinonimia, antonimia (adversativo), meronimia y colocación. Cohesión gramatical: posesivo, demostrativo, conjunción y sustitución. Reformulación: conjunción aditiva (<i>and</i>) o adversativa (<i>but</i>).	Intracranial <u>bleeding</u> is usually subarachnoid or intraparenchymal, with petechial <u>hemorrhages</u> common.	La hemorragia intracraneal suele ser subaracnoidea o intraparenquimatosa, y es frecuente que se acompañe de hemorragias petequiales.
Modo y medio o instrumento	Complemento: grupo nominal. Función sintáctica: adjunto circunstancial.	Reformulación: <i>by</i> o <i>using</i> . Modo: Complemento: derivado de proceso material (sustantivo verbal, participio o adjetivo derivado). Solapamiento con «condición». Medio o instrumento: Complemento: sustantivo no verbal, terminológico.	Does staging accuracy increase when comparing PET with PET/CT? Preliminary data in colorectal carcinoma staging demonstrate a 78% staging accuracy with <u>PET alone</u> , which increases to 89% with the <u>fusion</u> modality.	(...) Los datos preliminares sobre la estadificación de los carcinomas colorrectales demuestran que la PET sola alcanza una exactitud del 78%, mientras que la combinación de los dos métodos llega al 89%.

Caracterización lógico-semántica	Configuración sintáctico-gramatical del sintagma preposicional	Otros aspectos	Ejemplo ¹	Propuesta de traducción
Consecuencia	Complemento: Grupo nominal. Cláusula no conjugada (infinitivo o verbo en <i>ing</i>). Función sintáctica: Adjunto circunstancial. Posmodificador de grupo nominal.	Complemento: sustantivos y adjetivos resultativos. Procesos materiales (transformadores). Colocación terminológica. Cohesión gramatical (sentido resultativo).	In the process of delivery, traction applied to the neonate may introduce significant sidebending, with the <u>potential for obstruction</u> of the venous return from the head.	Durante el parto, la tracción que se aplica sobre el neonato puede provocar un grado significativo de lateroflexión y torsión, lo que, a su vez, puede obstruir el retorno venoso de la cabeza. (...)
Explicación o aclaración	Complemento: Grupo nominal con proceso implícito. Cláusula no conjugada (participio o verbo en <i>ing</i>). Función sintáctica: adjunto conjuntivo.	Estructura parentética en posición remática. Proceso relacional (atributivo e identificativo). Reiteración y cohesión gramatical (referencia y sustitución). Colocación terminológica, meronimia y sinonimia.	Why is aortic transection the most important diagnosis you can make on chest CT? It is immediately <u>life-threatening</u> , with a <u>mortality rate</u> believed to be about 50% in 2 days (or 1% per hour).	(...) Porque implica riesgo de vida inmediato: se calcula que la mortalidad ronda el 50 % al cabo de 2 días (o 1 % por hora).

Caracterización lógico-semántica	Configuración sintáctico-gramatical del sintagma preposicional	Otros aspectos	Ejemplo ¹	Propuesta de traducción
Circunstancia o contexto	<p>Complemento: grupo nominal.</p> <p>Función sintáctica: Adjunto circunstancial (remático). Adjunto conjuntivo (temático).</p>	<p>Posición remática: A veces, comparación o frecuencia; circunstancia relativa al verbo principal. Colocación terminológica y relación conceptual. Posición temática: Contextualiza (elemento nuevo). Colocación terminológica y relación conceptual. Solapamientos: «causa» y «condición».</p>	<p>Ultrasound is also effective in evaluation for recurrence of <u>soft tissue malignancy</u> after treatment. With melanoma, ultrasound can detect <u>soft tissue recurrence or metastasis</u> before findings at clinical examination.</p>	<p>(...) En cuanto al melanoma, la ecografía permite detectar recidivas o metástasis alojadas en las partes blandas antes de que aparezcan signos clínicos (figura 2-40A).</p>

Caracterización lógico-semántica	Configuración sintáctico-gramatical del sintagma preposicional	Otros aspectos	Ejemplo ¹	Propuesta de traducción
Condición	Complemento: grupo nominal. Función sintáctica: adjunto circunstancial.	Reformulación: <i>when</i> o <i>if</i> . Cláusula principal: Tiempo futuro. Modales (posibilidad y probabilidad). Complemento: Proceso conjugado o nominalizado (material). Adverbios de exclusividad (<i>only</i>). Comparación. Solapamientos: «modo y medio o instrumento» y “causa”.	The needle should <u>only</u> be advanced <u>if</u> completely visible at ultrasound. With a needle path <u>that courses deep away from the transducer</u> , a curvilinear transducer may increase the needle's conspicuity.	Es importante avanzar con la aguja solo si aparece en su totalidad en la pantalla. Si la aguja tiene un trayecto que se aleja del transductor, el curvilíneo tal vez la muestre con mayor nitidez.
Compañía o asociación	Complemento: grupo nominal. Función sintáctica: posmodificador de grupo nominal.	Colocación terminológica: proximidad intratextual y conceptual. Elementos léxicos: compañía o asociación.	<u>Ultrasound guidance with immediate, on-site adequacy evaluation</u> is preferred for repeat aspiration after an initial ND/UNS specimen, especially for solid nodules.	Es preferible guiar el procedimiento con ecografía y efectuar una evaluación inmediata de la aceptabilidad mientras se repite la aspiración si el resultado de la primera fue «muestra no diagnóstica» o «muestra insatisfactoria», en particular en el caso de los nódulos sólidos.

Caracterización lógico-semántica	Configuración sintáctico-gramatical del sintagma preposicional	Otros aspectos	Ejemplo ¹	Propuesta de traducción
<p>Concesión</p>	<p>Complemento: grupo nominal.</p> <p>Función sintáctica: adjunto circunstancial de cláusula principal o cláusula verboidal (infinitivo).</p>	<p>Cohesión léxica: Colocación terminológica. Colocación general. Antonimia parcial. Cohesión gramatical: conjunción adversativa o concesiva. Solapamientos: «condición» y «circunstancia o contexto».</p>	<p>SRS: Tumor <u>recurrence</u> requiring re-treatment at <u>5 years</u> was 4%but 18% of patients presented with <u>transient increase in the size of the tumor</u> (“pseudogrowth”) at a mean of <u>8 months</u>, with <u>later regression</u> in half and <u>stabilization</u> to the new <u>size</u> in the other half.</p>	<p>Radiocirugía estereotáctica: el índice de recidiva que exigió retratamiento a los 5 años fue del 4% pero 18% de los pacientes presentaron un aumento transitorio del tamaño del tumor (seudocrecimiento) a una media de 8 meses, si bien la mitad hizo regresión y la otra mitad se estabilizó en el nuevo tamaño.</p>

Caracterización lógico-semántica	Configuración sintáctico-gramatical del sintagma preposicional	Otros aspectos	Ejemplo ¹	Propuesta de traducción
Proporción	Complemento: grupo nominal. Función sintáctica: adjunto circunstancial.	Comparación y condición explícitas o implícitas. Elementos léxicos: cambio de estado (aumento, etc.).	[...] when the ultrasound beam is angled as little as 5 degrees relative to the long axis of such a structure, the normal hyperechoic appearance is lost; the tendon becomes <u>more</u> hypoechoic with <u>increased</u> angle (Figs. 1-3 to 1-6).	(...) No obstante, si se inclina el ángulo de incidencia del haz tan solo 5 grados respecto del eje largo del tendón, desaparece el aspecto normal hiperecoico, y el tendón se torna más hipoeicoico cuanto más se amplía el ángulo.

Conclusiones

Dado que *with*, en el corpus recopilado, carece de significado intrínseco y puede condensar muchas relaciones lógico-semánticas (once en total), puede dificultar la comprensión y la re-expresión del contenido proposicional y relacional del texto original, ya que pareciera que este está oculto dentro de la preposición. *With* es un problema de traducción porque el contenido relacional que supuestamente aporta depende del contexto, lo que torna esenciales los conocimientos extralingüísticos. Asimismo, del análisis del corpus se desprende que *with* puede ser tanto preposición como conjunción, y que las relaciones lógico-semánticas que condensa están determinadas por las características léxicas, aunque hay algunas características gramaticales que orientan la interpretación. Por último, el repertorio elaborado arroja luz sobre los rasgos más salientes y señala la importancia de tener en cuenta esta micro-estructura durante el proceso traslativo para mejorar la calidad de la traducción biomédica.

Bibliografía

- Delisle, J./ Bastin, G. L. (2006): *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Facultad de Humanidades y Educación.
- Halliday, M. A./ Matthiessen, C. M. (2004): *An Introduction to Functional Grammar* (Tercera ed.). Londres: Hodder Arnold.
- Hatim, B./ Mason, I. (1997): *The Translator as Communicator*. Nueva York: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2013): *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. (Sexta ed.). Madrid: Cátedra.
- Larson, M. (1984): *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*. Nueva York y Londres: University Press of America.
- Montalt Resurrecció, V./ González Davies, M. (2007): *Medical Translation Step by Step*. Manchester y Kinderhook: St. Jerome Publishing.
- Nord, C. (2005): *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model of Translation-Oriented Text Analysis* (Segunda ed.). [C. Nord y P. Sparrow, Trads.]. Ámsterdam y Nueva York: Rodopi.
- Quirk, R./ Greenbaum, S./ Leech, G./ Svartvik, J. (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Nueva York: Longman Inc.

Tabacinic, K. R. (2013): “Preposiciones como conectores en el discurso biomédico”. En: *Panace@*, 14, 37, pp. 66-79.

Trosborg, A. (2002): “Discourse Analysis as Part of Translator Training”. En C. Schäffner, *The Role of Discourse Analysis for Translation and in Translator Training*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, pp. 9-52.

3. Reflexiones sobre la traducción

De los estudios de traducción a la clase práctica

Claudia A. Hortas

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

cahortas@gmail.com

De acuerdo con la perspectiva histórica que ofrece Hosni Mostafa El-Dali, si bien los Estudios de Traducción buscan describir la traducción como proceso y como producto, y establecer principios generales para explicar y predecir ambos casos, con el correr del tiempo han adquirido carácter interdisciplinario. Una de sus ramas, la didáctica de la traducción, creció notablemente y ofrece numerosos recursos para encarar los problemas cada vez más frecuentes en la clase de traducción.

Aunque la mayoría de los alumnos transita la cursada exitosamente, siempre hay un grupo que tiene problemas y constituye tanto un desafío pedagógico, como un síntoma de que no todo anda bien. Se observan con creciente frecuencia las siguientes dificultades:

- Falta de redacción propia.
- Falta de hábito de lectura y consecuentes problemas para interpretar textos.
- Falta de conocimiento del mundo en general.
- Ausencia de integración de los contenidos de distintas asignaturas.

Por otro lado, el propósito de las asignaturas de traducción es que los alumnos desarrollen la competencia traductora. Si bien hay diversas interpretaciones de esta expresión, todos los autores coinciden en que está constituida por subcompetencias que Ana Muñoz-Miquel enumera así:

- Lingüísticas y textuales
- Temáticas y terminológicas
- Culturales
- Instrumentales

- Socioprofesionales
- Estratégicas
- Interpersonales
- Actitudinales y psicofisiológicas

Como se puede ver, las dificultades de nuestros alumnos son fácilmente asimilables a las subcompetencias lingüísticas y textuales, culturales y estratégicas. Parecería que, si profundizamos sus conocimientos en esas áreas, se solucionarían la mayoría de los problemas. Pero también se observan dificultades para manejar la incertidumbre y la frustración, que se manifiestan en el temor a proponer versiones propias y la búsqueda de respuestas absolutas que les proporcionen un marco de contención donde refugiarse. Entonces surgen como factor importante la subcompetencias actitudinales y psicofisiológicas.

Más allá del marco teórico proporcionado por los profesores, los estudiantes encaran la traducción con estrategias de “abajo hacia arriba” porque perciben que las correcciones de los profesores se dan en el nivel léxico-gramatical. En consecuencia, toman nota de todo lo que se dice en clase como si se tratara de **normas**, no de recomendaciones para la reflexión, y las trasladan luego a la siguiente asignatura del área sin desarrollar pensamiento autónomo.

Por otro lado, de acuerdo con la investigación realizada por Leonid Chernovaty con un hablante bilingüe, la capacidad natural para traducir existe desde temprana edad, por lo que no se necesitarían explicaciones teóricas detalladas para desarrollarla. A partir de sus observaciones Chernovaty concluye que:.

- El niño bilingüe aplica estrategias interpretativas como lo hacen los profesionales.
- El adulto bilingüe y los traductores sin formación tienden a emplear estrategias contrastivas y hacen traducciones más literales.

Al parecer, a medida que el niño crece, aparecen condicionamientos que inhiben la competencia traductora. Claramente necesitamos replantear toda la dinámica de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes superen esos condicionamientos y recuperen las estrategias del “niño traductor”.

Los Estudios de Traducción ofrecen múltiples propuestas con distintas soluciones. Tres de ellas son de particular interés.

El uso de corpus

Para Zanettin el uso de corpus permite analizar el lenguaje real en contexto y complementa la información que brindan los diccionarios y las gramáticas. Asimismo, los resultados obtenidos por Laviosa demuestran que las traducciones realizadas con ayuda de corpus son de mejor calidad en términos de comprensión disciplinar, selección terminológica y expresión idiomática.

De acuerdo con la clasificación de Mona Baker, citada por Fernandes, existen tres tipos de corpus para enseñar e investigar en el área de la traducción:

1. Corpus comparables, formados por dos conjuntos independientes de textos en el mismo idioma: uno constituido por textos originales y otro, por traducciones.
2. Corpus paralelos, formados por textos originales escritos en la lengua A y sus correspondientes traducciones en la lengua B.
3. Corpus multilingües, formados por dos o más corpus en distintas lenguas, contruidos sobre la base de criterios semejantes.

Zanettin recomienda el uso de corpus comparables bilingües cuyo análisis revela convenciones retóricas, estructura proposicional, características léxico-gramaticales y colocaciones. Proporcionan información acerca de cómo el discurso deviene texto en distintas lenguas, lo que indica características recurrentes pero no reglas, y promueven la investigación, por lo que desarrollan tanto subcompetencias temáticas, culturales e instrumentales como lingüísticas.

Vaezian afirma que, con el uso de corpus, el profesor pasa a ser un asistente que guía a los estudiantes para que saquen mejor provecho del material y participen activamente en su propio aprendizaje. Así se reduce la presión sobre el docente, quien ya no tiene la responsabilidad absoluta de proporcionar soluciones. Según Fawcett, citado por Vaezian, los estudiantes también aprenden cómo construir corpus para casos particulares, lo que contribuye a fortalecer la confianza en ellos mismos.

En nuestro caso los corpus paralelos se podrían aplicar en los años superiores, una vez que los alumnos ya incorporaron las principales técnicas de traducción, mientras que en los primeros años los corpus multilingües serían muy útiles, sin crear la ilusión de que las traducciones ya existen y solo basta buscarlas.

Los proyectos colaborativos

Según Toledo Sarracino y Cortez Godínez, esta estrategia pedagógica, propuesta en un principio por Kiraly, se basa en el constructivismo según Vigotsky, quien concibe el aprendizaje como una reconstrucción de saberes socioculturales facilitada por la interacción con otros.

De acuerdo con estos autores, para que haya aprendizaje significativo en el caso de la traducción, los estudiantes deben apropiarse del conocimiento a través de una experiencia propositiva y autorregulada, estimulada por el profesor mediante estrategias innovadoras como los enfoques colaborativos.

Ana Muñoz-Miquel (Op. Cit.) destaca que, en la formación de traductores, se hace cada vez más hincapié en las subcompetencias actitudinales, interpersonales y profesionales. Describe en detalle un proyecto colaborativo dentro de la traducción especializada, que busca socializar la investigación promoviendo la cooperación con otros traductores e incorporando la figura del consultor experto, encargado de aportar los conocimientos y el estilo típico del campo disciplinar así como la idiosincrasia del colectivo receptor de la traducción. Además, resuelve el problema de la falta de tiempo en el aula para que los alumnos adquieran los conocimientos temáticos necesarios.

En el caso citado, se constituyeron equipos y los estudiantes eligieron el tema y el texto, y buscaron un experto especializado en el área elegida. Se dedicó un semestre a la elaboración de la traducción y de una memoria de trabajo donde describieron y comentaron la experiencia y fundamentaron las elecciones realizadas. Se incluyó un glosario, bibliografía, y muestras de los intercambios con el experto. Además se implementaron tres instancias de tutoría: la primera para la presentación de cada proyecto; la segunda para revisar la evolución de la traducción, valorar la participación del experto y resolver dudas; y la tercera para supervisar la elaboración de la memoria.

Se pudo comprobar que la participación del experto fue esencial tanto en la etapa de comprensión como en la de reexpresión. Los alumnos también pudieron verificar la influencia del inglés, valorar la importancia de conocer la normativa y las convenciones del español, y desarrollar una actitud crítica hacia la facilidad con que las interferencias lingüísticas se extienden al discurso especializado.

También tuvieron la oportunidad de evaluar el proyecto y destacaron como aspecto positivo que habían aprendido, entre otras destrezas, a coordinar criterios y negociar soluciones, justificar y valorar opiniones, mejorar su organización, y detectar errores propios a través de la supervisión de terceros.

Muñoz-Miquel concluye que, como el estudiante gestiona su propio aprendizaje, esta modalidad de trabajo no solo favorece la adquisición de subcompetencias sino que fortalece la confianza en sí mismo y contribuye a desarrollar la identidad profesional.

La incorporación de técnicas de interacción virtual

Por su parte Cristina Lacheat Leal propone el diseño de herramientas de autoaprendizaje aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas. Explica que, para ello, tuvieron en cuenta, entre otros aspectos, los conocimientos previos de los estudiantes y su recuperación, la progresión en la adquisición de conocimientos nuevos y su relación con los previos, el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones y discutirlos, la creatividad y la capacidad de pensamiento divergente, la aplicación consciente de estrategias de traducción, el control del aprendizaje y la evaluación.

Aprovechando la disposición de los estudiantes hacia las nuevas herramientas virtuales diseñaron un ejercicio sobre identificación de problemas de traducción en un texto basándose en los videojuegos en niveles. El texto forma parte de un encargo de traducción y se proporcionan pistas en forma de preguntas, imágenes o sonidos, así como enlaces a ejercicios previos para afianzar la conexión con los conocimientos ya adquiridos. También existe un foro para que los alumnos puedan debatir problemas encontrados en los procesos de traducción y revisión.

Asimismo se puso a su disposición en Internet una bitácora con diversos instrumentos útiles como agenda, comentarios y enlaces, entre otros, para que los estudiantes relaten los pasos seguidos para identificar, representar y resolver los problemas que surgen. Además, al final del curso, los alumnos pueden releer lo escrito y reflexionar acerca del camino recorrido.

Lacheat Leal afirma que “el autoaprendizaje es mucho más efectivo si es orientado” y que, si se quiere desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas indispensables para resolver problemas de traducción y promover el aprendizaje autónomo, las herramientas deben ser amenas y permitir la interacción del alumno.

Para concluir, podemos ver que, en todos los casos citados, se da al alumno poder sobre su aprendizaje, lo que fomenta la responsabilidad en su proceso de formación profesional.

También se resignifica el rol docente al reducir la presión de ser el poseedor/transmisor del conocimiento y al estimular su participación creativa en la producción,

organización, planificación y seguimiento de las tareas.

Estas propuestas se pueden aplicar en cualquier etapa de la cursada y ofrecen soluciones pertinentes para encarar los problemas que se enunciaron al comienzo.

Bibliografía

El-dali, Hosni Mostafa (2011): *Towards an understanding of the distinctive nature of translation studies*. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210831910000056>>.

Muñoz-Miquel (2015): *El desarrollo de la competencia traductora a través de la socialización con el experto en la materia: una experiencia didáctica*. Disponible en: <http://www.jostrans.org/issue23/art_munoz.pdf>.

Chernovaty, Leonid (2014): *Understanding the Translation Process: An important part of a Translator Trainers' Professional Competence*. Disponible en: <http://www.intralinea.org/specials/article/understanding_the_translation_process>.

Zanettin, Federico (1998): *Bilingual Comparable Corpora and the Training of Translators*. Disponible en: <<http://www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n4/004638ar.pdf>>.

Laviosa, Sara (1998): *The Corpus-based Approach: A New Paradigm in Translation Studies*. Disponible en: <<http://erudit.org/revue/meta/1998/v43/n4/003424ar.pdf>>.

Fernandes, Lincoln (2006): *Corpora in Translation Studies: Revisiting Baker's Typology*. Disponible en: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/8217/7690>>.

Vaezian, Helga (2009): *Corpora in Translation Classrooms*. Disponible en: <<http://www.translationdirectory.com/articles/article2045.php>>.

Toledo Sarracino, David/Cortez Godínez, José: *Cómo se desarrolla la Competencia Traductora: un estudio exploratorio*. Disponible en: <http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/mem_2011/Toledo_David_et_al.pdf>.

Lachat Leal, Christina (2008): *Aprendizaje de resolución de problemas de traducción: Herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes*. Disponible en: <http://www.aiet.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_CLL_Aprendizaje.pdf>

¿La traducción es un acto de fidelidad o infidelidad?

Susana Moyano

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

Si bien la traducción es una actividad tan antigua como el mundo mismo, los avances tecnológicos, los intercambios culturales y las relaciones internacionales son algunos de los factores que la han favorecido ubicándola en un estrado importante y casi imprescindible en la sociedad actual. Para Levy (2000:148), la traducción es “un proceso de comunicación que consiste en transmitir al lector del texto meta el conocimiento del original”. Es decir, la traducción involucra no solo los aspectos lingüísticos, sino también el conocimiento de una cultura con sus características y particularidades. Hönig (1991) plantea que, para realizar la traducción, el original se extrae de su contexto natural y se proyecta en la realidad mental del traductor, de manera tal que el trabajo no se realiza sobre el texto original sino con su proyección mental. José Salas Subirats, un empleado de una compañía de seguros nacido en Buenos Aires, tradujo al español la obra maestra de James Joyce *Ulises* entre 1940 y 1945. A pesar de haber recibido la crítica más despiadada en España, su versión fue publicada dos veces en ese país. Este trabajo abordará el análisis de las traducciones al español de dicha obra.

Palabras clave: traducción, proceso, transmisión, realidad, traductor.

Una aproximación sociopragmática a la *dialogicidad* del plurilogo en Facebook

Sabrina M. Bevilacqua

Universidad de Buenos Aires - IESLV “Juan R. Fernández”

sabrinabevilacqua@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco de este trabajo intentamos estudiar, a partir de un corpus compuesto de capturas de pantalla de la plataforma Facebook, la *dialogicidad* (Vahram 2004) de los discursos relacionales Web 2.0, entendida como una característica que facilita la internalización, por parte de los usuarios de redes, de estrategias pragmáticas, es decir, de mecanismos que revelan la manera en que el plurilogo —intercambio complejo ejecutado por más de tres interlocutores— se deja aprehender desde su estructura, leer, escribir y construir colectivamente en las comunicaciones mediadas por computadora.

Creemos que dar cuenta de la complejidad de las *relaciones dialógicas* (Bajtín 1989) que se tejen entre las distintas instancias enunciativas que coexisten en el mismo “recorte” espacio-temporal de la interface Facebook, dos perspectivas complementarias se presentan como miradas pertinentes. Por un lado, una aproximación sociopragmática de la *dialogicidad* en relación con los discursos virtuales *plurilogales* (Cambra 2013), es decir, intercambios cuya configuración conversacional prototípica es inherente a los tipos de modelos conversacionales 2.0, nos conducirá a entender el funcionamiento y el uso de tales configuraciones. Por el otro, el estudio de nuestro objeto sustentado en las premisas teóricas de las Ciencias de la Información y de la Comunicación, permitirá comprender el rol crucial de los condicionamientos técnicos que influyen, sin duda, en la estructuración de los plurilogos.

Palabras clave: Facebook, dialogicidad, plurilogo, estrategias pragmáticas.

Introducción

En el marco de este estudio de caso intentamos estudiar, a partir de un corpus compuesto de capturas de pantalla de la plataforma Facebook -sector *Inicio*-²⁹ la complejidad de las *relaciones dialógicas* (Bajtín 1989) que se tejen entre las distintas instancias enunciativas que coexisten en el mismo “recorte” espacio-temporal de la interface 2.0. Tales relaciones son entendidas como una característica que facilita la internalización, por parte de los usuarios de redes sociales virtuales, de estrategias pragmáticas, es decir, de mecanismos que revelan la manera en que el *plurilogo* (Cambra 2013) -intercambio complejo ejecutado por más de tres interlocutores- se deja aprehender desde su estructura, leer, escribir y construir colectivamente en las comunicaciones mediadas por computadora.

Dos perspectivas complementarias se presentan como miradas pertinentes para analizar esta configuración conversacional prototípica inherente a los modelos conversacionales 2.0. Por un lado, una aproximación sociopragmática de la dialogicidad en relación con los discursos virtuales plurilogales nos conducirá a entender el funcionamiento y el uso de los intercambios virtuales. Por el otro, el estudio de nuestro objeto sustentado en las premisas teóricas de las Ciencias de la Información y de la Comunicación, permitirá comprender el rol crucial de los condicionamientos técnicos que influyen, sin duda, en la estructuración de los plurilogos.

Primeramente, describiremos el uso y funcionamiento de los plurilogos Web 2.0 para luego precisar su estructuración detallando los datos extraídos del corpus. Intentaremos señalar, por otra parte, la importancia del subgénero discursivo *Inicio* como generador de relaciones dialogales, es decir, como un terreno propicio en el cual lo enunciado acontece en “la frontera entre dos conciencias” ([Bajtín 2008b:294], citado por L’Huillier 2015:11): para que exista dialogicidad debe haber al menos dos posiciones o un “vínculo entre dos palabras ajenas” y, en tanto sujetos interactantes, estos “se posicionan respecto del otro en su interacción comunicativa” (Bajtín 2008a). Finalmente, destacaremos la emergencia de la *ventrilocución* (Cooren 2010), un caso de dialogicidad en el que una voz habla a través de otra voz en un lenguaje social. En efecto, los discursos son en parte de otros del mismo modo que se hacen nuestros cuando los poblamos de nuestras intenciones, emociones y puntos de vista en un contexto diferente que los legitima.

29. Por razones de espacio solo exponemos dos capturas.

El plurilogo como discurso relacional

Parafraseando una definición propuesta por Maroccia (2004:25) acerca de los foros de discusión, podemos caracterizar el subgénero *Inicio* como una seguidilla de intercambios dinámicos y discontinuos electrónicos llevados a cabo por los usuarios de Facebook, cuya construcción es un producto no solo colectivo e interaccional, sino también estructurado y archivado automáticamente por la interface durante un cierto tiempo. Sucede que el espacio delimitado por la captura se revela inestable e inacabado (Maroccia 2004: 26) dado que, en función de las posibilidades técnicas ofrecidas por la plataforma, otros *post* pueden seguir incorporándose al plurilogo incluso unos segundos después de haber realizado la captura. Si bien este aspecto señalado constituye, metodológicamente, un *handicap* importante para el analista a la hora de construir un corpus de estudio, aquí nos lleva a interrogarnos acerca de la incidencia de la interdiscursividad en la dinámica de la dialogicidad. En efecto, el plurilogo o una intervención en particular, está en relación con otros plurilogos u otros *post* dentro del ámbito *Inicio* así como también con aquellos *post* que lo preceden, los que le siguen ya *posteados* y los que podrían eventualmente aparecer.

Así, la textualización pluriloga se afirma como una suerte de “campo interactivo” en el seno del cual se recortan micro-diálogos en relación dialógica con el resto del plurilogo y a partir del cual es interpretable el *par pregunta-respuesta*. Estos momentos discursivos no siguen la sucesión del tiempo cronológico sino el tiempo subjetivo: una respuesta a una solicitud explícita puede *postearse* horas o días después de que haya sido publicada y, por consiguiente, al aparecer integrada en el juego de otros *post*, el usuario debe rastrear el comentario en el interior del listado (Ver captura 2: intervenciones 1, 2, 4).

Estructuración pluriloga Web 2.0

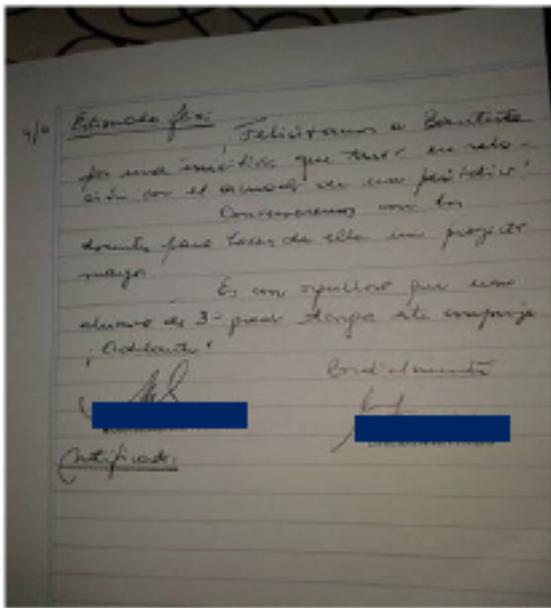
Las capturas de pantalla siguientes ilustran dos momentos del intercambio seleccionado dentro del espacio auténtico en el cual la conversación se desarrolla:

Captura 1

et 3 autres personnes ont commenté ça.

 avec  et 3 autres personnes
4 juin, 13:31 · 🌐

Y ALGUN DIA IBAN A LLEGAR LAS BUENAS NUEVAS DEL CUADERNO DE COMUNICACIONES!!!!



Usuario 1

Micro-diálogo

J'aime · Commenter · Partager

  et 50 autres personnes aiment ça.

  Que dudas hay es mi ahijado unico
J'aime · Répondre · 👍 1 · 4 juin, 13:37

  Tuviste que esperar pero nonie erramosl
J'aime · Répondre · 👍 1 · 4 juin, 13:40

  Felicitaciones!
J'aime · Répondre · 👍 2 · 4 juin, 13:41

  Bello felicidades prima los adorolll
J'aime · Répondre · 👍 1 · 4 juin, 13:44

  Salio inteligente como el tio 

Captura 2



A continuación presentaremos sucintamente los datos recolectados en la etapa de observación del corpus que, a nuestro juicio, esbozan³⁰ algunos de los indicios perceptibles de la dialogicidad Web 2.0:

1. El plurilogo está compuesto por 34 post o intervenciones correspondientes a 25 usuarios diferentes (contactos-amigos del *usuario 1* quien ha iniciado el intercambio sobre el cual trabajamos aquí).
2. Este caso aislado de flujo conversacional se desarrolla durante dos días.
3. Su estructura abre con una intervención “desencadenante” (captura 1) publicada en el *Inicio* por cualquier usuario de Facebook. El interlocutor es capturado por la interface encargada de visibilizar su nombre de usuario y foto de perfil. Luego siguen los post en forma de lista que “reaccionan” a la publicación sobre el muro *Inicio*.
4. Los discursos posteados son plurisemióticos: pueden incorporar signos diversos (imágenes, videos, texto, sonido, etc.).
5. Con cada intervención se genera automáticamente un hipervínculo precisando el nombre del usuario y la foto de perfil.

30. Al tratarse de un estudio de caso, los datos relevados no poseen una representatividad extendida.

6. Los turnos de intervención escrita no están determinados voluntariamente por los usuarios ni pueden inferirse de antemano como en una conversación cara a cara. El cruce de voces es imprevisible y, por ello, altamente dialógico.
7. Se encuentran índices “fáticos” -notificaciones que figuran en la barra superior y a la derecha del inicio- traducidos por la interface mediante signos particulares (íconos, links, sintagmas del tipo “me gusta”, “compartir” o “comentar”, etc.). Tales indicios son una verdadera “huella” de la actividad discursiva de otro usuario, quien no tiene, en estos contextos mediados, necesidad de postear sino que puede simplemente manifestar su presencia con el gesto de un “clic” mediante el mouse: se tiene la opción de leer un comentario sin activar links. Además, se puede clicar sobre el sintagma “me gusta”, gesto que la interface registra mediante el ícono con forma de mano (el usuario puede ver, luego de hacer deslizar el mouse sobre la mano, a quién le gusta lo comentado).
8. Otras informaciones paratextuales aparecen: la hora, el mes y el día de publicación de los comentarios, cantidad de usuarios que han compartido o comentado y de los que les gusta el post.
9. Los intercambios suceden en un espacio/tiempo virtual, es decir el tiempo que la interface registra en el *Inicio* -contexto que legitima las intervenciones- como propicio para el juego de voces colectivo.
10. Aparecen cuatro micro-diálogos levemente desplazados del margen izquierdo de la lista de comentarios principales (captura 2: intervención 2; captura 1: intervención 5). Así, una estructuración diferente destaca las “digresiones” dialógicas dentro del cuerpo principal plurilogo. Esto permite percibir redes comunicacionales entre todos los participantes que funcionan de modo diferente según el plurilogo.
11. Se observa un caso de *ventrilocución* (captura 2: intervención 4). La imagen publicada, un pequeño animal que muestra un corazón rosa, permite al usuario manifestar su afecto por medio de otra entidad enunciativa a la que carga de sus propias emociones.

Conclusión

Tal como lo hemos observado, el plurilogo constituye un instrumento discursi-

vo que permite la *mise en place* de la dialogicidad asincrónica, es decir, una preparación estratégica a la espera de nuevas intervenciones que serán listadas sucesivamente dependiendo de los condicionamientos técnicos impuestos por la interface. Ciertamente, estos últimos son complejos y lo que se percibe en estas plataformas es la naturaleza plurisemiótica y polimorfa, es decir, una “superficie” virtual fragmentada, desplegada en una multiplicidad de *links* o “puntos de fuga” que coexisten tanto en el mismo plano visual como en el *hipertexto*³¹. Podemos ilustrar este espacio de intercambio a través de la metáfora del *happening*: la puesta en escena, no tradicional, de una situación real de la vida cotidiana que juega con las evocaciones, con lo espontáneo y con lo imprevisto y, en particular, con el poder dialógico de las plataformas relacionales.

Según los datos obtenidos, pudimos comprobar que en la interface *Inicio*, las intervenciones de cada participante no circulan de la misma manera en todos los intercambios al igual que no todos los usuarios manejan las mismas estrategias discursivo-pragmáticas durante sus conversaciones posteadas. De hecho, las huellas de “sus actividades de escritura” son variadas. Cabe destacar igualmente que sería interesante analizar las incidencias de los condicionamientos técnicos sobre el “desplazamiento” de los usuarios dentro del espacio discursivo que, a pesar de los juegos y bifurcaciones que el hipertexto les proporciona, tienden a “controlar” y homogeneizar dichos intercambios.

Bibliografía

Bajtín, Mijail (1989): *Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación*. Madrid: Taurus.

Bajtín, Mijail (2008a): *El problema de los géneros discursivos*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Bajtín, Mijail (2008b): *El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Cambra, Margarita (2013): “Investigar la interacción en las clases de lenguas, Cultura y Educación”. En: *Culture and Education*, 25, 4, pp.429-439.

Clément, Jean. (2000): “Hypertexte et complexité”. En: *Études françaises*, Vol. 36, 2, 39-57. Disponible en: <<http://id.erudit.org/iderudit/005256ar>>.

31. Cf. Sorókina (2005) et Clément (2000).

Cooren, François (2010): “Ventriloquie, performativité et communication” Ou comment fait-on parler les choses. En: *Réseaux*, 5, 163, p. 33-54.

Huillier, Tomás (2015): “Discurso y subjetividad en Bajtín”. Disponible en: <http://www.academia.edu/8714750/Discurso_y_Subjetividad_en_Bajt%C3%ADn>.

Marcoccia, Michel (2004): “L’analyse conversationnelle des forums de discussion: questionnements méthodologiques”. En : *Les Carnets du Cediscor*, 8. Disponible en: <<http://cediscor.revues.org/220>>.

Sorókina, Tatiana (2005): “De la concepción del hipertexto al concepto del discurso”. En: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/hiperdis.html>>.

4. Cuestiones de traducción literaria

Plurilingüismo de retorno: la versión de Aulicino de la *Divina Commedia*

Claudia Fernández Speier
Universidad de Buenos Aires

Resumen

La *Divina Comedia* es el clásico más leído en Argentina. Manifestación privilegiada de su excepcional presencia en el canon de los escritores e intelectuales de nuestro país es la serie de traducciones del poema que se sucedieron a partir del siglo XIX; en estas, la lengua de Dante, sumamente rica en variantes diastráticas y diatópicas, es homologada al ideal clásico del humanismo que abraza la generación del ochenta, a través de un notable proceso de nobilitación del léxico y el consiguiente borramiento de los rasgos de plurilingüismo que caracterizan al texto fuente. A partir de la versión de Bartolomé Mitre, el poema dantesco circuló en el siglo XX a través de los canales de la élite, que intenta dotarlo de los valores clásicos asociados a la imagen positiva de la Italia de la alta cultura, opuesta en el imaginario argentino a la italianidad ignorante y dialectófica de los inmigrantes. En los últimos años, sin embargo, ha visto la luz un proyecto traductivo que parece devolverle a la lengua de Dante el efecto de novedad lingüística del que había sido privada en nuestro país: se trata de la versión de Jorge Aulicino, publicada recientemente, que intenta reproducir, desprejuiciadamente, la convivencia de registros del texto fuente. El presente trabajo caracteriza brevemente la tradición de lectura y traducciones de la *Divina Comedia* en Argentina, y analiza la versión de Aulicino como posible ruptura de tal tradición, en relación con el tipo de lector al que se dirige y la nueva imagen de la inmigración italiana que supone.

Palabras clave: *Divina Comedia*, Aulicino, inmigración italiana, variedades socio-lingüísticas.

Traducir la Edad Media en Argentina. Aproximaciones a la traducción de los relatos galeses medievales de *Mabinogion*

Dra. Luciana Cordo Russo

Universidad de Buenos Aires

Universidad de San Martín

lucordorusso@yahoo.com.ar

Resumen

Se conoce como *Mabinogion* a una compilación de once relatos galeses escritos en los siglos XII y XIII, de temas muy variados. De hecho, entre ellos se encuentra el cuento más antiguo sobre el rey Arturo y sus guerreros. Aunque la literatura galesa medieval se conoce poco, ha tenido bastante difusión en castellano gracias a las traducciones publicadas por varias editoriales españolas. Ahora bien, se trata en todos los casos de “traducciones indirectas” (Touy 1995:143) o “mediadas” (Kittel/Frank 1991:12), hecho que, ciertamente, conlleva limitaciones importantes al acceso a los textos galeses, pero que señala un marcado interés por este tipo de producciones.

De este modo, en esta comunicación se ofrecerá, en primer lugar, un recorrido por las versiones en castellano de los *Mabinogion* y sus problemas y, en segundo lugar, se plantearán las dificultades y los desafíos metodológicos que se suscitan a la hora de traducir textos medievales en general, y galeses en particular. La alteridad del objeto literario medieval nos obliga a pensar estrategias de actualización de los textos para volverlos inteligibles y significativos para nuestro tiempo y sociedad. Estas consideraciones son fundamentales para emprender la primera traducción de los textos del galés medio al castellano.

Palabras clave: traducción, Edad Media, los relatos galeses medievales, *Mabinogion*.

La textualidad medieval, como llama Zumthor (2000) al objeto tan complejo de la producción literaria durante la Edad Media, no deja de interpelarnos como lectores y como críticos e historiadores de la literatura. El creciente interés suscitado por “lo medieval” en el cine, la televisión, la literatura contemporánea, subraya la vigencia de la capacidad del texto medieval de entretener y enseñar, pero también, como contracara, la escasez de fuentes en castellano. Traducir, es decir, decodificar y recodificar un texto fuente en el nivel semántico, sintáctico y pragmático de acuerdo con las circunstancias específicas (poéticas e ideológicas) de la lengua y cultura meta en la que se produce y recibe es una tarea harto compleja, a la cual se le agrega una capa extra de complicaciones en el caso de textos medievales³². La alteridad del objeto medieval (Jauss 1979) demanda del traductor una serie de saberes muy particulares: desde lingüísticos (una lengua muchas veces desaparecida o diferente respecto de su estado moderno), sobre las tradiciones literarias y culturales, hasta el contexto socio-histórico en términos amplios. Dentro de esta textualidad medieval, me quiero referir a un corpus preciso de la literatura galesa, una literatura considerada “marginal” aun pese a su antigüedad y al impacto nada desdeñable que ha ejercido sobre la literatura europea occidental y que, curiosamente, ha tenido bastante difusión en castellano gracias a las traducciones publicadas por varias editoriales españolas.

*Mabinogion*³³ es un término tradicional con el que se conoce una colección de once relatos escritos en galés medio, es decir, en el galés que se escribía entre 1100 y 1350. La compilación en sí no es medieval, sino que fue forjada por la primera traductora de los textos completos al inglés, Lady Charlotte Guest, a mediados del siglo XIX. Comprende textos de temas muy diversos: las *Cuatro ramas de los mabinogí*, por ejemplo, son relatos que combinan elementos provenientes de antiguas historias míticas y legendarias con motivos internacionales y temas de profunda significación para la sociedad galesa de ese tiempo, como la amistad entre los hombres y el código moral deseable para mantener el orden social y prevenir feudos de sangre. El grupo se completa con las siguientes composiciones: por un lado, dos relatos legendarios y pseudo-históricos, *Lludd y Llefelys*, sobre las tres plagas que azotaron la Isla de Bretaña y la batalla entre dos dragones, y

32. Para esta definición de traducción véase Nida (1991), Toury (1995), Koller (1995). Otros estudios relacionados incluyen a Jakobson (1966), Bassnett (2002) y Lefevere (1992).

33. El término *mabinogion* se ha interpretado de muchas maneras diversas, como hazañas de juventud, relatos para jóvenes o, simplemente, historia.

El Sueño de Macsen, que relata cómo el emperador Magnus Maximus halló a la mujer de la que se había enamorado en sueños; por otro lado, los relatos artúricos, entre ellos el cuento más antiguo sobre el rey Arturo, *Culhwch ac Olwen*, los tres tienen paralelos con historias del famoso poeta francés Chrétien de Troyes y, por último, un texto tardío, *El Sueño de Rhonabwy*, sobre Arturo y Owein, uno de sus caballeros, jugando al *gwyddbwyll*, una especie de ajedrez galés.

Además de ciertos temas compartidos y de una red de paralelismos, todos estos relatos comparten el estilo, convenciones narrativas que se conocen en galés como estilo *cyfarwydd*, caracterizado –entre otras cosas– por una serie de dispositivos formales, tales como el estilo aditivo o parataxis, con énfasis en el orden cronológico en la progresión de los relatos y la relación entre episodios, diálogos con marcadores específicos, la repetición de fórmulas, estructuras estereotipadas para describir personajes, armaduras, escenas de batalla o de banquete, y las tríadas o reiteraciones de a tres. Estas características constituyen, sin duda, un desafío para todo traductor.

Luego de la traducción de Lady Guest, Loth tradujo los relatos galeses al francés como *Les Mabinogion* en 1889, lo que permitió su difusión por el ámbito romance. Los textos se han traducido muchas veces al inglés, al alemán y al francés³⁴. En castellano existen dos versiones: la primera fue publicada en 1982 por Victoria Cirlot, reconocida medievalista española especializada en literatura francesa, en base a las traducciones al inglés de Jones y Jones (1949) y al francés de Loth. Esta versión fue reeditada una vez más en 1986 y revisada, para una nueva publicación, en 1988. La segunda versión fue producida a partir de la traducción francesa de Loth por Carlos Dubner y fue publicada como *Los mabinogion: romances galeses del medioevo* en la colección de traducciones medievales de la editorial Teorema en 1984. El volumen de Dubner trae aun más problemas que el de Cirlot: deja afuera dos de los relatos (*Culhwch ac Olwen* y *Gereint*), sin especificar las razones, e interviene los textos sin piedad ni criterio claro y elimina las partes que le resultan “pesadas a fuerza de repeticiones o añadidos a manera de cola de cometa” (1984:10).

Cuestiones de espacio impiden entrar en mayores detalles respecto de la obra de Dubner o de los cambios efectuados por Cirlot en la revisión de 1988 publicada

34. Para una lista completa de las traducciones de *Mabinogion* véase Cordo Russo (en prensa).

por Siruela. Ciertamente, el acceso a material especializado produjo un cambio que, como bien expresa la autora, se ve reflejado en el prólogo, muy diferente a aquel escrito en 1982 (y reproducido en 1986). Vale aclarar que el caso castellano no es el único ejemplo de traducción indirecta: Agrati y Magini “tradujeron” *I Racconti Gallesi del Mabinogion* en 1982 al italiano a partir de traducciones al inglés y francés, así como también existe una versión en húngaro publicada en 2009 y realizada en base a la traducción de S. Davies (2007).

Como vemos, se trata en ambos casos de traducciones que podríamos denominar –el metalenguaje es muy variado– de segunda-mano o mediadas (Kittel/Frank 1991) o indirectas (Toury 1995:143), es decir, de una “translation based on a source (or sources) which is itself a translation into a language other than the language of the original, or the target language” (Kittel/Frank 1991:3). Dentro de los Estudios de Traducción, el lugar de este tipo de producción textual ha sido revalorizado y se ha puesto el foco en los objetivos que guían esta clase de traducciones y en su aceptabilidad para el público receptor. Es justamente desde este lugar que me interesa llamar la atención sobre estas traducciones indirectas, no para “criticarlas” como productos, sino para reflexionar sobre sus procesos, las demandas que les dan origen, sus consecuencias en la cultura meta y, necesariamente derivado de todo esto, para pensar sus limitaciones. Estas versiones señalan el profundo interés suscitado por estas historias en el público; la serie de traducciones de Siruela es síntoma de esta situación: claramente, existía una gran demanda de textos medievales en traducción para uso de estudiantes y profesores, su público primero y más inmediato.

Ahora bien, una traducción indirecta acarrea, inevitablemente, ciertos problemas por la mediación de la primera lectura realizada por el traductor. El saber específico respecto del contexto galés se vuelve, además, más que deseable, esencial: conocer la lengua, el sistema literario de la fuente, las reescrituras de otros textos que forman parte de ese sistema literario y las intertextualidades presentes en los textos mismos.

Quisiera ilustrar estos puntos a través de unos pocos ejemplos. Una rápida comparación de la versión de Cirlot con los textos originales de las *Cuatro ramas*, a las que me ceñiré en esta comunicación (utilizaré aquí la edición estándar de I. Williams), pone de relieve algunas limitaciones de las traducciones existentes de *Mabinogion*. Por ejemplo, en la *Primera rama*, luego de que Pwyll y sus hombres “jugaran” al “tejón en la bolsa”, es decir, que propinaran golpes a Gwawl, atrapado en la bolsa como si fuera el tejón, se le pide a Gwawl que provea “meicheu”

(1964:18), traducido por Cirlot como “gajes” (1988:18). No queda muy claro a qué se refiere con esta palabra, quizás a una acepción dada por la RAE, “sueldo o estipendio que pagaba el príncipe a los de su casa o a los soldados”. En la ley galesa, el discurso que está por detrás de este término en el relato, los *meichiau* (que usualmente se traduce al inglés como *sureties*) son garantías o, mejor, garantes, una figura cuya intervención es necesaria para convertir una transacción entre dos partes en un acuerdo, y que se encargará, frente a alguna violación del pacto, de asegurar su cumplimiento (Jenkins 1986:247-8). Este es, justamente, el objetivo que persiguen los personajes en el relato. En este mismo texto, un poco antes, cuando Pwyll y sus hombres ven a Rhiannon cabalgando en un caballo blanco, en varias oportunidades se refieren a ella como “amazona” en la versión castellana (1988:11-12), un término que nos llama poderosamente la atención (¿nos desplazamos, acaso, hacia el terreno de los *Nibelungos*?), siendo que en galés encontramos *marchoges* (1964:11-12), jineta y, por extensión, dama.

Un último caso: en la *Cuarta rama*, se comprueba la falsa afirmación de virginidad de Aranrhod cuando, al pasar por encima de la vara encantada de su tío Math da a luz a un niño e, inmediatamente, cae de ella “ryw bethan” (1964:77) “algo pequeño”, que es cuidado por Gwydyon (su hermano) hasta convertirse en un niño. El texto galés juega aquí con la incertidumbre respecto de esta cosa pequeña, mientras que la versión de Cirlot da por sentado que se trata de “un niño semejante” (70), imponiendo una lectura retrospectiva al texto.

Estos son algunos desafíos que no resuelven las “traducciones” existentes en castellano de *Mabinogion*. De esta aproximación, se proyecta la necesidad de traducciones directas de los textos, que tengan en cuenta su especificidad como composiciones medievales, su particular técnica narrativa, sus referencias a otros textos del corpus y fuera de él, a otros discursos contemporáneos o a otras tradiciones poéticas y, finalmente, su alteridad como producciones realizadas –en el caso de *Mabinogion*– hace más de setecientos años en el seno de una sociedad aristocrática guerrera. En este sentido, sería deseable que toda traducción crítica se esforzara por actualizar los múltiples sentidos de las composiciones galesas para el público actual.

Bibliografía

Agrati, Gabriella / Magini, Maria Letizia (trads.) (1982): *I Racconti Galesi del Mabinogion*. Milano: Mondadori.

Cirlot, Victoria (trad.) (1982): *Mabinogion: relatos galeses*. Madrid: Editoria Nacional.

_____. (trad.) (1986): *Mabinogion*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

_____. (trad.) (1988). *Mabinogion*. Madrid: Siruela.

Davies, Sioned (trad.) (2007). *The Mabinogion*. Oxford: Oxford University Press.

Dubner, Carlos (trad.) (1984): *Los mabinogion: romances galeses del medioevo*. Barcelona: Teorema.

Guest, Lady Charlotte (trad.) (1877): *The Mabinogion. From the Welsh of the Llyfr Coch o Hergest*. London: Quaritch.

Jones, Gwyn / Jones, Thomas (trads.) (2001): *The Mabinogion*. London: Everyman's Library [1949].

Lóránt, Kácsor (trad.) (2009): *Mabinogion. Walesi legendák*. Budapest: General Press Kiadó.

Loth, Joseph (trad.) (1913): *Les Mabinogion du Livre rouge de Hergest avec les variantes du Livre blanc de Rhydderch*. Paris: Fontemoing [1889].

Williams, Ifor (ed.) (1964). *Pedeir Keinc y Mabinogi*. Cardiff: University of Wales Press [1930].

Bibliografía secundaria

Bassnett, Susan (2002): *Translation Studies*. London and New York: Routledge.

Cordo Russo, Luciana (en prensa): "Las versiones en castellano de los relatos galeses medievales de Mabinogion". En: *Identidades*. Revista del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia.

Jakobson, Roman (1966): "On Linguistic Aspects of Translation". En: Brower, Reuben (ed.): *On Translation*. New York: Oxford University Press, pp. 232-239.

Jauss, Hans Robert (1979): "The Alterity and Modernity of Medieval Literature", trad. T. Bahti. En: *New Literary History* 10.2, pp. 181-229.

Lefevere, André (1992): *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London, New York: Routledge.

Jenkins, Dafydd (trad.) (1986). *The Law of Hywel Dda*. Llandysul: Gomer.

Koller, Werner (1995): "The Concept of Equivalence and the Object of Translation

Studies”. En: *Target* 7.2, pp. 191-222.

Nida, Eugene (1991): “Theories of Translation”. En: *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 4.1, pp. 19-32.

Toury, Gideon (1995): *Descriptive Translation Studies – and Beyond*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Zumthor, Paul (2000): *Essai de poétique médiévale*. Paris: Seuil.

Traducción y editoriales independientes de poesía en argentina

Santiago Venturini
CEDINTEL, UNL; CONICET

Resumen

Este trabajo se enmarca en una investigación cuyo título es “Importación de poesía en lengua extranjera y políticas de traducción en editoriales independientes de poesía argentinas (2003-2013)”. Para esta instancia, se trabajará con un corpus de pequeñas editoriales –Colección Chapita, Barba de Abejas, Luz Mala, entre otras– que eligen situarse fuera de los modos de producción, de control y de los circuitos hegemónicos de la industria editorial nacional, para pensarse como formaciones que implementan micropolíticas propias de la edición y la traducción. Se indagará el modo en que estos sellos producen sus libros –en los que la dimensión artesanal del objeto resulta, en algunos casos, central– y se postulan como editoriales “de nicho” que eligen importar autores poco o nunca traducidos, operación en la que puede leerse una toma de posición estética y política en el interior del campo editorial.

Palabras clave: traducción, poesía, editoriales independientes.

Enseñanza de lenguas

1. Perspectivas sobre la enseñanza de la entonación y la lecto-comprensión

El diario de lectura: un instrumento pedagógico para analizar la lectocomprensión en lengua extranjera

Lucía Dorin

Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología (UBA),
IES en LV "Juan Ramón Fernández"

Laura Miñones

LFAJM/ Facultad de Psicología, UBA

Resumen

En el presente trabajo, enmarcado en un proyecto de investigación compartido por las cátedras de Idioma Francés de las facultades de Ciencias Sociales y de Psicología de la UBA, nos proponemos describir y analizar (el proceso de construcción de) el diario de lectura para dar cuenta de la relación entre lecto-comprensión en lengua extranjera y escritura en lengua materna en contexto de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario (Souchon 2004, Sibaldi 2006).

El diario de lectura, como instrumento pedagógico, permite esclarecer algunos de los procesos vinculados con la actividad lectora (en lengua extranjera). Así, partiendo de fragmentos extraídos de diarios de lectura de estudiantes, pondremos de relieve, por un lado, la validez del instrumento pedagógico en sí mismo para analizar el proceso de lectocomprensión a partir de la escritura y, por otro lado, mostraremos de qué manera este instrumento resulta operativo para ayudar a construir el recorrido y la formación de un lector autónomo y crítico (D'Anna/ Dorin 2011).

Palabras clave: lectocomprensión en LE, diario de lectura, lector autónomo.

Nuevas perspectivas en la enseñanza de la entonación del francés: algunas reflexiones acerca de sistemas de entonación pragmática y su aplicación

Karina Ibáñez

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

La presentación aborda la importancia de la descripción de un sistema de entonación del discurso capaz de distinguir valores interaccionales expresados a través de las elecciones que los hablantes realizan en un contexto interactivo. Partimos para ello de los trabajos de Brazil (1992, 1997) para el inglés y de Granato (1999, 2005) para el español. Nos referimos además a numerosas descripciones de la entonación del francés a partir de los años 1960 (Martins-Baltar 1977, Di Cristo 2004, Lacheret-Dujour/Beaugendre, 2002, Martin 2009, entre otros) y a nuestra investigación, que aplica principios de la entonación del discurso al francés (Ibáñez 2014). Nos proponemos reflexionar acerca de la transposición didáctica de tales contenidos (Guimbretiére 2000) y explicitar el aporte que esta perspectiva puede realizar a la formación de docentes de FLE e intérpretes por su aptitud para describir la contribución de la entonación como un sistema de opciones relativamente autónomo en la circulación de significados generales y sociales. Tales aspectos son cruciales en todo desempeño oral y su enseñanza, como la de una reflexión crítica acerca de su uso, es, a nuestro entender, fundamental en la formación superior.

Palabras clave: francés, sistemas de entonación, formación superior.

La construcción de conocimiento disciplinar en la clase de alemán-lectocomprensión

Fernanda Aren

ferbearen@yahoo.com.ar

Martina Fernández Polcuch

martinaferpol@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

IESLV "Juan Ramón Fernández"

Resumen

Los cursos de lectocomprensión de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) tienen como objetivo ofrecer a los estudiantes las herramientas y estrategias de lectura necesarias para que puedan acceder a material de consulta en la lengua extranjera. En nuestro caso, dicho objetivo se transforma muchas veces en un desafío por la poca familiaridad de los estudiantes con la lengua alemana y, si comparamos con las lenguas latinas, el menor grado de proximidad lingüística con la lengua materna. Más que en otras cátedras, entonces, las clases de alemán-lectocomprensión requieren el trabajo con numerosos aspectos gramaticales y léxicos. Sobre esta base más los conocimientos previos de cada disciplina que aportarían los alumnos, se concibieron los cursos de lectocomprensión en sus inicios. Ahora bien, dada la limitada formación académica del alumno promedio, el desafío se redobla, ya que no podemos contar con que los destinatarios del curso cubrirán su carencia lingüística con su conocimiento disciplinar. Frente a este cuadro de situación, nos propusimos enfatizar el trabajo con los conocimientos previos, de modo de promoverlos y activarlos a la hora de encarar la lectura. Esta ponencia es el resultado de ese trabajo y muestra cómo abordamos la lectura de un dossier de textos sobre la figura de la filósofa Hannah Arendt, tomando como eje las discusiones en torno a la película de Margarethe von Trotta (2012).

Palabras clave: alemán, lectocomprensión, conocimientos previos, Hannah Arendt.

Introducción

Los cursos de lectocomprensión de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y, entre ellos, el que representamos –Alemán–, tienen como objetivo fundamental brindar a los estudiantes los conocimientos lingüísticos y discursivos necesarios para que puedan acceder de manera autónoma a la bibliografía de su respectiva disciplina en lengua extranjera (LE). En nuestro caso en particular, hemos relevado que la mayoría de nuestros alumnos, que provienen de diversas áreas de las humanidades, se encuentra en los inicios de su carrera, por lo que generalmente resulta necesario construir una cierta base de saber compartido que luego podrá ser activado en la lectura del texto en LE.

Para ello, hemos implementado el trabajo con textos de diversas clases textuales en lengua materna (LM), que introducen temáticas tratadas en los textos en LE. De este modo, alentamos una práctica lectora propia de todo lector de textos académicos.

Son muchas las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas que ponen en evidencia que el lector coopera de forma estratégica con el texto para construir su sentido. Pero, para pensar una buena estrategia, antes es necesario saber para qué se lee, de manera de organizar a partir de allí los conocimientos previos sobre el tema y, al mismo tiempo, monitorear durante la lectura en qué sectores del texto detenerse y qué pasajes sobrevolar.

Esta dinámica se vuelve decisiva en el campo de la lectura en contexto universitario, que concibe la construcción de conocimientos en forma de red discursiva en continua ampliación. Los conocimientos previos mencionados refieren a conocimientos de mundo generales y conocimientos disciplinares específicos. Sin embargo, tal como señala Carlino (2005), los alumnos universitarios de los primeros años están construyendo, en la mayoría de los casos, los conocimientos específicos así como los criterios o categorías que estructuran a una disciplina en particular. De ahí que se haga tan necesario andamiar la lectura de los estudiantes (cfr. Allampresse 2014).

Es así que, en vistas de un lector académico especializado y entrenado, se pudieron concebir cursos de lectura en LE que no requieren conocimientos de lengua previos y en los que se propicia el desarrollo y la concientización de estrategias de lectura sobre la base de la activación de conocimientos previos. En dichos cursos, tal es nuestro caso, la construcción del conocimiento lingüístico y discursivo se realiza a la par de la adquisición de estrategias de lectura mientras que es

el lector, el estudiante, el que trae los conocimientos específicos.

Dado que el perfil del alumno que asiste a nuestros cursos se ha modificado por múltiples motivos -modificaciones en el plan de estudios, diferente formación escolar y cambios en los hábitos generales de lectura-, se acentuó el desafío de enseñar lengua y lectura en simultáneo. En efecto, los resultados de las encuestas a alumnos de nivel elemental realizadas en los últimos años muestran que un 30% ha cursado algún nivel de lectocomprensión en otro de los idiomas que ofrece la facultad³⁵, y solo un 13% ha completado los tres niveles de alguno de estos cursos. También la experiencia en el aula pone en evidencia que, salvo excepciones, no nos encontramos frente a lectores especializados porque muchos de ellos están cursando el primer o segundo año de su carrera.

A continuación, presentaremos algunas actividades ya realizadas en clase que contribuyen a la construcción de los saberes previos.

Entre las estrategias de prelectura que implementamos en la cátedra, se encuentra el trabajo con textos en LM. En el nivel medio, por ejemplo, introducimos el capítulo sobre la filosofía analítica de Ludwig Wittgenstein con la lectura de un fragmento de enciclopedia sobre el autor, que resume algunos elementos biográficos y las dos etapas de su filosofía³⁶. La puesta en común de los grupos –cada uno encargado de explicar una de las etapas del filósofo– genera un conocimiento compartido que permite que los estudiantes aborden los siguientes textos como lectores informados, que puedan interactuar con lo leído y elaborar hipótesis de lectura gracias al marco de referencia construido en forma colectiva³⁷.

En el curso superior, el último de los tres niveles obligatorios que ofrece la facultad, el eje temático del cuadernillo es el fascismo europeo, y el alemán en particular³⁸. Así se trabajan textos históricos, políticos, filosóficos y de crítica literaria que tratan el tema desde diferentes perspectivas.

En la segunda parte del cuatrimestre, cuando los estudiantes ya están familiari-

35. La Facultad de Filosofía y Letras (UBA) ofrece también italiano, francés, portugués e inglés (este último también en la modalidad a distancia).

36. Ferrater Mora, J. (2002): *Diccionario de grandes filósofos*. Madrid: Alianza, pp. 527-529.

37. Un procedimiento similar se aplica a la lectura de textos de y sobre Hegel y Schopenhauer en el curso inicial.

38. El material de Nivel Superior fue confeccionado por Norma Díaz y Juliana Fischbein, y revisado por esta última y Griselda Mársico.

zados con dicho tema, proponemos el trabajo con un dossier de textos que giran en torno a la figura de la filósofa Hannah Arendt y, en particular, de la película homónima de Margarethe von Trotta (2012)³⁹. La elección de una película como eje de discusión se justifica por varios motivos: en primer lugar, dada la heterogeneidad de los grupos, con estudiantes provenientes de diversas carreras, el cine, y en particular el cine que se nutre de fenómenos históricos, se presenta como un elemento que fusiona intereses diversos. Además del tema tratado, más afín en este caso a filósofos e historiadores, se trabaja sobre aspectos artísticos del orden de lo estético, lo narrativo y lo actoral. En este caso particular, no están ausentes tampoco las temáticas referidas a la geografía (humana) y la educación (universitaria), de modo que permite cubrir el amplio espectro de las carreras de procedencia.

Para la primera clase de la secuencia, los estudiantes ya han visto la película por cuenta propia y han leído alguna crítica de la película en lengua castellana. Además de estas lecturas individuales, que pueden aportar miradas sobre la película desde los medios argentinos, hemos seleccionado la entrada de un blog de Fernando Mires, un profesor de filosofía chileno radicado en Alemania, especializado en filosofía política. Es un texto bastante esquemático en su estructura y provocador en su contenido, lo que permite, por un lado, establecer una lista de aspectos reseñados (la elección de la actriz protagónica, la dificultad de “filmar una filosofía”, la justificación del episodio central, el modo de presentar la relación entre Hannah Arendt y Martin Heidegger, y el peligro de la despolitización inherente a los productos de consumo masivo) y, por otro, sobre la base de sus juicios, despertar el interés por conocer otras posturas. Después de este primer intercambio, entonces, se inicia la lectura de una reseña de Rüdiger Suchsland, crítico, periodista y director de cine alemán, que aborda algunos de estos temas. Así, luego de una lectura de los elementos paratextuales que permiten elaborar una primera hipótesis de lectura, la consigna es identificar selectivamente coincidencias y divergencias entre este texto y el primero, el de Fernando Mires, en cuanto a los temas tratados. Una vez ubicadas en el texto, se trabajan (en forma grupal o individual según la conformación de los cursos) de manera contrastiva con el texto en castellano. El texto de Suchsland contiene numerosos extractos de una legendaria entrevista que realizó en 1964 el entonces periodista alemán

39. Agradecemos en particular a Juliana Fischbein, de quien surgió la propuesta original, y quien junto con Mónica Wörbach, otra colega de la cátedra, reunió el primer corpus en alemán sobre el tema.

Günter Gaus a Hannah Arendt, además de otros documentos de la época. Como el texto incluye los respectivos enlaces, el lector tiene la posibilidad de acceder a la auténtica voz de Arendt, lo que resulta también motivador para intentar escuchar fragmentos de la entrevista previamente leída y trabajada.

En clases posteriores, se trabaja con un texto de 1965, escrito por Alexander Mitscherlich, médico y psicólogo alemán, cuyo libro *Medicina sin humanidad* (1960) surge como producto de su participación en calidad de observador a los Juicios de Nuremberg de 1964, donde fueron juzgados los médicos de los campos de concentración. Se trata de un comentario al libro de Arendt *Eichmann in Jerusalem* que acababa de ser publicado. La escritura de ese libro es, precisamente, el desencadenante del conflicto representado en la película. Así se puede comparar la perspectiva actual con un documento que reconstruye la recepción de la época. Finalmente, una segunda reseña en alemán constituye la última lectura de esta secuencia de trabajo. A esta altura no es necesario pautar tanto las consignas porque los temas ya están en discusión y surgen espontáneamente en los grupos. En esa instancia, también se ponen en relación los textos del dossier con las lecturas previas de la primera mitad del curso. Esto contribuye a concientizar sobre el carácter intertextual de los textos académicos y así a la construcción del conocimiento a través de lecturas (en diversos idiomas), imágenes, recursos audiovisuales y el debate con pares de diversa formación académica y, desde ya, diferente perspectiva ideológica.

Una vez trabajados estos textos, en clase se ve el tráiler de la película. Aunque el desarrollo de las competencias orales no forma parte de los objetivos del curso, el contacto con la lengua oral al final del cuatrimestre refuerza la fijación del vocabulario adquirido e invita, ya al cierre del curso, a continuar el estudio de la lengua ampliándolo a las demás habilidades.

Creemos que un trabajo que consigne con claridad objetivos y fomente la interacción entre textos en lengua materna y en lengua extranjera, textos actuales, documentos de época y recursos audiovisuales, reproduce de la manera más fiel posible la práctica de lectura en la universidad, considerando que la lectura en este ámbito es, como señala Dorrnzoro (2009), una práctica académica orientada a la construcción de conocimientos.

Bibliografía

Allampresse, Diana (2014): “La importancia de los ejercicios de anticipación en cursos de lectocomprensión de textos en L2”. En: Miranda, L. / Rivas, L. / Basabe,

E. (eds.): *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión*. Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 36-43.

Blaha, Boris (2013): “Frau von Trotta’s verunglückte Hannah Arendt“. En: <hannah-arendt.de>, 3/3/2013.

Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dorronzoro, María Ignacia (2009): “Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna: ¿Qué relaciones?”. En: Klett, Estela (dir.): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora, pp. 83-100.

Mires, Fernando (2013): “Hannah Arendt: La película“. En: *Política y Cultura*, el blog de Fernando Mires, 21/12/2013. Disponible en: <polisfmires.blogspot.com.ar/2013/01/fernando-mires-hannah-arendt-la-pelicula.html>.

Mitscherlich, Alexander (1965): “Einführung in den Angeklagten“. En: *Der Spiegel*, 5. Disponible en: <spiegel.de/spiegel/print/d-46169215.html>.

Suchsland, Rüdiger (2013): “Hannah Arendt, Adolf Eichmann, Martin Heidegger und der Zivilisationsbruch von Auschwitz“. En: *Heise*, enero. Disponible en: <heise.de/tp/artikel/38/38334/>.

2. Cuestiones léxicas y sus implicancias

El aprendizaje léxico en la lengua cultura inglesa en dos instituciones del ámbito privado: incidencia de los factores externos

María José Alcázar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

mariajosealcazar@hotmail.com

Milena Solange Altamirano

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

milena.080@hotmail.com

Resumen

La competencia léxica de los aprendientes de una lengua-cultura extranjera comprende tanto la profundidad del conocimiento, así como también la extensión del mismo (Nation 2001). Además, los entornos sociales varían enormemente y, tal como Ellis (2008) sostiene, hay evidencia que sugiere que tanto el uso del lenguaje como su adquisición varían de acuerdo al contexto. Partiendo de estas consideraciones, en esta comunicación presentaremos los resultados parciales del análisis de encuestas y tests de vocabulario de inglés administrados en dos instituciones educacionales del ámbito privado de la ciudad de Córdoba: un colegio secundario y un centro de idiomas. Este estudio está enmarcado dentro del proyecto de investigación “Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: creencias de los aprendientes y uso de estrategias”, desarrollado en la Facultad de Lenguas (UNC). Este proyecto se fundamenta en el rol del aprendizaje léxico en la adquisición de una lengua-cultura extranjera, en el que influyen tanto factores externos al aprendiente como factores internos. En esta comunicación, nos concentraremos en los factores externos tales como la intensidad de la instrucción, la cantidad de alumnos, el material utilizado y las instancias de evaluación. Si bien este trabajo no parte de una hipótesis, podemos conjeturar que habrá diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los tests de ambas instituciones debido a la incidencia de dichos factores. El corpus está conformado por los materiales de enseñanza utilizados en los cursos, una encuesta, los tests diseñados por los docentes-investigadores, así como también las observaciones realizadas y los informes posteriores. Esperamos que estos resultados

puedan tener un impacto significativo en las prácticas áulicas con alumnos adolescentes.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, léxico, adquisición de lengua-cultura extranjera.

Introducción

En los últimos años, el estudio de la adquisición de vocabulario se ha centrado en el desarrollo de la competencia léxica debido al rol central que tiene el vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) (Sánchez/Manchón 2007). Tal como Nation (2001) sostiene, la competencia léxica de los aprendientes de una lengua-cultura extranjera comprende tanto la profundidad del conocimiento (el conocimiento que se tiene de una palabra), como también la extensión del conocimiento (la cantidad de palabras que el aprendiente sabe). Además, los entornos sociales varían enormemente y hay evidencia que sugiere que tanto el uso del lenguaje como su adquisición varían de acuerdo al contexto (Ellis 1994). Partiendo de estas consideraciones, en esta comunicación presentaremos los resultados parciales del análisis de encuestas y tests de vocabulario de inglés administrados en dos instituciones educacionales del ámbito privado de la ciudad de Córdoba: un colegio secundario y un centro de idiomas. El presente análisis se propone comparar los factores externos en ambos grupos y analizar cómo estos se ven reflejados en los resultados de los tests de vocabulario realizados en dichas instituciones.

Factores intervinientes

En el aprendizaje de una LE intervienen múltiples factores que pueden agruparse en tres grandes bloques (Ellis 1994:193): factores externos al individuo, input, relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje; factores internos: lengua materna, conocimiento del mundo y conocimiento lingüístico; y factores individuales, edad, motivación, aptitud, etc. En este contexto, nos referiremos a aquellas variables externas a los estudiantes que igualmente influyen en el aprendizaje del vocabulario en una LE. Tomaremos como punto de partida los factores externos tales como la intensidad de la instrucción, la cantidad de alumnos, el material utilizado y las instancias de evaluación y su correspondiente trascendencia en el desarrollo de la competencia léxica.

Al referirnos al contexto de aprendizaje del vocabulario en una LE, es importante tener en cuenta los contextos lingüístico, social y educativo. Si el alumno se encuentra inmerso en un contexto lingüístico caracterizado por el uso generalizado de esa segunda lengua, el aprendizaje se verá positivamente favorecido. El contexto social es también una variable significativa: la clase social, las creencias y actitudes acerca de la LE compartidas en el grupo social, la cantidad y calidad de las interacciones sociales. Finalmente, al referirnos al contexto educativo, resaltamos el ambiente escolar, los métodos de enseñanza, el tiempo dedicado al

estudio y la práctica funcional de la LE.

El tiempo y la intensidad de la instrucción son aspectos esenciales a tener en cuenta para determinar el progreso en el proceso de adquisición. De acuerdo a Felix (1977), citado en Lenntiev y James (1981:175), la frecuencia del contacto con la lengua junto con los objetivos adecuados es lo que determina la efectividad del proceso.

El número de alumnos por curso también juega un papel importante. Según investigaciones, las clases con una cantidad limitada de alumnos revelan mejores resultados que aquellas con grupos numerosos. El factor de interacción social es esencial en los procesos de aprendizaje, no solo porque se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas, sino porque entran en juego factores sociales que potencian el desarrollo cognitivo.

El uso de libros de texto también juega un papel central en la enseñanza de una LE. López Jiménez (2009) sostiene: “El profesor de una LE ante la decisión de utilizar el libro de texto, [...] tiene dos opciones principales: utilizarlo sin someterlo a cambios sustanciales o bien llevar a cabo una serie de modificaciones de distinta índole”. Cuando se decide adaptar el material utilizado, se deben tener en cuenta los factores externos (características y el número de aprendientes, el entorno físico, los recursos con los que se cuenta, etc.) así como también los factores internos al libro de texto (contenidos, habilidades incluidas en el material, el nivel de la LE, el grado de dificultad de los ejercicios) (McDonough/Shaw 1993 en López Jiménez 2009).

Instituciones analizadas

El corpus de este trabajo está conformado por los materiales de enseñanza utilizados en los cursos, una encuesta, los tests diseñados por los docentes-investigadores, así como también las observaciones realizadas y los informes posteriores. Las instituciones intervinientes están situadas en la misma zona de la ciudad y, por sus características, se estipula que el nivel sociocultural de los alumnos es similar.

En el colegio los alumnos tienen la carga horaria pertinente a la escuela secundaria: tres períodos de cuarenta minutos y, en el curso analizado, en el proyecto, los tres períodos son consecutivos los días viernes. En el caso del centro de idiomas, los alumnos están expuestos al idioma dos veces a la semana una hora y media con una clase de consulta no obligatoria, pero a la cual los alumnos asisten asi-

duamente. Esto hace un total de cuatro horas semanales en tres días diferentes. La cantidad de alumnos varía notablemente de una institución a la otra: alrededor de 35 alumnos en la escuela secundaria mientras que en el centro de lenguas, el curso cuenta con 6 estudiantes. Con respecto al material utilizado, en el colegio secundario, se utiliza un libro de texto y su libro de actividades; mientras que en el centro de idiomas, además de utilizar ambos libros, utilizan un apunte compilado por los docentes. A su vez, las instancias de evaluación también son diferentes, en la escuela cuentan con una evaluación formal escrita y oral por trimestre más trabajos realizados en grupo mientras que en el centro de idiomas cuentan con cuatro evaluaciones formales tanto escrita como oral. Asimismo, los alumnos realizan proyectos grupales en relación a dos “readers” (cuentos adaptados).

Todas las características mencionadas inciden notablemente en el proceso de desarrollo de la competencia léxica; en la escuela secundaria, los estudiantes no cuentan con una suficiente exposición a la lengua, lo cual influye negativamente en la calidad de la instrucción y en las posibilidades que tienen los alumnos de utilizar la lengua en clase. Esto se ve reflejado tanto en los resultados de los dos tests como en lo que los alumnos expresaron en las encuestas.

En el marco del proyecto de investigación, se diseñaron tests de rendimiento o “achievement tests” cuya finalidad era determinar en qué medida los alumnos aprendieron el vocabulario presentado y estudiado en los cursos correspondientes. Los tests consistían en ejercicios de reconocimiento y de recuperación tomando como modelo los ejercicios usados en sus libros de texto. El primer test fue realizado por los alumnos en el mes de agosto de 2014, mientras que el segundo, de carácter acumulativo, se llevó a cabo en el mes de octubre del mismo año. En el colegio secundario, un 14% del total del alumnado obtuvo un resultado aceptable (60% de respuestas correctas) en el primer test; mientras que en el segundo test, este resultado se incrementó al 21%. En tanto, en el centro de idiomas, el 100% de los alumnos obtuvo entre buenos (75 y 79% de respuestas correctas) y muy buenos resultados (80 y 94% de respuestas correctas) en ambos tests.

Con respecto a las encuestas, analizamos principalmente aquellas preguntas referidas a la importancia que se le da al vocabulario en la clase, a los ejercicios de vocabulario para aprender el idioma, a la comprensión del vocabulario al escuchar, leer textos y hacer actividades; así como también al uso del diccionario en clase. En el centro de idiomas, un 80% del alumnado expresó que se le da mucha importancia al vocabulario en clase mientras que el 20% cree que se le

da bastante importancia coincidiendo estos porcentajes con la importancia que tiene realizar ejercicios de vocabulario para aprender la lengua extranjera. En la escuela secundaria, en cambio, el 37% de los alumnos considera que se le da bastante importancia al vocabulario en clase y el 34% cree que se le da mucha importancia. Al considerar los ejercicios de vocabulario en la clase, el 56% expresó que era importante y el 26%, muy importante. Un 80% de los estudiantes del centro de idiomas especificó que comprende casi todas las palabras al escuchar, leer un texto o al hacer actividades y un 20% refirió entender algunas palabras. Por su parte, en la escuela secundaria el 41% cree que comprende muchas palabras, el 36%, casi todas. En relación al uso del diccionario en clase, un 60% de los estudiantes encuestados en el centro de idiomas dijo utilizarlo algunas veces y un 20% frecuentemente. En la escuela secundaria, 30% de los alumnos expresó que nunca usa el diccionario, mientras que el 32% lo usa muy pocas veces, y solo el 4% lo hace siempre.

Conclusión

Si bien este trabajo no partió de una hipótesis, pudimos llegar a la conclusión de que existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los tests de ambas instituciones debido a la incidencia de los factores externos anteriormente mencionados. Las creencias sobre la adquisición de vocabulario también difieren en los grupos. En el centro de idioma, los aprendientes manifestaron que se le da más importancia al vocabulario y a los ejercicios destinados a su práctica, así como también manifiestan conocer más vocabulario y usar con más frecuencia el diccionario que en el colegio secundario. Creemos que es esencial que se realicen trabajos de investigación en el ámbito del aprendizaje de una LE para poder reflexionar sobre la multitud de aspectos y factores involucrados en él, analizarlos y llegar a conclusiones que puedan mejorar las prácticas áulicas.

Bibliografía

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

Lenntiev, A. A./ James, C. V. (1981): *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon Institute.

López Jiménez, M. D. (2009): *Estudio empírico del componente léxico en materiales pedagógicos de inglés y de español como lenguas no maternas (L2)*. (Tesis Doctoral). Disponible en: <<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1225/>>

[estudioempirico-del-componente-lexico-en-materiales-pedagogicos-de-ingles-y-deespanol-como-lenguas-no-maternas-l2/>](#) (20/02/2012).

Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, A./ Manchón, R. M. (2007): “Research on second language vocabulary acquisition and learning: An introduction”. En: *International Journal of English Studies*, 7, 2, pp. 7-16.

El inglés como indicial de rasgos de identidad en los carteles y publicidades comerciales de la ciudad de Concordia (Entre Ríos)

Patricia Weller

Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos
Facultad Regional Concordia de la Universidad Tecnológica Nacional

Resumen

La presencia o ausencia de lenguas en su forma oral o escrita en la vida cotidiana de una comunidad define lo que Calvet (1977:30) denomina “entorno lingüístico”. El uso sostenido de préstamos, mayormente temporarios (Hipperdinger 2001), provenientes del inglés en avisos publicitarios de diarios y revistas, carteles comerciales, afiches, grafiti, entre otros, es determinante del entorno lingüístico en muchos ámbitos urbanos de nuestro país. Dado que la pertenencia a un grupo social presupone una identidad compartida que se hace palpable a través del uso del lenguaje, la presencia cotidiana del inglés motiva generalmente una relación de pertenencia e identificación en determinados grupos sociales que asocian dicha lengua con mejores condiciones socioeconómicas (Tollefson 1991, Fishman 2001). Analizamos en esta presentación el uso de préstamos del inglés como indicial de rasgos de identidad en (1) carteles comerciales del micro y macro centro de la ciudad de Concordia (Entre Ríos) y (2) publicidades de diarios y guías comerciales de la misma comunidad atendiendo a aquellos elementos lingüístico-discursivos que funcionan como indicadores de costumbres, actividades y prácticas sociales.

Palabras clave: entorno lingüístico, préstamos, identidad.

Contenido léxico de dos manuales de inglés lengua extranjera para adultos

Mario López-Barrios

lopez@fl.unc.edu.ar

Elba Villanueva de Debat

elbadebat@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

1. Introducción

El propósito de la ponencia es describir el contenido léxico de los materiales de enseñanza de inglés usados en dos cursos de inglés en los que investigamos aspectos del aprendizaje de vocabulario en adultos principiantes. Siguiendo a Gómez Molina (2004) desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras y la lingüística aplicada, dicho contenido comprende la determinación del vocabulario que será objeto de enseñanza-aprendizaje así como las actividades para tal fin. En este trabajo nos interesa indagar la medida en que el input léxico al que se expone a los aprendientes por medio del manual es comparable en los dos cursos. Con este fin, contabilizaremos la cantidad de lexemas así como la frecuencia de aparición en algunas unidades de los manuales *English File Elementary* e *English Result Elementary*. La frecuencia de aparición es especialmente relevante dado que el vocabulario que más aparece en el material de enseñanza es el que se espera que el aprendiente pueda reconocer y recuperar, mientras que aquel de menor frecuencia de aparición debería ser objeto de reconocimiento solamente (Nation 2013: 521). La utilización de herramientas informáticas posibilita la realización de este tipo de investigación de corpus que contribuye a asegurar la efectividad de la enseñanza.

2. Marco teórico y revisión de la literatura

2.1. Rango y frecuencia del vocabulario

Existen diversas herramientas informáticas que posibilitan la determinación del vocabulario contenido en un texto y de su rango y frecuencia. El programa *RANGE* (Heatley et al., 2002) confecciona una lista de todas las palabras contenidas en el texto, establece una estimación de su frecuencia (es decir cuántas veces la palabra aparece repetida) y una determinación de su rango en corpora

del idioma inglés. El rango indica qué palabras del manual están entre las más frecuentes de la lengua, comparando el texto con listas de vocabulario de las palabras más frecuentes, a saber: Lista Base 1, las 1000 palabras más frecuentes en inglés; Lista Base 2, las siguientes 1000 palabras y Lista Base 3, las palabras de textos académicos más frecuentes. Estas listas surgen de *A General Service List of English Words* para las primeras 2000 palabras y de *The Academic Word List* (Heatley et al., 2002) para la 3ª lista.

Por otro lado, el programa *FREQUENCY* (Heatley et al., 2002) lista la frecuencia de todas las palabras contenidas en un texto. Esta lista puede ordenarse alfabéticamente o por frecuencia y determina no solo la frecuencia bruta de cada palabra sino también el porcentaje acumulativo.

2.2. Contenido léxico de manuales de lenguas extranjeras

Varios investigadores se han abocado a medir el caudal léxico que ofrecen manuales de aprendizaje de lenguas extranjeras haciendo uso del programa RANGE. Criado y Sánchez (2009) indagan en la amplitud, frecuencia y distribución del léxico en un manual de inglés de nivel B1+ para escuela secundaria en España. Se constata falta de balance entre la cantidad de palabras introducidas pertenecientes a los distintos rangos, un número excesivo de palabras por fuera de los tres rangos y pobreza de reciclado. Zapounidis (2013) compara el input léxico en manuales de inglés para la escuela primaria en Grecia, tomando la serie que se encuentra en uso actualmente y la que se utilizó anteriormente, y concentrándose en la amplitud, la frecuencia y el reciclado del léxico. Se comprueba que el manual nuevo contiene un mayor caudal léxico, pero que el reciclado es parcial. Lymperakakis y Sapiridou (2010) analizan el léxico de un manual de alemán de nivel A1 para estudiantes secundarios griegos a fin de establecer la medida en que el contenido léxico es compatible con dos bancos de datos de frecuencia léxica del alemán. El resultado indica un bajo porcentaje de vocabulario de los rangos 1 y 2 que llega a un 38%, por lo que la amplitud no sería satisfactoria. En el marco de una investigación del aprendizaje léxico en inglés de alumnos secundarios en Arabia Saudita Alsaif & Milton (2012) estudian el léxico de la serie de manuales utilizados. Los resultados muestran un grado insatisfactorio de introducción de nuevas palabras, poca variación de temas y mucha repetición en los niveles superiores. En conclusión, los cuatro estudios revelan falencias en el tratamiento del vocabulario en los manuales respecto de la amplitud del léxico presentado en función de la cobertura de los distintos rangos y del reciclado del léxico.

3. Análisis

Para nuestra investigación seleccionamos dos manuales para la enseñanza de inglés de nivel elemental usados en dos de los cursos de adultos en los que llevamos a cabo la investigación: *English Result Elementary* (ER) e *English File Elementary* (EF). Preparamos un documento digital incluyendo las unidades 1 a 10 y 12 de ER y de las primeras siete de EF de un total de doce unidades en ambos manuales, la sección de gramática y la transcripción del audio de cada manual. Eliminamos los nombres de personas y de marcas comerciales, pero conservamos los nombres de lugares. La selección de las unidades a analizar responde al programa de dos cursos en los que se midió el conocimiento léxico de los alumnos por medio de tests de rendimiento aplicados a mediados y al final del curso. Tenemos en cuenta que la cobertura de las unidades en cada manual es desigual, ya que ER se utilizó en un curso intensivo de tres meses a razón de seis horas semanales, mientras que el curso que utilizó EF es extensivo, de un año de duración y con dos horas semanales de clase. Para establecer la comparabilidad de ambos manuales, en este trabajo describiremos el primer rango de vocabulario que corresponde a las 1000 palabras más frecuentes contenidas en la lista base 1.

Para realizar el análisis del léxico de los dos textos utilizamos los dos programas informáticos descritos anteriormente. Tomamos la palabra gráfica como unidad de cuantificación y seguimos a Nation (2013) diferenciando entre a) *tokens* (la totalidad de las palabras en un texto), b) *types* (las palabras individuales sin contar sus repeticiones) y c) *familias de palabras*: una familia abarca la raíz y todas las inflexiones y derivados (ej. la familia *work* comprende *worker*, *works*, *worked*, *working*, etc.)

3.1. Rango

Tal como se muestra en la Tabla 1, el manual EF contiene 33550 *tokens*, 2210 *types* y 1014 familias de palabras. Un 84.17% de los *tokens* y un 50.27% de los *types* pertenecen a la lista base 1. Asimismo los manuales incluyen en menor cantidad palabras correspondientes a las listas base 2 y 3, mientras que un 6.83% de los *tokens* y un 27.50% de los *types* no pertenecen a ninguna lista. El manual ER (Tabla 2) comprende 54920 *tokens*, 2275 *types* y 954 familias, de los cuales 83.58% (*tokens*) y 50.99% (*types*) pertenecen a la lista 1. Como en el caso anterior, se incluye un número menor de léxico perteneciente a las listas 2 y 3, así como un 6.54% de *tokens* y un 28.75% de *types* no incluidos en ninguno de los rangos.

Lista Base	Tokens/%	Types/%	Familias
1	28240/84.17	1111/50.27	659
2	2508/ 7.48	370/16.74	267
3	511/ 1.52	119/ 5.38	88
No en las listas	2291/ 6.83	610/27.60	?????
Total	33550	2210	1014

Tabla 1. *English File* (EF).

Lista Base	Tokens/%	Types/%	Familias
1	45904/83.58	1160/50.99	641
2	4801/ 8.74	391/17.19	260
3	622/ 1.13	71/ 3.12	53
No en las listas	3593/ 6.54	653/28.70	?????
Total	54920	2275	954

Tabla 2. *English Result* (ER).

Estos datos cuantitativos muestran que el contenido léxico al que fueron expuestos los aprendientes por medio de ambos manuales, pese a la cobertura desigual de unidades en cada curso debido a la disparidad en la intensidad de cada uno, es bastante similar. En el primer rango de vocabulario la diferencia entre los *types* encontrados en ambos manuales es de solo 49 palabras a favor de ER, y la variación respecto de las familias de palabras es de 18 a favor de EF. Teniendo en cuenta que de este último se analizaron las siete primeras unidades, se puede concluir que es superior en cuanto a su cobertura léxica en términos de la cantidad de vocabulario que introduce: ER introduce en promedio 105 palabras por unidad mientras que en EF este número asciende a 158.

3.2. Frecuencia

Respecto de la frecuencia, los *types* que más aparecen en el manual son las palabras funcionales como *the, a, and, you, I, in, to*, mientras que entre las palabras léxicas más frecuentes se encuentran aquellas relacionadas con instrucciones

como *listen* (EF 211 veces, ER 281 veces), *write* (EF 57 veces, ER 210 veces) o *complete* (EF 75 veces, ER 146 veces). El siguiente gráfico muestra el grado de reciclaje del léxico:

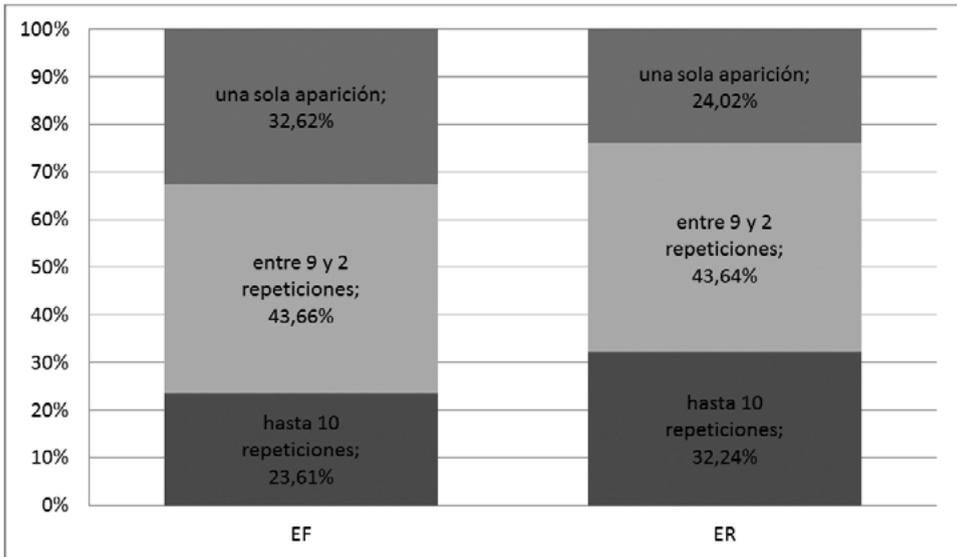


Gráfico 1. Grado de reciclaje del léxico

Se aprecia que en ambos textos el porcentaje de palabras que se repiten entre 9 y 2 veces es casi igual, mientras que la cantidad de palabras más y menos recicladas es inversamente proporcional. Podemos concluir que, si bien ER presenta menos léxico que EF, lo recicla más: 44% de las palabras se repite entre 9 y 2 veces, y un 32% se recicla más de 10 veces, en consonancia con estudios que indican este valor como indicativo para lograr el aprendizaje de una palabra (Nation, 2013:457)

4. Discusión y conclusiones

Nuestros resultados indican un tratamiento favorable del contenido léxico en los manuales analizados en comparación con los hallazgos de los estudios descriptos anteriormente. EF y ER son superiores en cuanto a la cantidad y el rango de repetición de las palabras presentadas ya que en promedio el 70% se repite más de dos veces, mientras que en el manual analizado por Criado y Sánchez (2009) esta cifra asciende al 42%. En cuanto al grado de cobertura de vocabulario de los rangos 1 y 2, Lymparakakis y Sapiridou (2010) indican un porcentaje promedio

del 38% en los manuales analizados, en tanto que EF y ER presentan un 70% de cobertura de léxico de rango 1 y 2. Concluimos, entonces, que el uso de los programas RANGE y FREQUENCY brinda información relevante a investigadores, autores de materiales didácticos y docentes que permite el mejor conocimiento de los manuales y facilita la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Alsaif, A./Milton, J. (2012): "Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a foreign language learners in Saudi Arabia". En: *The Language Learning Journal* 40, Iss. 1, pp. 21-33.
- Criado, R./Sánchez, A. (2009): "Vocabulary in EFL Textbooks. A Contrastive Analysis against Three Corpus-Based Word Ranges". En Cantos Gómez, P./Sánchez Pérez, A. (eds): *A Survey on Corpus-Based Research. Panorama de Investigaciones basadas en corpus*. Murcia: AELINCO - Asociación Española de Lingüística del Corpus, pp. 862-875.
- Gómez Molina, J. R. (2004): "Los contenidos léxico-semánticos". En: Sánchez Lobato, J./Santos Gargallo, I. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 789-810.
- Hancock, M./McDonald, A. (2008): *English Result Elementary. Student's Book*. Oxford: OUP.
- Heatley, A./Nation, I. S. P./Coxhead, A. (2002): *Range Computer Program*. Disponible en: <<http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation>>.
- Latham-Koenig, C./Oxenden, C./Seligson, P. (2013): *English file. Elementary. Student's book*. 3ª ed. Oxford: OUP.
- Lymerakakis, P./Sapiridou, A. (2010): "Korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz – eine quantitative und qualitative Analyse am Beispiel des Fremdsprachenlehrwerkes «Deutsch – ein Hit! 1»". En: *Info DaF* 37, 4, pp. 368-382.
- Nation, I. S. P. (2013): *Learning vocabulary in another language*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zapounidis, T. (2013): "Breadth of vocabulary, and frequency and recycling of vocabulary items in primary schools' English course books". En Lavidas, N./Alexiou, T./Sougari, A. M. (eds.): *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 3: Selected Papers from the 20th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (April 1-3, 2011)*. Londres: Versita, pp. 455-470.

3. Enseñanza y evaluación de la lengua inglesa

Discursos y prácticas escriturales narrativas en la formación de docentes de lengua extranjera del Profesorado de Inglés. Problemas históricos y posibles soluciones futuras

Fernando Mortoro
IESLV “Joaquín V. Gonzalez”

Resumen

En el contexto de capacitación de futuros docentes de inglés en lengua extranjera, se ha promovido a lo largo de los años una falsa dicotomía entre teoría y práctica respecto del espacio escritural. Cabe señalar, sin embargo, que toda práctica conlleva una teoría y/o ideología respecto de dicha práctica. Lengua Inglesa ha sido a menudo un espacio de “performance” sin teorización explícita respecto sus prácticas escriturales. En su lugar, ha prevalecido la idea de que el alumno debe apropiarse de ítems léxicos y estructuras gramaticales complejas para luego proceder a la producción composicional. Esto ha creado, en algunos casos, frustración tanto en alumnos como en profesores respecto de las producciones escritas. Loxley (2007) propone concebir la escritura como un acto social y performativo. Carlino (2009), por su parte, sugiere la implementación de programas de alfabetización escritural discursivo-genéricas. Mi hipótesis es la siguiente: la enseñanza de la escritura desde un marco de la teoría de género (Eggins 2004), que concibe a la escritura como un acto performativo, social, dialógico y contestatario (Bakhtin 2011) que provee a los alumnos del tipo de conocimiento necesario para una producción escritural socialmente significativa, evitando así la escritura que solo intenta generar textos para el chequeo de ítems gramaticales y léxicos. Mi corpus consta de 10 trabajos (de selección aleatoria) producidos por alumnos de las asignaturas Lengua Inglesa I y II del I.S. P. Dr. J. V. González.

Palabras clave: espacio escritural, enfoque léxico-gramatical, teoría de género, dialogismo, performatividad.

“Errores” que no son errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera

María Fernanda Casares

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional del Comahue

Resumen

Como profesores de lenguas extranjeras, dedicamos gran parte de nuestro tiempo a la búsqueda de qué enseñar y cómo, con el objetivo final de que las producciones de nuestros alumnos sean correctas y coherentes desde la estructura oracional y textual, lo más cercanas a lo que un nativo diría o escribiría. En el transcurso de este proceso, en el que nosotros enseñamos y nuestros alumnos aprenden, muchas veces penalizamos errores y intentamos, por todos los medios a nuestro alcance, que con la instrucción y la práctica vayan desapareciendo.

Un error muy recurrente es el llamado “sujeto doble” en oraciones del tipo **It was found the body in the backyard* (Oshita 2000, 2001; Zobl 1989; Casares 2010; Casares /Araya 2011; Casares 2012, 2014). El problema en esta oración radica superficialmente en la inserción del expletivo *it* en posición estructural de sujeto, posición que debería estar ocupada por el sintagma nominal *the body*, el que permanece en posición posverbal. Para erradicar este tipo de error, sostenemos que no es suficiente enseñar reglas como “el sujeto es generalmente preverbal en inglés”, sino que deberíamos preguntarnos sobre el origen profundo de este tipo de producciones. Es aquí, entonces, donde la teoría lingüística en general y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras en particular podrían darnos respuesta a estas preguntas. Como muestra de ello, podríamos citar diversos estudios que muestran que existen estructuras más difíciles de aprender (Slabakova 2009, entre otros) y que lo que vemos en la superficie como un error no es más que un recurso lingüístico del alumno en un estadio del desarrollo de la adquisición de una lengua extranjera.

En el marco de esta búsqueda de trabajo conjunto, lingüistas como Gil, Mardsen y Whong (2014) y VanPattern y Rothman (2013), entre otros, intentan establecer un hilo de conexión entre la lingüística teórica y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras.

El objetivo del presente trabajo es intentar mostrar que es posible y beneficioso relacionar la enseñanza con resultados de investigaciones sobre adquisición de lenguas. A partir de un corpus de datos propio, formado por producciones de estudiantes de inglés como lengua extranjera, intentaremos mostrar que algunos errores son frecuentes en cierta etapa del proceso de adquisición, que esta frecuencia tiene una explicación teórica y que la práctica no los va a eliminar hasta tanto llegue el momento apropiado en el que nuestros alumnos estén en una etapa que les permita tomar conciencia de ellos y así erradicarlos.

Palabras clave: error, enseñanza de inglés, adquisición de lenguas extranjeras, sujeto doble.

Introducción

Los profesores de lenguas extranjeras procuramos que las producciones de nuestros alumnos sean correctas y coherentes desde la estructura oracional y textual, lo más cercanas a las de un nativo. En el transcurso de este proceso, en el que nosotros enseñamos y nuestros alumnos aprenden, muchas veces penalizamos errores y tratamos de que, con la instrucción y la práctica, vayan desapareciendo.

En Casares (2010, 2011, 2012 y 2014), basándonos en Oshita (2000, 2001) y Zobl (1989), discutimos un error muy recurrente: el “sujeto doble” en oraciones del tipo **It was found the body in the backyard*. El problema en esta oración radica superficialmente en la inserción del expletivo *it* en posición de sujeto, posición que debería estar ocupada por el Sintagma Nominal *the body* que permanece en posición posverbal. Para erradicar este tipo de error sostenemos que no es suficiente enseñar reglas como “El sujeto es generalmente preverbal en inglés”, sino que deberíamos preguntarnos sobre el origen de este tipo de producciones. Es aquí entonces donde la teoría lingüística en general y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras en particular podrían darnos una respuesta.

En el presente trabajo, vamos a discutir algunas producciones erróneas relacionadas con la morfología funcional, frecuentes en las etapas iniciales. Intentaremos mostrar que esta frecuencia tiene una explicación teórica y que la práctica no va a eliminar los errores hasta tanto llegue el momento apropiado en el que nuestros alumnos estén en una etapa que les permita tomar conciencia de ellos.

1. Errores relacionados con la morfología funcional en estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE)

Del grupo de errores relacionados con la morfología funcional, podemos destacar aquellos relacionados con morfemas ligados, como el sufijo *-s* para la tercera persona del singular en el tiempo presente, y aquellos relacionados con morfemas libres como los determinantes *the* y *a*.

Con respecto a la morfología funcional reflejada en la concordancia sujeto – verbo, es muy común que nuestros alumnos produzcan oraciones como las de (1) y (2):

(1) **Not everyhting that shine...*

“No todo lo que brilla...”

Versión correcta: *Not everything that shines...*

(2) **He is come.*

“Él viene”.

Versión correcta: *He comes.*

Los alumnos iniciales tienden a omitir la *-s* final para la 3° persona del singular, como en (1). Algunos lingüistas apuntan que esto podría deberse a una sobre generalización de la afirmación que la morfología verbal del inglés es pobre. Otro ejemplo es el uso sistemático de marca de concordancia en el verbo ‘*to be*’ y no en el verbo temático, ejemplificado en (2), generalmente interpretado como reflejo de un problema con la formación de los tiempos continuos o progresivos: **He is come* por *He is coming*, aunque aparezcan en contextos donde el tiempo verbal a usar es el presente simple.

También es habitual que nuestros alumnos tengan serios problemas con el uso de determinantes, como mostramos en (3):

(3) **The time went by quickly.*

“El tiempo corre/pasa rápidamente”.

Versión correcta: \emptyset *Time went by quickly.*

En estos casos, el rasgo de genericidad en inglés se materializa en un rasgo o en determinante vacío. Sin embargo, nuestros alumnos utilizan el determinante *the*, al igual que en español.

Nuestro objetivo es mostrar que estas producciones son reflejo de algún estadio en el proceso de adquisición por el que nuestros alumnos están atravesando. Asimismo, no importa cuánto se practique una cierta estructura o cuanto *input* y exposición hayan recibido, los alumnos seguirán produciendo estos errores hasta tanto no hayan incorporado el patrón correcto. Por patrón correcto entendemos la correcta materialización superficial de la morfología funcional.

2. ¿Qué nos dice la teoría sobre estos errores?

2.1. Concordancia flexiva

Con respecto a la omisión del sufijo que mostramos en (1), Prévost y White (2000) argumentan que se debe a una deficiencia en relación a rasgos abstractos de acuerdo con la Hipótesis de la Ausencia Superficial de Flexión (*Missing Surface Inflection Hypothesis*). En cuanto a errores como los de (2), Hsieh Fu-Tsai (2008)

sostiene que la no realización de la morfología superficial puede deberse a que los aprendices de una LE, sin importar cuál sea su lengua materna (L1), adquieren las formas de *be* antes que la morfología flexiva *in situ* de los verbos temáticos. En la misma línea de discusión, Ionin y Wexler (2002) a partir de los resultados de un test de juicios de gramaticalidad, afirman que los aprendices son más sensibles al paradigma del verbo *to be* que a la flexión de los verbos temáticos. Esto sugiere que Tiempo (*tense*) está presente en la gramática de los aprendices de la LE y que en estadios iniciales se materializa por medio de formas del verbo *be*. Así se explicaría la ocurrencia de estructuras como la de (2) en las que *is* es una manifestación de los rasgos de concordancia de persona y número que deberían estar presentes en la *-s* final del verbo *comes*.

2.2. Determinantes

Ionin *et al.* (2004) y Snape & Yusa (2013) sostienen que el uso de determinantes está íntimamente relacionado con dos cuestiones: los rasgos [\pm definido], [\pm específico] y [\pm genérico], y la distinción contable o no contable en los sustantivos. Según Krashen y Terrel (1983), esta distinción es universal; por lo tanto, determinar qué es contable y qué no es una tarea difícil para los aprendices de ILE. Zdorenko y Paradis (2008) afirman que el problema radica fundamentalmente en cómo se materializan los rasgos en la lengua meta. En la misma línea, Lardiere (1998, 2000, 2005) y Hawkins (2006) proponen que la tarea de los aprendices de LE se basa en la reasignación de rasgos de su L1 a una forma determinada en la L2 (*feature-to-form 'mapping'*).

Consecuentemente, el uso incorrecto de determinantes como ejemplificamos en (3) podría ser consecuencia de un mapeo erróneo del rasgo [+genérico] por medio del determinante “*the*”, interpretando que este determinante en este contexto tiene el rasgo [+genérico] en español.

3. La teoría lingüística y la instrucción

La relación de la instrucción con la adquisición de una LE muestra una confluencia de cuestiones diversas pero relacionadas entre sí, tales como el *input*, los estadios mentales, la efectividad de diversos tipos de instrucción, los tipos de rasgos abstractos y su manifestación en las lenguas.

Las producciones incorrectas relacionadas con la morfología flexiva, lejos de mostrar desconocimiento de la materialización de la concordancia, reflejan un conocimiento de la presencia de rasgos, aunque realizados incorrectamente.

Por definición, los determinantes son categorizados como fenómenos lingüísticos simples en contraste con, por ejemplo, las alternancias dativas que son complejas (Spada/Tomita 2010). Sin embargo, los determinantes están muy lejos de ser simples desde el punto de vista del aprendizaje y la adquisición. Master (1990), Mizuno (1999) y Park (2006) afirman que el sistema de determinantes del inglés constituye uno de los sistemas más difíciles y que causa enormes problemas a los aprendices de ILE.

El debate entre lo que se adquiere y lo que se aprende, y lo que es más difícil de adquirir y de aprender se mantiene. En este debate, los generativistas le dan un lugar de privilegio al conocimiento específico del lenguaje, y a los procesos propios de la fonología, de la morfología y de la sintaxis. Más allá de cuáles sean las L1 de los aprendices de ILE, las producciones que presentamos son recurrentes en mayor o menor medida. Es decir, no son aleatorios ni azarosos, sino que aparecen sistemáticamente tal como se fundamenta en diversos estudios de adquisición de LE, algunos de ellos citados en este trabajo.

Conclusiones

En líneas generales acordamos con Liceras (1998: 47):

... este marco teórico [el generativo] constituye una fuente importante de inspiración para el investigador que se ocupa de la adquisición del lenguaje y una fuente de inspiración y de datos para el que enseña una lengua dada.

La discusión planteada en los apartados anteriores debe ser motivo de reflexión para el docente. No solo debemos encontrar el “error”, enseñar la forma correcta, sino también buscar el origen, ir más allá de la superficie estructural. ¿Y qué significa esto? Por un lado, conocer cómo funciona la mente para obtener una descripción de las habilidades lingüísticas, para reconocer que un “error” es más que eso: es una ventana hacia los procesos mentales. Tal cual apunta Liceras, el desafío está en encontrar y, por qué no, escribir gramáticas pedagógicas claras que representen los procesos por los que transitan nuestros alumnos. A partir de allí se deberían rediseñar los contenidos de los libros de texto, graduando los temas gramaticales según su complejidad.

Por último, deberíamos reflexionar sobre cómo y porqué penalizamos a nuestros alumnos cuando ofrecen el tipo de producciones discutidas. A lo largo de esta reflexión, es aconsejable tener presente que lo que vemos simplemente como un “error” puede ser también una estrategia -consciente o inconsciente- o un

recurso lingüístico de nuestros alumnos. Finalmente, el compromiso debería ser interiorizarnos sobre las dificultades que presentan algunos temas gramaticales, acudir a lo que la teoría lingüística nos dice sobre ellos y ser creativos en lo que nos compete como profesores de lenguas extranjeras.

Bibliografía

Casares, M.F. (2014): “La adquisición de pasivas en Lenguas Extranjeras”. En *Revista de la Asociación Argentina de Lingüística. RASAL*, ISSN 2250-7353

Casares, M. F. (2012): “La duplicación del sujeto en estructuras inacusativas en alumnos avanzados de inglés como L2”. En Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (ed.). *Actas de PROLEN, Primer Encuentro de Investigadores del Procesamiento del Lenguaje* Universidad Nacional de Buenos. 1a ed., 2012. pp. 95-102. E-Book. ISBN 978-987-1785-75-9

Casares, M. F. y M. T. Araya (2011): “*Vanished the subject? La adquisición del sujeto en estudiantes de ILE”. En Castel & Cubo, (eds). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza, Cap. 35: 307-311. ISBN 978-950-774-193-7

Casares, M. F. (2010): “Errores frecuentes en estudiantes avanzados de ILE”. En IES en Lenguas Vivas (ed.) *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales ‘Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción’*. Buenos Aires. pp. 190-196. <http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/nadas_Internacionales_sobre_Formacion_e_Investigacion_en_Lenguas_Extranjeras_y_Traduccion_ACTAS_2010_25_de_noviembre.pdf> ISBN 978-987-05-9329.

Hawkins, R. et al (2006): “Accounting for English article interpretation by L2 speakers”. En Foster-Cohen, S. H. (ed.), *EUROSLA Yearbook*, 6, (pp. 7-25). Amsterdam: John Benjamins.

Hsieh Fu-Tsai (2008): “The acquisition of English agreement/tense morphology and copula ‘be’ by L1-Chinese speaking learners”. En: Steve Disney, Bernhard Forchtner, Wesam Ibrahim & Neil Miller (eds.) *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, Vol. 3: Papers from LAEL PG 2008. University of York

Ionin, T & K. Wexler (2002): “Why is ‘is’ easier than ‘-s’? Acquisition of tense/agreement by child second language learners of English”. En: *Second Language Research* 18; 95

- Ionin, T., Ko, H. & Wexler, K. (2004): "Article semantics in L2 acquisition: The role of specificity". En: *Language Acquisition* 12, 3 – 69
- Krashen & Terrell (1983): *The Natural Approach*. Pergamon.
- Lardiere, D. (2005): "On Morphological Competence". En: *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*. En L. Dekydtspotter, R. A. Sprouse & A. Liljestrang (ed.), Somerville, MA. (pp. 178-92). Cascadilla Proceedings Project.
- Lardiere, D. (2000): "Mapping features to forms in SLA". En: J. Archibald (ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, (pp. 102-29). Oxford: Blackwell.
- Lardiere, D. (1998a): Case and tense in the 'fossilized' steady state". En: *Second Language Research*, 14, 1-26.
- Lardiere, D. (1998b): "Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar". En: *Second Language Research*, 14, 359-75.
- Liceras, J. (1998): "Adquirir, enseñar y aprender el español como lengua extranjera". En: *Actas Primeras Jornadas Pedagógicas ASELE*. Centro Virtual Cervantes.
- Master, P. (1990): "Teaching the English articles as a binary system". En: *TESOL Quarterly*, 24(3), 461-478. <<http://dx.doi.org/10.2307/3587230>>.
- Mizuno, M. (1999): "Interlanguage analysis of the English article system: Some cognitive constraints facing the Japanese adult learners". En: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37(2), 127-153.
- Oshita, H. (2001): "The unaccusative trap in second language acquisition". En *Studies in Second Language Acquisition* 23(2), pp. 279-304.
- Oshita, H. (2000): "What is happened may not be what appears to be happening: A corpus study of "passive" unaccusatives in L2 English". En *Second Language Research* 16(4), pp. 293-324
- Park, S. B. (2006): "The acquisition of written English articles by Korean learners". Unpublished Ph.D. Dissertation, Southern Illinois University.
- Prévost, P. & L. White (2000): "Missing surface inflection or impairment? Evidence from tense and agreement". En: *Second Language Research*, 16, (2), 103-33.

Snape, N. & N. Yusa. (2013): “Explicit article instruction in definiteness, specificity, genericity and perception”. En M. Whong, K-H. Gil and H. Marsden (eds.), *Universal Grammar and the Second Language Classroom*, (pp. 161-183). Netherlands: Springer.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010): “Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis”. En: *Language Learning*, 60, 1–46.

Zdorenko, T. & J. Paradis (2008): “The acquisition of articles in child second language English: fluctuation, transfer or both?” En: *Second Language Research* 24, 2 (2008); pp. 227–250

Zobl, H. (1989): “Canonical typological structures and ergativity in English LE acquisition”. En: S. Gass & J. Schachter (eds.) *Linguistic perspectives on Second Language Acquisition* pp. 203-221. Cambridge: C.U.P.

La evaluación como variable para la toma de decisiones

Andrea Paula Prado

andreaunlam@hotmail.com

Mariana Sanjurjo

marianasanjurjo@gmail.com

ISFD N°88 'Paulo Freire', San Justo, La Matanza. Bs. As.

Resumen

Este proyecto se enmarca en el modelo de investigación-acción pedagógica que implica la reflexión sobre un área problemática, planeación y ejecución de alternativas para mejorarlas, y la evaluación de resultados para realizar los ajustes pertinentes para reiniciar el ciclo (Restrepo Gómez 2000). Los investigadores, en este caso, serán los alumnos de Espacio de la Práctica Docente IV (EPDIV) del Profesorado de Inglés del ISFD N°88 'Paulo Freire', quienes cumplirán con la recolección e interpretación de datos extraídos de los exámenes parciales, integrador y prueba de suficiencia escritas de los aspirantes a ingresar al profesorado que asistieron al Curso de Formación Básica en Inglés (CuFBa) durante el ciclo lectivo 2014. Estos datos serán sistematizados en una lista de control que incluirá las regularidades encontradas en patrones erróneos de uso de la lengua extranjera y proporcionarán el insumo para detectar dificultades entre los aspirantes, con el fin de sugerir estrategias superadoras que aplicarán en sus clases en el CuFBa 2015. Así, la participación en este proyecto permite la articulación de contenidos teóricos del espacio curricular Inglés y Su Enseñanza III con la residencia de los alumnos de 4.º año. El proyecto apunta a materializar el concepto de evaluación, entendido como “el proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza que tiene lugar como tarea humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez/López Pastor 2009). Así también Brown y Pickford (2013) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje con el fin de reforzarlo durante el mismo proceso.

Palabras clave: investigación-acción pedagógica, evaluación, formación docente, inglés.

Introducción

Este proyecto se enmarca en el modelo de investigación-acción pedagógica que implica la reflexión sobre un área problemática, planeación y ejecución de alternativas para mejorarlas, y la evaluación de resultados para realizar los ajustes pertinentes para reiniciar el ciclo (Restrepo Gómez 2000). Los investigadores, en este caso, serán los alumnos cursantes de las unidades curriculares Espacio de la Práctica Docente (EPD) IV e Inglés y Su Enseñanza (LenSE) III del Profesorado de Inglés del ISFD N°88.

LenSE III, perteneciente al último año del Profesorado de Inglés en las instituciones terciarias que dependen del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, contempla dentro de su menú de contenidos núcleos temáticos que tienden a abordarse desde una mirada teórica debido a su naturaleza. Sin embargo, considerando que los mismos constituyen el fundamento de las prácticas áulicas en los períodos de observación, intervención y residencia de la formación de grado y en la profesión docente, resulta imprescindible que adquieran significatividad a través de una perspectiva mediante la cual los estudiantes puedan apreciar el valor que ellos alcanzan en su relación con las secuencias didácticas planificadas e implementadas en el aula. De este modo, los criterios para el análisis de necesidades de los diferentes grupos, la selección de habilidades y materiales, la interlengua, la interpretación y análisis de sus diferentes estadios, y el rol de la reflexión metalingüística, conjugados con la evaluación, el análisis y tratamiento de errores, constituirán los parámetros a analizar en documentos de evaluación con el fin de transformarse en una verdadera praxis. Serán estos alumnos, entonces, quienes cumplirán con la recolección e interpretación de datos extraídos de las instancias de evaluación de los aspirantes a ingresar al profesorado que asistieron al Curso de Formación Básica en Inglés (CuFBa) durante el ciclo lectivo 2014. La información recolectada proporcionará el insumo para detectar dificultades en los aspirantes, con el fin de sugerir estrategias superadoras que aplicarán en sus clases en el CuFBa 2015. Así, la participación en este proyecto permite la articulación de contenidos teóricos con la práctica en la formación inicial.

La estructura curricular establece que, con el fin de posibilitar la adquisición de las competencias requeridas para el ingreso al Profesorado de Inglés, se desarrollará, en las instituciones de Educación Superior que brinden esta carrera, un Curso de Formación Básica previsto con una carga horaria de ocho módulos

semanales y una duración de treinta y dos semanas⁴⁰. Los cursantes podrán ser estudiantes del último año de la escuela secundaria en cualquiera de sus trayectos –adultos, planes FINES y COAS– o egresados de ese nivel. Desde el año 2012, esta institución cuenta con dos comisiones de este curso; una en el turno mañana y otra en el vespertino, la cual data del año 1999.

A partir de las debilidades que presentan los ingresantes en el uso de la lengua extranjera, surgió la inquietud de realizar los ajustes necesarios en el CuFBA, con el fin de mejorar ciertos aprendizajes y allanar el camino para la construcción de saberes más complejos durante los espacios curriculares subsiguientes. Se pensó entonces identificar y categorizar los errores detectados en las instancias de evaluación escrita –parcial 1, 2, integrador y prueba de suficiencia– pertenecientes a los cursantes 2014/ingresantes 2015, para jerarquizar los más recurrentes y decidir cuáles serían los más apropiados para trabajar en la instancia del curso del presente ciclo lectivo, mediante estrategias metodológicas que promuevan el uso correcto de la lengua en los aspirantes.

El proyecto apunta a materializar el concepto de evaluación, entendido como el proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza que tiene lugar como tarea humanizadora y no como mero fin calificador (Pérez-Pueyo/López Pastor 2009:35). Así también Brown y Pickford (2013) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje con el fin de reforzarlo durante el mismo proceso.

Como punto de partida, en la primera clase de LenSE III, se llevó a cabo una reflexión acerca de las dificultades que detectan los estudiantes en su desempeño como hablantes de inglés como lengua extranjera, debido al status que adquiere el idioma en nuestro contexto. Esta se centró en los problemas que se presentan debido a la pertenencia a una comunidad hispano parlante. A continuación, se abordó el capítulo “Speakers of Spanish and Catalán” (Coe 2011:90-112), del libro *Learner English. A teacher’s guide to interference and other problems. Second Edition* (Swam & Smith, 2011), con el fin de correlacionar las conclusiones a las que se habían arribado antes de la lectura del texto con el contenido del mismo. A la luz de estos conocimientos, los estudiantes confeccionaron una lista de control que constituyó el instrumento de análisis de las pruebas escritas. Cabe aclarar que en esta primera instancia aquel adquirió el carácter de cuantitativo ya

40. Diseño Curricular Profesorado de Inglés Provincia de Buenos Aires.

que solo se centró en determinar cuáles fueron los errores más frecuentes.

En un segundo momento, a partir de la lectura de los capítulos 1 y 2 de *Mistakes and Correction* (Edge 1997:2-12), los investigadores identificaron la existencia de diferentes tipos de errores, por lo cual clasificaron la información recolectada en dos categorías: errores de significado y errores de forma. Entendemos a los primeros como aquellos que derivan en la mala interpretación del mensaje y que conllevan a una comunicación fallida; consideramos a los segundos como aquellos que muestran una desviación en la estructura con respecto a la variante estándar de la lengua a aprender (Edge, op. cit.). Vale destacar que, a los fines de esta publicación, se utilizará el término *error* para referirse a las equivocaciones cometidas luego de la exposición y enseñanza sistemática de la lengua meta, y no a aquellas falencias que se detectan en el discurso del estudiante y que se producen como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta.

En la última etapa, luego del análisis del planteamiento del capítulo 9 “Interlanguage”, en *Principles of Language Learning and Teaching. Sixth Edition*. (Douglas Brown 2014:242-278), se finalizó la etapa de exploración detectando las fuentes de dificultad que determinan las razones por las cuales los aprendientes de una lengua extranjera cometen dichos errores, que resultan ser, por un lado, la transferencia de patrones de la lengua materna a la lengua extranjera -transferencia interlingual- y, por el otro, la sobregeneralización de patrones de la lengua foránea -transferencia intralingual.

Para Corder (1982:10-11), los errores constituyen la evidencia del sistema con el que el aprendiente intenta comunicarse, conformando lo ya aprendido, aunque este sistema diste del correcto, en determinado momento del curso. Por ende, los errores resultan significantes, en primer lugar, para el docente, quien mediante su análisis podrá identificar hasta dónde ha llegado el estudiante y qué es lo que le falta aprender; en segundo lugar, los mismos dan muestra de la evidencia con la que cuenta el investigador acerca de cómo se aprende o adquiere una lengua, así también como de las estrategias o procedimientos que el aprendiz utiliza en su propio descubrimiento del lenguaje y, por último, resultan indispensables para el aprendiente, quien a través de ellos, da muestra del proceso que atraviesa al aprender, verificando sus hipótesis acerca del objeto de estudio.

Con estos insumos, desde el EPD IV se organizó puntualmente sobre qué temas planificar y cuándo se realizaría la intervención de los alumnos. Resulta necesario destacar que la intervención de alumnos del 4° año de la carrera en el CuFBA se

enmarca en un proyecto particular institucional que les permite a los residentes permutar el tramo de prácticas y residencias en la Escuela Secundaria Superior por un período equivalente en el dictado de clases en el Curso Básico. La opción es voluntaria pero, en general, cuenta con un alto porcentaje de aceptación, y de expectativas favorables por parte de los alumnos, quienes consideran esta experiencia como un verdadero desafío a sus conocimientos y metodologías.

Con el fin de no superponer prácticas en instituciones de Nivel Medio y las presentadas en esta propuesta –del Nivel Superior–, debieron secuenciarse los contenidos a enseñarse para determinar cuáles serían los más adecuados para el momento en el cual se acordaron las intervenciones con las docentes a cargo del CuFBA. El inicio del período se fijó para mediados del mes de septiembre debido a la fecha de inicio de las clases en el mismo, la cantidad de aspirantes y la heterogeneidad del grupo. De esta manera, también, se les brinda a los aspirantes tiempo de adaptación a la dinámica del nivel y a las técnicas de enseñanza implementadas. Al momento, los investigadores comenzaron a observar los cursos y, a partir de ello, están diseñando sus planificaciones en unidades didácticas con una tarea integradora final.

Como una primera evaluación hasta aquí del proyecto, se pudo observar una alta motivación en los alumnos al corroborar que sus primeras hipótesis acerca de los errores más frecuentemente cometidos por los aspirantes coincidieron con los datos arrojados por la lista control y quizás también con su propia experiencia; se vieron igualmente incentivados a investigar sobre los temas-problema a fin de allanar el camino para su aprendizaje y se sienten a la altura de la responsabilidad que implica ser modelos a seguir para los aspirantes a ingresar al Instituto.

Bibliografía

Brown, H. Douglas (2014): *Principles of Language Learning and Teaching. Sixth Edition*. New York: Pearson.

Brown, Sally y Pickford, Ruth (2013): *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Coe, Norman (2011): “Speakers of Spanish and Catalán”. En: Swam, Michael/ Smith, Bernard (eds.): *Learner English. A teacher’s guide to interference and other problems. Second Edition*. Cambridge: CUP, pp. 91-112.

Corder, Stephen (1982): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.

Edge, Julian (1997): *Mistakes and Correction*. Harlow: Longman.

Pérez-Pueyo, Ángel/ Julián Clemente, José/ López-Pastor, Víctor (2009): “Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. En: López-Pastor, Víctor (coord.): *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, pp. 35.

Restrepo Gómez, Bernardo (2000): *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>>

Informes de investigación e investigación-acción

Enseñanza de lenguas

1. Investigación y diseños de materiales

Materiales didácticos para el dictado de Gramática Inglesa I

Cristina Banfi, Silvia Iummato

José Durán, Carlos Gelormini, M. Laura Hermida y Graciela Palacio

cbanfi@gmail.com; s_iummato@yahoo.com.ar

joseduranlinguist@yahoo.com.ar; carlosgelormini@yahoo.com

marialaurahtami@gmail.com; mail@gracielapalacio.com.ar

IES en LV Juan Ramón Fernández

Resumen

En esta ponencia presentamos los objetivos y resultados parciales del proyecto “Materiales Didácticos para el dictado de Gramática Inglesa I”, en proceso en el IES en Lenguas Vivas en el período 2014-2015. Este proyecto surge de la necesidad de fomentar la colaboración y el intercambio entre los docentes de las asignaturas relacionadas con el área de gramática y lingüística y tiene como objetivos la producción, evaluación y divulgación de materiales didácticos para el dictado de la asignatura Gramática Inglesa I de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés. Se apunta a mejorar la práctica de la enseñanza de la gramática en las aulas a raíz de los cambios que se dan en el campo de la lingüística en la segunda mitad del siglo XX (Chung 2011). Desde ese momento, el lenguaje es considerado un objeto natural, parte de la naturaleza humana, cuyas propiedades y estructura deben ser descubiertas a través de la aplicación de una metodología rigurosa con fundamento científico (McGilvray 2005, Boeckx/Grohmann 2013). Este enfoque de la gramática implica la adopción de actitudes activas, reflexivas

y autónomas, y el desarrollo de destrezas y competencias acordes a la naturaleza del campo disciplinar.

Palabras clave: ciencia, gramática, argumentación, ejercitación.

Introducción

El propósito de esta ponencia es presentar los objetivos y resultados parciales del proyecto “Materiales Didácticos para el dictado de Gramática Inglesa I”, en proceso en el IES en Lenguas Vivas en el período 2014-2015. El proyecto surge, en primer lugar, a partir de la necesidad de fomentar la colaboración y el intercambio entre los docentes del departamento de inglés de las asignaturas del área de lingüística, con la intención de mejorar el trabajo que se venía realizando en la institución en forma aislada hasta ese momento.

Los objetivos del proyecto son la producción de materiales didácticos para el dictado de la asignatura Gramática Inglesa I, su evaluación en las cátedras existentes y la difusión de los materiales producidos y de los resultados alcanzados en esta institución y en otras instituciones de nivel superior, universitario y no universitario, que forman futuros profesores y traductores de inglés.

El primer objetivo, es decir, el diseño de materiales didácticos con ciertas características superadoras, apunta a mejorar la práctica de la enseñanza de la gramática a raíz de los cambios que se dan en el campo de la lingüística a partir de la segunda mitad del siglo xx (Chung 2011). Desde ese momento, el estudio científico del lenguaje se amplía y profundiza como nunca antes. El desarrollo de la gramática generativa, que postula la existencia de elementos universales e innatos y que tiene un requerimiento de explicitación, lleva a la aparición de la teoría de Principios y Parámetros, que establece un balance entre descripción y explicación (Chomsky 1965, 1982). Como consecuencia de estos cambios, hoy en día se sabe mucho más acerca de la naturaleza del lenguaje que nunca antes. La adopción para este proyecto de este marco teórico no es, por lo tanto, casual.

En este marco teórico, el lenguaje es considerado un objeto natural, similar a los minerales, las plantas o los animales, y, a su vez, parte intrínseca de la naturaleza humana. Es esta visión biológica del lenguaje la que nos enfrenta con un dilema cuando tenemos que enseñar gramática. Las estructuras gramaticales no son elementos inertes que están allí para ser descriptos, sino que se forman en nuestro cerebro en forma dinámica. El hecho de que no tengamos acceso directo al modo en que las expresiones lingüísticas se generan (a partir de elementos más simples que se van combinando para formar estructuras sintácticas más complejas) nos obliga a adoptar un enfoque muy distinto al de la gramática tradicional. Su estudio no puede realizarse en forma directa, sino a través de modelos teóricos y de la aplicación de una metodología rigurosa con fundamento científico (Mc Gilvray 2005, Boeckx/Grohmann 2013).

Esta concepción de la gramática requiere que los estudiantes adopten actitudes activas y reflexivas, y que desarrollen destrezas y competencias acordes a la naturaleza del campo disciplinar. Entre las destrezas que se deben fomentar en los alumnos se encuentran la observación, recolección y análisis de datos lingüísticos, la identificación de problemas, la elaboración de explicaciones posibles, la generación de hipótesis de trabajo, la redacción de argumentación coherente y explícita, y en lo posible, la resolución de problemas. Se debe crear en ellos la conciencia de que un mismo fenómeno lingüístico puede recibir explicaciones diferentes y que los procesos que guían el pensamiento científico en la ponderación de una explicación sobre otra tienen que ver con la simpleza en la explicación, la elegancia conceptual y el poder predictivo, que son las características que definen a los buenos modelos teóricos. Es en este accionar que se genera en el alumno la conciencia del lenguaje como objeto de estudio y no solamente como objeto de uso. Y es también en este accionar que contribuimos a la formación de estudiantes mucho más autónomos en su forma de pensar y más seguros de sí mismos, en tanto y en cuanto las respuestas no están dadas de antemano, sino que deben ser elaboradas por ellos mismos.

Es, entonces, de gran relevancia lograr el diseño de herramientas adecuadas, que lleven de manera gradual al desarrollo de las capacidades ya mencionadas. Asimismo, es de esperar que estas puedan ser transferidas a otros campos disciplinares e, incluso, a la práctica profesional misma ya que la resolución de problemas lingüísticos es parte del quehacer cotidiano tanto de los traductores como de los profesores.

El segundo objetivo, es decir la divulgación o difusión de los materiales producidos y de los resultados alcanzados, en esta institución y en otras instituciones que forman futuros profesores y traductores de inglés, apunta a promover un debate profundo acerca de cuál es (o debiera ser) el aporte de la asignatura Gramática a la formación del futuro docente o traductor de inglés. El debate, enmarcado en la tarea concreta de elaborar materiales didácticos, hace posible que la discusión no se quede en una mera enunciación de temas o ideas. Por otro lado, es de esperar que la reflexión promovida por este debate se traslade a otras asignaturas del campo disciplinar, especialmente a las gramáticas del español.

En síntesis, el presente proyecto se fundamenta en la necesidad de introducir en nuestras clases una metodología que sea más acorde a las características del campo disciplinar contemporáneo y de promover un debate profundo acerca de los contenidos de las asignaturas del área de lingüística en el contexto de la for-

mación de docentes y traductores de inglés. Entendemos que dicho debate debe dar frutos concretos en el replanteo de los contenidos y modos de abordaje que se ponen en juego en dicha asignatura.

Metodología de Trabajo

Para la elaboración del cuadernillo se realizaron reuniones preliminares para acordar el marco teórico. Se realizó, asimismo, un relevamiento de ejercitación en publicaciones existentes (gramáticas, libros de texto, compilaciones de ejercicios) y de las actividades empleadas en las cátedras en la actualidad. Si bien existen distintas fuentes de manuales de ejercicios disponibles sobre gramática inglesa, creemos que nuestra institución amerita un recorte específico que se ajuste a las particularidades de la población de estudiantes y su contexto, como por ejemplo el hecho de que pueden recurrir al conocimiento del español.

Se seleccionaron núcleos temáticos a trabajar. Los temas elegidos fueron: morfología, estructura argumental, papeles temáticos, categorías gramaticales, constituyentes, la estructura de los sintagmas, movimiento, diferentes tipos de cláusulas, estructuras de control y predicados de ascenso.

Se organizaron sub-equipos de trabajo, formados por dos docentes, cada uno de los cuales diseñó sus propios ejercicios y editó los de su par. Luego se armó una plantilla en la que se consignaron las siguientes secciones: el área (sintaxis, semántica o morfología), el tópico y sub-tópico de cada ejercicio, su nivel de dificultad, los requerimientos previos requeridos para poder realizarlo, notas de ayuda, comentarios adicionales del autor y bibliografía sugerida de consulta. En algunos ejercicios se incluyó una respuesta modelo. No se incluyó la clave de respuesta para no direccionar las posibilidades de uso del ejercicio en un solo sentido.

Se tuvo especial cuidado en que hubiera variedad en la tipología de ejercicios especialmente con respecto a la forma y metodología de resolución. Los ejercicios fueron diseñados con el fin de que puedan ser utilizados dentro o fuera de clase, como práctica de examen, para generar debate, para aprender autónomamente, para fomentar el pensamiento crítico y, en algunos casos, para guiar a los alumnos hacia la exploración bibliográfica. Estos ejercicios aspiran a apelar a las intuiciones de los alumnos, captando sus conocimientos previos y capitalizándolos en su heterogeneidad.

Al cabo del primer año de trabajo, se hizo una prueba piloto con alumnos de Gramática I y II para la cual se seleccionó una muestra de ejercicios que fueron

administrados a los alumnos de esta institución y se analizaron los resultados. A partir de esta prueba piloto, se analizaron los resultados obtenidos y se efectuaron las ediciones correspondientes.

En este momento estamos en proceso de revisión, edición y de escritura de textos introductorios para docentes y alumnos, y de un apéndice metodológico. En cuanto a su edición electrónica, falta la compaginación y la diagramación. En esta última etapa, se incorporarán al grupo de trabajo adscriptos y alumnos asistentes en carácter de voluntarios para realizar tareas auxiliares y este aporte será incluido en los créditos del trabajo final.

Bibliografía

Banfi, C. y S. Iummato (1999): "Is Science Relevant to Grammar Teaching?". En: VII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior – Universidad Nacional de Cuyo, 15-16-17 abril.

Boeckx, Cedric/ Grohmann, Kleanthes K. (eds.) (2013): *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Chomsky, Noam (1982): *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Chung, Sandy (2011): "Teaching Syntax". En: Kuiper, Koenraad (ed.): *Teaching Linguistics: Reflections on Practice*. London: Oakville, CT., pp. 35-39.

McGilvray, James (ed.) (2005): *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press.

Investigación educativa en idiomas: aprender a aprender como parte del proceso docente.

Teoría e investigación en la enseñanza y la traducción

María Marcela Bottinelli,
Alicia López López,
Cecilia Hernández,
Gabriela Coloschi González
Universidad Nacional de Lanús

Resumen

La inquietud de reflexionar sobre el proceso educativo nos llevó a articular nuestros saberes y prácticas desde la investigación educativa, herramienta fundamental tanto para el trabajo docente como para su formación. Así diseñamos una investigación en la Universidad Nacional de Lanús bajo el título “Impacto de la enseñanza de inglés en la inserción laboral de los graduados de carreras técnicas de la UNLa”. Nuestro trabajo se focalizó en indagar si los egresados de las carreras técnicas de la UNLa utilizan la lecto-comprensión en idioma inglés en el ámbito laboral y si esto favorece su inserción sobre la base del método desarrollado e implementado en estos últimos trece años por parte de este equipo en la UNLa. Basados en un marco teórico sobre las escuelas cognitivista y constructivista, abordamos autores como Lev Vygotski y Ausubel respecto de la concepción del aprendizaje. Desde la psicología educacional, profundizamos en Emile Durkheim y su concepción de la educación como hecho social. Nuestra hipótesis central sostiene que este tipo de enseñanza se constituye en una competencia valorada tanto por los empleadores como por los estudiantes. Trabajamos con un diseño exploratorio- descriptivo, de corte transversal, realizando encuestas y entrevistas a estudiantes, directores de carrera, profesores, egresados y empleadores analizadas cualicuantitativamente.

El proceso de investigación nos permitió valorar los logros desde el análisis de los factores internos y la perspectiva externa, así como los desafíos y sugerencias posibles a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Palabras clave: procesos de investigación, lectocomprensión en inglés, impacto educativo, seguimiento de graduados, carreras técnicas.

Medir el léxico en una lengua-cultura extranjera: experiencia en la construcción de tests de conocimiento léxico

Mario López Barrios

lopez@fl.unc.edu.ar

Milena Solange Altamirano

milena.080@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La comunicación informa sobre las dificultades encontradas en la construcción, implementación y corrección de tests utilizados para la evaluación de la competencia léxica de aprendientes de inglés y de alemán en el marco de un proyecto de investigación. Según la distinción realizada tanto en lingüística aplicada (Milton 2009) como desde la evaluación en didáctica de las lenguas extranjeras (Thornbury 2002), esta competencia involucra distintos niveles de conocimiento (forma, significado y uso) de las unidades léxicas. Este aspecto del conocimiento léxico se denomina “profundidad”. Por otra parte, es relevante determinar la “amplitud” del conocimiento, es decir, la cantidad de palabras que el aprendiente puede reconocer y utilizar (Milton op. cit.). En este proyecto de investigación, intentamos conocer las actitudes de los aprendientes hacia el aprendizaje léxico en su calidad de participantes de un curso específico. Por esta razón los tests diseñados no intentan medir la competencia léxica de los alumnos en forma exhaustiva, sino en relación al vocabulario que fue objeto de aprendizaje en el aula utilizando materiales didácticos específicos. La comparación de los resultados de los test con los datos que arrojan los otros instrumentos puede aportar información significativa para conocer aspectos del aprendizaje. Los datos para el desarrollo de los tests se obtuvieron a partir del intercambio de comunicación entre los docentes-investigadores que los diseñaron y el director del proyecto, y a través de informes de los docentes a *posteriori* de la evaluación. Estimamos que la experiencia puede contribuir en forma positiva a la praxis evaluativa del conocimiento léxico de aprendientes de lenguas-culturas extranjeras a nivel elemental.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, léxico, adquisición de lengua-cultura extranjera.

Introducción

Esta comunicación informa sobre las dificultades encontradas en el diseño, implementación y corrección de tests utilizados para la evaluación de la competencia léxica de aprendientes de inglés y de alemán en el marco de un proyecto de investigación sobre creencias de aprendientes acerca del aprendizaje léxico en una lengua extranjera. Comenzamos definiendo el concepto de competencia léxica para continuar con consideraciones acerca de la evaluación del léxico producto del aprendizaje en contexto de instrucción formal. Seguidamente, nos referimos al proceso de diseño de un test por parte de los investigadores integrantes del proyecto mediante el análisis de una encuesta y de datos surgidos de la comunicación con los diseñadores del test.

Evaluación de la competencia léxica

Competencia léxica

La competencia léxica es definida por Jiménez Catalán (2002:152) como el “conocimiento y uso de una palabra por parte del hablante de una lengua”. Dos aspectos importantes de la competencia léxica se refieren a lo que implica conocer una unidad léxica y que Nation (2013) resume en nueve rasgos subdivididos en tres dimensiones de conocimiento: la forma, el significado y el uso, distinguiendo, a su vez, entre un conocimiento receptivo y uno productivo. En la enseñanza y la evaluación del léxico, un rasgo perteneciente a la forma es el conocimiento de la representación gráfica de la palabra (inglés “write”) para identificarla y comprenderla en un texto escrito, y el conocimiento de la grafía para poder realizar /raɪt/ en un mensaje escrito. En la dimensión del significado el aspecto más frecuente es la relación entre forma y significado, es decir, conocer que “write” /raɪt/ significa “escribir”. La posibilidad de asociación de una palabra con otra u otras, o su potencial colocativo, pertenece a la dimensión del uso, por ejemplo, “write” se asocia con preposiciones o adverbios para formar locuciones como “write off”. La evaluación del conocimiento léxico implica que el aprendiente dé cuenta de determinados aspectos de la forma, el significado o el uso de los lexemas, ya sea identificándolos (receptivo) o recuperándolos del léxico mental (productivo), ya sea en forma aislada o en un contexto.

Por otra parte, el conocimiento léxico es pasible de medición desde dos planos: la profundidad y la amplitud (Milton 2009). El primero involucra los distintos niveles de conocimiento (forma, significado y uso) de las unidades léxicas: mientras más rasgos de los nueve mencionados anteriormente el aprendiente puede reco-

nocer y realizar, mayor será la profundidad de su conocimiento léxico. El segundo rasgo se refiere a la cantidad de palabras que el aprendiente puede reconocer y utilizar, tanto en forma oral como escrita en ambos casos. En consecuencia, la cantidad de unidades léxicas que un alumno demuestra conocer da cuenta de la amplitud de su conocimiento léxico. El punto de referencia para la evaluación está determinado por la función y tipo de instrumento de evaluación empleado. En la sección siguiente, brindaremos precisiones acerca del test utilizado en el marco de la investigación que llevamos a cabo.

Aspectos relacionados con el test diseñado

Los test de rendimiento o *achievement tests* determinan la medida en que los alumnos aprendieron las palabras enseñadas en un curso, en vez de estudiar la totalidad de la competencia léxica (Read 2000, Schmitt 1994). Dado que nuestro proyecto de investigación intenta averiguar si existe una relación entre el desempeño de los alumnos y sus creencias respecto de la adquisición de léxico, los resultados de estos tests constituyen un dato relevante.

Se diseñó un modelo de test para ser adaptado a los tipos de actividades que se utilizaron frecuentemente en los cursos en los que se llevó a cabo la investigación. El test modelo consiste de dos partes: la primera parte evalúa el reconocimiento de los lexemas, especialmente en cuanto a la relación entre forma y significado, como se explicitó en 2.1, mientras que la segunda se enfoca en la capacidad del alumno de recuperar unidades léxicas simples (mesa) o compuestas (poner la mesa). En cuanto al léxico a incluir, dada la naturaleza de los tests de rendimiento, el vocabulario debe ser seleccionado del grupo de palabras cubiertas en el curso, del entorno inmediato de los aprendientes y, de ser necesario, tendrá en cuenta el vocabulario requerido por la institución (Nation 2013, Heaton 1988). Según este último autor, el test debe incluir una porción “adecuada y representativa” del contenido y habilidades que se desean evaluar.

El proceso de diseño del test

Con el fin de indagar sobre los aspectos más importantes del proceso de diseño, implementación y corrección de los *tests* para los diferentes cursos en los que se llevó a cabo la investigación, se realizó una encuesta a sus creadores. Además, para asegurar la fiabilidad de los datos, se comparó la información suministrada por este instrumento con registros de los intercambios que los diseñadores mantuvieron por correo electrónico con el director del proyecto.

La mayoría de las preguntas de la encuesta y de las cuestiones discutidas con el director giraron en torno al diseño del test. Un aspecto fue el criterio para la selección del vocabulario. El criterio común fue la frecuencia de utilización en el material y haber sido presentado en forma explícita en clase. En los intercambios surgió que en uno de los colegios no se utiliza un texto, lo que dificultó la selección de los ítems léxicos al ser necesario recopilar palabras de las actividades realizadas en la pizarra o en fotocopias. Otra dificultad registrada en un test de alemán fue la inclusión de palabras gramaticales que corresponden al saber morfosintáctico, por ejemplo, el conocimiento del caso gramatical (*wie geht es dir/*dich*). En cuanto a las dimensiones del conocimiento léxico seleccionadas, el aspecto más común fue el significado, seguido de la colocación y la forma escrita. Otro aspecto indagado por la encuesta fue el criterio para determinar las actividades a incluir en el test. Los investigadores manifestaron haber tenido en cuenta las actividades de los manuales empleados en los cursos, mientras que en los intercambios dos de los investigadores mencionaron la cantidad exigua de actividades de vocabulario contenidas en algunos manuales como dificultad. Además, el cuestionario buscó indagar en la efectividad de la utilización de imágenes para obtener la palabra sugerida por ellas. Algunos investigadores consideraron que ciertas imágenes podrían haber causado confusiones o incluso indicar otras respuestas que también podían considerarse correctas. Esta dificultad se materializó también en los intercambios. En un caso, una ilustración de aros era muy poco clara y, sumada a la falta de contexto de la oración en la que se debía insertar la palabra, significaba una dificultad adicional. Precisamente la necesidad de brindar un grado mayor de contextualización para obtener la palabra meta motivó una serie de modificaciones en los tests. Por último, se les preguntó a los docentes-investigadores si consideraban que su elección de distractores, por ejemplo respuestas incorrectas en ejercicios de múltiple opción, pudo provocar equivocaciones por parte de los alumnos. Los investigadores coincidieron en que los distractores incluidos no llevaron a equivocaciones ya que fueron seleccionados cuidadosamente. Pero esto fue posible ya que se corrigieron posibles dificultades en el diseño del test. Esto surge en los intercambios, por ejemplo en ítems en los que se incluían más de una respuesta posible, ej. *We _____ home at 8 in the morning a) go b) leave c) watch*, donde a y b son respuestas posibles. En los intercambios aparecieron algunos otros aspectos. Uno se refiere a la influencia del conocimiento general en el reconocimiento de las palabras, ej. _____ es un color primario (verde, azul, lila), ya que de esta forma se compromete la validez del test al evaluarse conocimiento general más que el dominio de la L2. Otra cuestión

se refiere a la detección de palabras que se repitieron en ambas partes (reconocimiento y recuperación) y que, dado el reducido número de palabras a evaluar, fue necesario corregir. También se discutió sobre la conveniencia de obtener de los alumnos formas no flexionadas (ducharse) como reacción a una ilustración, o de hacer formar una oración (X se ducha), ya que puede que los alumnos no estén acostumbrados a producir las primeras, pero sí puedan reconocerlas.

En cuanto a la implementación, se buscó indagar sobre el tiempo que necesitaron los alumnos para realizar el test. En muchos casos, el tiempo fue suficiente; en otros, el tiempo fue escaso, por ejemplo, en cursos muy numerosos de escuelas secundarias. Respecto de la corrección de los tests, se observaron casos de respuestas que, si bien no eran las esperadas, eran correctas. Esto fue más común en los casos de actividades de recuperación; sin embargo, también se dio en los ítems de reconocimiento. Al ser indagados sobre la posibilidad de evitar estos errores o diferentes interpretaciones, algunos investigadores pensaron que se podrían haber evitado, por ejemplo, incluyendo la primera letra de la palabra esperada, algo que Read (2000) también propone para limitar la cantidad de opciones correctas en los ejercicios de recuperación. Otro aspecto surgido en la discusión fue la corrección de la ortografía o de desinencias incorrectas, y se decidió descontar medio punto cuando la falta de ortografía permite distinguir la palabra (ej. *actris por *actress*; *Helen wear* por *wears*), y asignar cero punto cuando la palabra no se puede reconocer o solo con dificultad (**winig* en vez de *windig*).

Conclusiones

Estimamos que la experiencia puede contribuir en forma positiva a concientizar al docente acerca de la praxis evaluativa del conocimiento léxico de aprendientes de lenguas-culturas extranjeras a nivel elemental, así como para optimizar el proceso de diseño, implementación y corrección de tests.

Bibliografía

Heaton, J. B. (1988): *Writing English language tests*. Harlow: Longman.

Jiménez Catalán, R. M. (2002): "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". En: *Atlantis*, 24, 2, pp. 149-62.

Milton, J. (2009): *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Nation, I. S. P. (2013): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (2000): *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1994): "Vocabulary testing: Questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth". En: *Thai TESOL Bulletin* 6, 2, pp. 9-16.

2. Literatura e interculturalidad

Hacia una alfabetización intercultural desde la enseñanza de la lengua y la literatura inglesa a través de las teorías fronterizas

Florencia V. Perduca,
florencia.perduca@gmail.com

Cecilia Pena Koessler,
Cecilia Lasa,
Julia Fernández Armendáriz,
Constanza Adduci,
Anabel Santelli

IES en lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Resumen

El objetivo de nuestra ponencia es compartir con la comunidad el trabajo realizado por el equipo de investigación especializado en literatura, teorías fronterizas e interculturalidad durante el período 2014-2015 dentro del marco del Programa de Investigación del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Este proyecto sobre alfabetización intercultural se encuadra dentro de un enfoque interdisciplinario que entrecruza las áreas literatura, cultura, teoría crítica y pedagogía, e indaga en espacios fronterizos e identidad. Se trabaja sobre un corpus de textos literarios que plasman cuestiones de desplazamiento, dislocación y transculturación, y se indaga en culturas itinerantes, sujetos diaspóricos/fronterizos e identidades dinámicas. Estos textos literarios se analizan críticamente como artefactos culturales que, al ser puestos en diálogo con otros textos, se transforman en espacios de aprendizaje cultural y generan una zona de construcción intercultural en el aula que invita a la reflexión y al desarrollo de un pensamiento crítico sobre la identidad otra, la propia y sobre un “tercer espacio intercultural”. Se toma la construcción identitaria por parte de sujetos que habitan en un espacio fronterizo entre dos o más culturas como punto de partida hacia la reflexión sobre el rol del docente y del alumno de lenguas extranjeras, vistos como metáforas de hibridación lingüístico-cultural. Las implicancias del desarrollo de una competencia comunicativa intercultural como estrategia pedagógica son de largo alcance e influyen directamente en las prácticas didácticas, los modos de enseñar y

aprender, la formación docente y el desarrollo curricular de los futuros docentes como mediadores interculturales.

Palabras clave: interculturalidad, transculturación, sujetos diaspóricos/fronterizos, tercer espacio, mediadores interculturales.

Este proyecto de investigación, “Hacia una alfabetización intercultural desde la enseñanza de la lengua inglesa a través de las literaturas y las teorías fronterizas”, problematiza la lengua, la cultura y la literatura en inglés como objeto de estudio transdisciplinar dentro del cual sucede el fenómeno de la interculturalidad. Las literaturas fronterizas, entendidas como textos literarios que indagan en temáticas relacionadas con los espacios fronterizos, se toman como punto de partida para el desarrollo de estrategias de lectura y de estrategias pedagógicas que contribuyan a la alfabetización intercultural. Dentro del contexto de las cátedras de literatura del Profesorado en Lengua Inglesa del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, este enfoque propone trabajar transdisciplinariamente de modo tal de ofrecer a los profesores y traductores en formación la posibilidad de reflexionar sobre su propio lugar dentro de un contexto de habla inglesa, a nivel local e internacional, en el cual las fronteras lingüísticas, literarias y culturales se reconfiguran constantemente. A su vez, este proyecto implementa estrategias de trabajo áulico que contribuyan al desarrollo de una conciencia intercultural. Se espera que los (futuros) docentes y traductores puedan establecer conexiones entre sus contextos inmediatos y el contexto global, reconozcan su propia identidad regional o nacional en diálogo con otras culturas y desarrollen una actitud empática hacia la alteridad.

En lo que atañe a la teorización sobre las literaturas fronterizas en inglés, se analiza un corpus de textos literarios compuesto por textos canónicos y no-canónicos que cubren el contenido de las diversas literaturas que se enseñan en los institutos terciarios, como por ejemplo el IES EN Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, el IES en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg” y el ISP “Joaquín V. González”. Esto se ve plasmado en las líneas de investigación que ha tomado cada uno de los miembros del equipo y que indagan en las nociones nodales de “ritos de pasaje”, “culturas itinerantes y la dinámicas entre rutas y raíces” como así también “la dinamización de las identidades” y “la dialéctica entre la frontera y los espacios fronterizos” en literaturas medievales, renacentistas, barrocas, neoclásicas, románticas, victorianas, modernas, posmodernas y poscoloniales, como así también literaturas para niños, adolescentes y jóvenes. El foco central de todas las líneas de investigación, como un todo, es la interrelación entre lenguaje, poder, ideología y sociedad, no solo en la construcción de significado e identidad cultural, sino también en la dialéctica y el dialogismo intercultural. En lo que concierne a la pedagogía de las literaturas fronterizas en inglés, se explora en qué medida estas literaturas pueden constituirse como generadoras de una concientización y una competencia interculturales a través de estrategias de lectura crítica.

Este proyecto de investigación cruza las fronteras del discurso de la enseñanza de la lengua inglesa mediante el cuestionamiento y la deconstrucción de las ideas imperantes sobre lengua, cultura, literatura, frontera y pedagogía. En una primera instancia, se trabajó sobre la nueva realidad socio-lingüística de la lengua inglesa, en su doble función como lengua global y lengua local, y la medida en que esto trae aparejado un cambio en las configuraciones de las relaciones de poder, los mapas culturales, las construcciones identitarias e, ineludiblemente, en las políticas educativas. Se reflexionó sobre la manera en que la paradójica globalización y transculturación (Pratt 1992) de la lengua inglesa hace trizas la ilusión de la existencia de una lengua pura, una cultura homogénea y una prístina “comunidad imaginada” (Anderson 1991). Se exploró la medida en que la diseminación de la lengua inglesa ha redibujado y redefinido las fronteras de las políticas lingüísticas, geográficas y educativas, y ha generado un terreno más fértil para el desarrollo de pedagogías críticas y modelos integracionistas que fomenten perspectivas y alfabetos “glocales” (Brooks/Normore 2010). A la luz de esto, se indagó en la manera en que el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua está inexorablemente ligado a los cambiantes parámetros de lo que hoy en día representan el lenguaje, el espacio, la cultura y la identidad.

En una segunda instancia, el equipo de investigación se centró en las pedagogías críticas, dado que estas se constituyen como un modelo alternativo en lo que respecta a la enseñanza de la lengua extranjera, al combinar estrategias para el análisis y la deconstrucción de discursos hegemónicos con estratagemas de construcción de nuevas formas sociales e identitarias (Giroux 2005:70) para así resignificar la lengua y su cultura. De hecho, en nuestro país, el “proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario” (INFD 2011:173), al proponer el “Núcleo III: Interculturalidad”, explica que

paulatinamente, en distintos contextos y a través de diferentes replanteos, la didáctica de las LCE se fue cuestionando sobre las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. Las prácticas didácticas pasaron de una metodología basada en la comparación sin reflexión y la descripción-explicación a la posibilidad de interactuar con la otra cultura desde la valoración de los puntos de vista del otro. De esta manera, la didáctica adquirió, cada vez con mayor identificación, una perspectiva intercultural [...] Esta perspectiva en educación favorece la construcción de la identidad social y cultural así como la apertura a la alteridad y a la comprensión interétnica (174).

Como bien lo plantea Byram (1997:18-19), hoy en día, hablar una lengua es hacer un uso propio y activo del lenguaje, por lo cual “la enseñanza de la lengua inglesa

debería concentrarse en dotar a los profesionales en formación de una amplia gama de medios para abordar y analizar cualquier práctica cultural o significado con la que se encuentren de manera exitosa” (20). Dentro de este escenario, los (futuros) docentes y traductores asumen nuevos roles dentro del proceso de apropiación lingüística y esto queda plasmado en la lengua. He hecho, estos no son vistos como “hablantes” sino que se los considera “etnógrafos”, dado que llevan a cabo una “observación minuciosa y un análisis detallado de la manera en que se comportan las comunidades” (Corbett 2003:35). A su vez, son “viajantes”, dado que pueden desarrollar la criticalidad necesaria para establecer “comparaciones entre lo que es igual o diferente, y sin embargo compatible; pero también de lo que es conflictivo, contrastante e incompatible” (Byram 2008:1-2). Además, se desempeñan como “mediadores interculturales”, debido a que median “diálcticamente entre diferentes niveles de significancia cultural” y como “transformadores sociales”, puesto que logran “transformar la otredad en diferencia a través de la mediación intercultural” (Manzanas 2003:4).

En nuestro país, esto se ha visto claramente plasmado en el replanteo de las didácticas para las LCE (Lengua Cultura Extranjera) explicitado en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas extranjeras*, (NAPs 2012). Allí se especifica que

la perspectiva *plurilingüe e intercultural* [...] apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Desde esta premisa, los NAP de LCE privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo, y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística. Esta perspectiva de enseñanza de lenguas, entonces, promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz (NAPs 2).

En vistas a lo propuesto en el nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación en Inglés, aceptado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, documento que se ajusta a los planteado en el “Proyecto de Mejora” [...] (2011) y NAPs (2012), este proyecto plantea integrar los ejes conceptuales “político-lingüístico, interculturalidad, prácticas discursivas, lengua-cultura extranjera y pedagógico-didáctico” (INFD 2011:10) de manera de contribuir al perfil

del futuro egresado como mediador intercultural, comprometido con una práctica que celebre las diferencias en un contexto de diversidad socio-lingüística.

Así, los futuros docentes y traductores lograrán generar un espacio de diálogo entre culturas que posibilite un enfoque intercultural que enriquezca su práctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje o de traducción como transculturación. De hecho, el desarrollo de diversas competencias en otra lengua, y en otra cultura, es lo que contribuye a que los alumnos en formación comiencen a deconstruir sus modos de percibir, conceptualizar y expresar, no solo la realidad, sino también su propio ser. Esta experiencia con la alteridad en otra lengua promueve el desarrollo de la individualidad desde la construcción dialógica con la diferencia, a la vez que fortalece los lazos entre comunidades que tienen la posibilidad de (re) conocerse en el interjuego entre culturas. A lo largo del proceso de alfabetización intercultural, se utiliza lo global para hablar de lo local y se trabaja empáticamente para construir puentes y caminos entre la cultura propia y las otras. En este proceso de glocalización, las identidades se (re)construyen y se enriquecen en un “tercer espacio” de interacción y mediación intercultural.

Bibliografía

Anderson, B. (1991): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nueva York: Verso.

Benito, J. & Manzanar, A. (2003): *Culture and Ethnicity in the Borderlands*. Nueva York: Rodopi.

Brooks, J. & Normore, A. (2010): “Literacy for a Glocal Perspective”. *Educational Policy* 24 (1): 52-82.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____: (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship, essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Consejo Federal de Educación (2012): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf. Accedido: mayo, 10, 2015.

Corbett, J. (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

G.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula (2001): *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras: Niveles 1, 2, 3 y 4*.

Giroux, Henry A. (2005): *Border Crossing: Cultural Workers and The Politics of Education*. Londres: Routledge.

Hicks, E. (2001): *Border Writing: The Multidimensional Text*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Instituto Nacional De Formación Docente. Secretaría de políticas universitarias. (2011): "Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario". Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89787> Último acceso: 10/5/2015.

Pratt, M. L. (1992): *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Londres: Routledge.

Desafiando fronteras: poesía bilingüe en la clase de Inglés

María José Alemán

mariajosealeman11@gmail.com

Susana María Company

susana_company@yahoo.com.ar

Universidad Católica de Salta

Resumen

El docente de inglés del mundo globalizado actual tiene la oportunidad de familiarizar a los alumnos con otras culturas y sus historias, promover debates acerca de la identidad cultural propia y la de otros, y fomentar la apreciación de la diversidad. En respuesta a este desafío, el proyecto de investigación “Identidad y migración en discursos anglófonos” del Departamento de Inglés de la Universidad Católica de Salta (2011-2014) buscó producir y socializar un corpus de crítica y prácticas docentes actualizadas sobre identidad cultural e interculturalidad para difundir en el medio e incluir en los programas de enseñanza de inglés como lengua extranjera. El propósito de este trabajo, que refleja resultados parciales del proyecto, es ilustrar cómo la producción poética bilingüe de Pat Mora proporciona opciones accesibles para pensar la identidad cultural en el aula. Los protagonistas de Mora cruzan fronteras físicas y simbólicas, y habitan un espacio liminal marcado por sentimientos de pertenencia ambivalentes. La lectura y análisis de estos poemas pretende contribuir al desarrollo de la competencia intercultural de docentes y alumnos. Los fundamentos teóricos del trabajo están articulados principalmente en las consideraciones sobre identidad y lenguaje de Françoise Král, identidad cultural de Stuart Hall, e hibridación de Néstor García Canclini.

Palabras clave: identidad cultural, interculturalidad, espacios liminales, hibridación.

El docente de inglés actual enfrenta el desafío de enseñar tanto una lengua extranjera como otras culturas y sus historias, promoviendo debates de variada complejidad acerca de la identidad cultural propia y de otros, y el respeto por la diversidad. El propósito de este trabajo es utilizar “Sugar” y “Ode to Names” de Pat Mora para ejemplificar opciones literarias accesibles para pensar la identidad cultural en el aula.

Nacida en 1942, Pat Mora representa la primera generación estadounidense de una familia de origen mexicano. Es autora de diversos proyectos literarios y educativos que revelan su compromiso con la cultura chicana y con la educación bilingüe. Al decir de García Navarro, Pat Mora (2007:52) es una “mediadora intercultural” consciente de la necesidad de preservar la cultura latina, hacerla accesible para otros, y acercar posiciones entre las diferentes tradiciones culturales a ambos lados de la frontera. Rowlands (2007) ubica a Mora en lo que Mary Louise Pratt (22) ha llamado “zona de contacto”, un espacio “donde las culturas se encuentran, entran en conflicto, y luchan entre sí”. Su condición fronteriza se refleja, primero, en lo geográfico, relacionado con su lugar de nacimiento: El Paso, Texas, escenario de la puja entre las políticas migratorias de EEUU y el deseo latino de fronteras más permeables. Segundo, en su lugar en la cultura patriarcal chicana, que coloca a la mujer en un papel de subordinación. Mora desafía esta visión explorando el deseo e identidad femeninos, y dando voz y valor a la mujer. Finalmente, Mora conjuga estos dos factores en un tercero, en el que la mujer y lo foráneo se fusionan en “las arenas movedizas del rechazo y la atracción” (García Navarro 2007:52), metáfora que alude a la inestable liminalidad que implica enfrentar cotidianamente los prejuicios que la colocan como extranjera, aún siendo estadounidense, simplemente por su ascendencia.

Esta liminalidad se torna evidente en el uso poético deliberado que hace Mora del inglés y el español para representar la experiencia fronteriza. Mora escribe mayormente en inglés, intercalando expresiones y vocablos en español, ilustrando así la condición fronteriza tanto del yo lírico como del propio texto (García Navarro 2007:53). La lengua acerca las culturas, facilitando el tránsito entre ambas, pero, a su vez, posibilitando la expresión de la nostalgia; conectando pasado, presente y futuro; y posibilitando la cura del dolor producido por la condición liminal del sujeto.

Este pasaje cultural, característico de la experiencia fronteriza, genera ambivalencia y conflicto que se expresan a través del interlingüismo, para Bruce-Novoa, esencial para abordar la literatura chicana. Mientras el bilingüismo alude al pasaje de una lengua a otra y se puede aplicar a la alternancia de lenguas (*code swit-*

ching), el interlingüismo hace alusión al llamado “fenómeno de expresión doble” en el que dos voces “compiten por el sentido y constituyen fibras esenciales del entramado textual” (Spoturno 2010:98). El interlingüismo pone en relieve el conflicto y la tensión constantes que se generan entre dos lenguas que coexisten en un mismo contexto socio-lingüístico y que resultan en procesos de negociación permanentes. Esto da lugar a un estatus lingüístico nuevo, un espacio intersticial que nos remite al concepto de hibridación de García Canclini (Spoturno 2010:98). Resulta interesante recordar aquí que el inglés ha sido una tecnología de aculturación poderosa en distintos momentos de la historia moderna. Los habitantes de los territorios mexicanos cedidos a EEUU en el Tratado de Guadalupe en 1848 lo incorporaron de modo forzado mientras aprendieron a transformar la lengua y crear sus propias literaturas. Al decir de Ashcroft, “Formas de inglés híbridas y adaptadas transformaron la lengua misma, ofreciendo una intervención estratégica en la construcción de la identidad [...] En la literatura esta liminalidad puede ser una forma de fortaleza. Antes que diluir la identidad cultural, la versatilidad y adaptabilidad lingüística pueden confirmarla” (2009:21).

Estas cualidades presentes en la lengua y poesía fronteriza son fuente de esperanza para Mora, quien cree que la literatura tiene el poder de construir puentes entre culturas y consolidar la identidad cultural chicana: “a través de la literatura podemos cruzar las fronteras de nuestra vida: religiosas, etarias, étnicas, de género, y construir una comunidad” (2000: 56).

Un poema corto en el que se pueden trabajar tanto los aspectos ambivalentes de la experiencia fronteriza como el concepto de interlingüismo es “Sugar” (2000:44), un texto breve de treinta y ocho líneas divididas en seis estrofas irregulares que retrata una escena traumática en la vida de Tonya, una joven estadounidense de ascendencia mexicana. Una situación recurrente de la literatura chicana involucra diálogos en escenas cotidianas entre mexicano-estadounidenses y sus familiares inmigrantes. Estas interacciones desestabilizan tanto la interioridad de las voces poéticas como la visión monolingüe de EEUU, mientras resaltan “la inconmensurabilidad de las diferentes culturas como comentario político” (Bradford, 2009:20). Una pregunta que el padre de Tonya realiza en español abre el poema en tono entusiasta: “¿Quieren una Coka?”. La bebida gaseosa —en este contexto metonímica de la cultura estadounidense y del proceso de aculturación— es para este trabajador rural la forma de celebrar su día de pago, y refrescar las arduas jornadas bajo el sol. Manos y miradas se unen en un juego sinecdótico que resalta el poder de la mirada del otro, especialmente para un adolescen-

te, en el proceso de construcción identitario. La mirada invasiva y calculadora del vendedor que vacía los bolsillos de Tonya, genera una pregunta retórica que será casi un refrán en el poema: “¿Por qué venimos aquí?”. El paseo se torna incómodo y la tienda de dulces deja de ser esa “Tierra Prometida” que desean a diario cuando vuelven del campo. Tonya percibe que los clientes manifiestan un rechazo físico ante el color oscuro de su piel. La adolescente mete sus manos en sus bolsillos —tal vez para proteger el magro logro de su trabajo, tal vez para resguardar sus manos de la mirada inclemente del otro—, mientras se aleja de su familia, esperando que su padre no hable en su inglés de inmigrante, al que describe como “un rompecabezas desarmado” que quedará expuesto sobre el mostrador. El lenguaje físico del poema refleja la ambivalencia de Tonya ante el legado familiar. El inglés de su padre le provoca vergüenza, tanto como el trabajo campesino que acalora sus espaldas y marca sus manos. La pregunta retórica “¿Por qué venimos?” parece tener un sentido más amplio y referirse no solo al local comercial sino a la experiencia en EEUU. Su nombre, Tonya, una retención cultural que no refleja su nacionalidad estadounidense, la agobia en público y genera un sabor ácido en la boca que los dulces de la tienda no pueden aplacar. El momento climático del poema ocurre cuando una cliente, tal vez pensando que la familia no entiende inglés, los llama “dirty wetbacks”. La frase derogatoria está acompañada de otros prejuicios dolorosos: las mujeres solo se dedican a tener hijos y viven amontonados. Lo que la mujer no puede ver, la frontera que no puede traspasar, es que Tonya nunca mojó su espalda para cruzar la frontera de forma ilegal; Tonya es estadounidense y su trabajo contribuye al desarrollo económico del país. En un giro irónico, al final del poema, Tonya busca borrar esas palabras humillantes de su cuerpo y mente con un baño, mientras el agua limpia de la ducha literalmente moja su espalda.

Un concepto que resulta interesante para pensar la experiencia chicana es el de transnación, propuesto por Ashcroft, que refiere a un espacio geográfico y simbólico en el que conviven varias “naciones” dentro de un mismo estado. Esto permite refutar al menos tres ideas establecidas en el imaginario social: que una nación es un todo integral y relativamente homogéneo; que nación y estado son sinónimos; y, finalmente, que las diásporas ocurren necesariamente *fuera* de la nación (Ashcroft 2009:14). Las clientas como Tonya son estadounidenses, aun cuando sus identidades culturales sean diferentes. Para Ashcroft (2009:20), la zona fronteriza es un espacio heterotópico y el exilio comienza *dentro* de la nación; transnación es ese “espacio en el medio, sin gente, nación o comunidad definida que está en todos lados, es un espacio sin fronteras”. Así pensada, la

transnación es un locus ambivalente y marginal con el potencial de ser transformado en un espacio de afirmación y posibilidad; Mora espera que sus poemas tengan ese efecto alquímico.

El espacio fronterizo es evidente en el poema “Ode to Names”, de la colección *Adobe Odes*, inspiradas en las *Odas Elementales* de Pablo Neruda, en el que la voz lírica ilustra la herencia que se transmite con la elección del nombre de un bebé; todo lo que es “vertido” al bautizar a un niño. La elección del verbo “pour” es significativa ya que describe como el nombre se vuelca sobre el niño. “Pour” es utilizado para “verter” un nombre, una bendición, unas sílabas que son a su vez utilizadas para cuidar, acariciar, proteger y arropar. El nombre es ese “elixir verbal especialmente creado para este ser”, destacando así sus propiedades mágicas para curar una enfermedad o prevenir un mal. Este efecto alquímico es paradójicamente asociado años más tarde con una enfermedad, lo que lleva a la niña *María Ignacia* a equiparar su nombre con una triste mancha que guarda muy dentro de sí, escondiendo su identidad latina y reemplazándola por *Mary*, que le parece más adecuado al contexto americano. Sin embargo, “el idioma es insistente, como las semillas que germinan en el cemento”, y un día ella le dice a su hija “soy María Ignacia”, idioma, nombre e identidad fusionados en esas palabras que su hija percibe como foráneas. María Ignacia es “la balada de sus dos abuelas que como un río que reclama una nueva tierra, se niegan a ser silenciadas e insisten dentro suyo a que cante su nombres”. Así, nombre, lengua y cultura se funden en su ser. María Ignacia finalmente se reconoce como habitante de un espacio intersticial, revelando su identidad chicana.

Las fronteras, visibles e invisibles, han marcado tanto la vida como el interés poético de Mora, para quien “la frontera no es una línea divisoria entre dos naciones adyacentes, sino un espacio físico y cultural moldeado por el flujo y reflujo del idioma y la sabiduría de ambos. Vivir en la frontera es vivir en disonancia” (Rowlands 2007:22). Esta “disonancia cultural” es un tema recurrente en la poesía de Mora quien da voz a los habitantes de un espacio intersticial en el que las fronteras se desdibujan y el concepto de transnación adquiere relevancia. Creemos que los lectores pueden involucrarse más con textos con los que se sienten identificados, y las voces y experiencias latinas de Mora pueden generar oportunidades de lectura y reflexión adaptables al trabajo en el aula.

Bibliografía

Ashcroft, Bill (2009): “Chicano Transnation”. En: Concannon, Kevin/ Francisco A.

Lomelí/ Marc Prieue (eds.): *Imagined Transnationalism. U.S. Latino/a Literature, Culture, and Identity*. New York: Palgrave Macmillan.

Bradford, Lisa (2009): "Uses of the imagination: Bilanguaging the translation of U.S. Latino poets". En: *TranscUlturAl*, 1, 2, pp.13-34. Disponible en: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index-php/TC/article/view/6422>

García Canclini, Néstor (2008): *La Globalización Imaginada*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 4º edición.

García Navarro, Carmen (2007): "La frontera difusa: el cuerpo desterrado y el cuerpo deseado en la poesía de Pat Mora". En: *Confluencia*, 22, 2, pp. 50-61.

Hall, Stuart (1996): "Cultural Identity and Diaspora". En: Padmini, Mongia (ed.): *Contemporary Postcolonial Theory*. London & New York: Arnold, pp 110-121.

Král, Françoise (2009): *Critical Identities in Contemporary Anglophone Diasporic Literature*. London: Palgrave Macmillan.

Mora, Pat (2000): "The Seeds of Stories". En: *The Dragon Lode*, 18, 2.

Mora, Pat (2000): *My Own True Name: New and Selected Poems for Young Adults*. Houston: Arte Público Press.

Spoturno, María Laura (2010): *Un elixir de la palabra: Heterogeneidad interlingüe en la narrativa de Sandra Cisneros*. La Plata: Tesis de doctorado en letras de la Universidad Nacional de La Plata.

Oliva, Juan Ignacio (2007): "'Divisiones infinitas': la reconstrucción polisémica de la identidad de la chicana". En: *Revista de Filología*, 25, febrero 2007, pp. 477-484.

Pratt, Mary Luise (1992): *Imperial Eyes: Travel, Writing and Transculturation*. Londres: Routledge.

Rowlands, Kathleen (2007). "The Influence of Pat Mora: How—and Why—Literacy Becomes Political". En: *Children and Libraries*, 2007, pp 20-25.

3. Lenguas extranjeras para propósitos específicos

“Llevar el autor al lector”, “llevar el lector al autor”: dos tránsitos en la lecto-comprensión y traducción de textos en Idioma Moderno Inglés I

Marlene Catalina Rivero,
Adriana Silvia Movsovich,
María Bernarda Lau,
María Eugenia Cabral
Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

Resumen

Para la preparación del material didáctico que implementamos en el dictado de las clases de Idioma Moderno Inglés I, materia del Ciclo Básico de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT, partimos del enfoque que enunciara Friedrich Schleiermacher (1813) acerca de la traducción de textos como un proceso de encuentro intersubjetivo. Efectivamente, es Schleiermacher quien propone la conocida paradoja de la traducción: “llevar el lector al mundo del autor”, “llevar el autor al mundo del lector”, y delimita, de este modo, el acto de traducir dentro del ámbito de la comprensión. Se inclinaría, el mismo autor, a favor de la primera propuesta, ya que para él había que favorecer una traducción más auténtica. Sin duda, su preocupación estaría condicionada por los conceptos de extrema fidelidad hacia el original que debía guardar toda traducción en esa época. Sin embargo, nuestra hipótesis es que ambas mediaciones interculturales tienen lugar durante los recorridos de lectura. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es mostrar qué actividades se pueden planificar teniendo en cuenta que el objetivo de la lecto-comprensión y la traducción es, a largo plazo, la realización de los dos tránsitos.

Palabras clave: comprender, traducir, mediaciones, contextos, actividades.

Contexto de clase

Idioma Moderno Inglés I, Lengua Extranjera I Inglés se dicta desde el Dpto. de Idiomas Modernos de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Esta materia se ofrece dentro del Ciclo Básico para todas las carreras de la Facultad con excepción de los Profesorados y Licenciatura de Inglés y de Francés. Nuestra asignatura es de carácter anual, promocional. Las clases se dictan en horarios matutinos y vespertinos para un total de seis comisiones. Su objetivo es la lecto-comprensión de textos en inglés. Se espera que nuestros estudiantes logren leer y traducir del inglés al español diferentes tipos de textos. La elección de la materia por parte de los estudiantes es optativa, esto significa que pueden elegir cursar otros idiomas extranjeros (italiano o francés). El grupo de alumnos que asiste a la asignatura Inglés es muy heterogéneo ya que cursan el primer año de alguna de las siguientes carreras: Geografía, Historia, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social y Psicología. La población estudiantil es elevada, el número asciende a un total de 600 aproximadamente. La materia cuenta con solo cuatro docentes y un ayudante estudiantil.

La enseñanza de la comprensión y traducción de textos en inglés destinada a los estudiantes del área de las Ciencias Humanas y Sociales surge, como ya dijimos, de la necesidad de los estudiantes –la mayoría de ellos ingresantes- de adquirir competencias y estrategias de lectura para hacer efectiva la comunicación intercultural mediada por el texto en inglés. Es por esto que propiciamos que los objetivos de lecto-comprensión de nuestra asignatura se logren a partir de la interacción del alumno con el texto y en relación con las siguientes propuestas: “llevar al lector al autor”, “llevar al autor al lector”. Con este fin, el lector se nutre de los procedimientos, estrategias y conocimientos para poder acceder al contexto del autor y traer el texto para sí mismo, explorando, de esta manera, las similitudes y diferencias mediante un desplazamiento en el que se conciben ambos mundos.

Entendemos, entonces, que la comprensión implica la traducción y la interpretación por lo que resulta necesario desarrollar, por un lado, los conocimientos de formatos textuales y de campos sintácticos y campos lexicales de la lengua inglesa, y, por otro, propiciar que los alumnos aborden la lectura con competencia socio-cultural y el deseo o motivación para apropiarse de una realidad diferente de la suya, adoptando, junto a las ya adquiridas, las nuevas competencias a partir de la lengua extranjera.

Marco teórico

Para la realización de este trabajo, consideramos las postulaciones hermenéuticas de Schleiermacher, quien se inspiró en la tradición retórica, en consecuencia, su posicionamiento nos permite pensar la comprensión y la traducción desde un marco teórico ecléctico que da lugar, entre otras disciplinas, a las contribuciones de la lingüística, la semiótica, la hermenéutica y la didáctica de las lenguas extranjeras, área específica para nuestra labor docente.

Leemos acerca de la hermenéutica de Schleiermacher en Grondin (2008) lo siguiente: “Todo acto de comprensión es la inversión de un acto de discurso en virtud del cual ha de hacerse presente a la conciencia aquel pensamiento que se encuentra en la base del discurso”. La hermenéutica se entiende así como la inversión de la retórica: si todo discurso descansa sobre un pensar anterior, no hay duda de que la primera tarea del comprender es buscar en el pensamiento aquello mismo que el autor ha querido expresar. Se trata de comprender el sentido del discurso a partir del lenguaje: “Todo lo que es preciso presuponer en hermenéutica, dirá Schleiermacher, es el lenguaje”.

Así, la hermenéutica de Schleiermacher se divide en: *interpretación gramatical*: abarca la lengua, la sintaxis y la *interpretación psicológica*: que ve en el discurso la expresión individual (a veces llamada técnica), aunque usen las mismas palabras, dirá Schleiermacher, los hombres no piensan siempre lo mismo. Este autor aborda la cuestión del círculo del todo y las partes que más tarde da origen al *círculo hermenéutico*: una frase debe entenderse a partir de su contexto. Este debe entenderse a partir de la obra y de la biografía de un autor. El autor debe entenderse a partir de la obra y de la biografía. La época histórica debe entenderse desde el conjunto de la historia. Así, la comprensión tomará la forma de una *reconstrucción*. Debo poder reconstruir un discurso a partir de sus elementos como si yo fuera su autor. “Comprender el discurso igual de bien primero y luego mejor que su autor”. En su discurso de 1829 dirá: “La tarea de la hermenéutica consiste en reproducir lo más perfectamente posible todo el proceso de la actividad de componer del escritor” (Grondin, op. cit).

Schleiermacher consideró que esto era posible a través de la paráfrasis y la recreación y sugirió dos métodos, dos caminos distintos para el acto de traducir: “llevar el lector al autor”, “llevar el autor al lector”, como procesos de encuentro intersubjetivo (Berman 2003). Presentar lo ajeno en lengua materna es aceptar que esta resulte ampliada, fecundada, transformada por eso “ajeno”. Para Schleiermacher, la traducción auténtica es sistemática y plural, implica la traduc-

ción total que da lugar a la comparación, a las discusiones, etc. Es a través del lenguaje de las traducciones que se produce la realización de la ampliación, del ensanchamiento de la lengua materna.

Sabemos que Schleiermacher prefirió el primero de los tránsitos. Él diferenció entre traducción auténtica (llevar el lector al autor) –lo preciso- y traducción no auténtica (llevar el autor al lector) –lo impreciso-, consideró que esta última niega la profunda relación del autor con su lengua materna, repite la mala experiencia con lo extranjero y adolece de una relación ya que no corre ningún riesgo (Berman 2003).

Es en esta cuestión axial donde nos detenemos a reflexionar, ya que a lo largo de nuestra experiencia de clase nos hemos distanciado de la teoría hermenéutica que considera válido un solo tránsito y hemos tomado ambos, es decir, consideramos “llevar el autor al lector” tan significativo para nuestros procesos de aprendizajes como “llevar el lector al autor”. En este sentido, adherimos a Gadamer (1977:478) donde leemos: “La interpretación no es un medio para producir la comprensión, sino que se introduce por sí misma en el contenido de lo que se comprende. La interpretación muestra lo que la comprensión es siempre: una apropiación de lo dicho, tal que se convierta en cosa propia”.

Sostener las dos posibilidades implica atender a la lectura y la traducción como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Desde la hermenéutica contemporánea, leer, es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición; ofrecer otra alternativa exige una comprensión cabal de lo que se está valorando o cuestionando.

Los textos

La selección de textos propuestos para la lectura en nuestras clases se realiza sobre la base de la noción de géneros discursivos (Bajtín, M, 1986). El texto solicita una respuesta del lector, considerado como un interlocutor que reconstruye el sentido (compartido) para sí mismo. Para el dictado de la asignatura, los docentes de la cátedra elaboramos una cartilla que contiene textos de diferentes géneros extraídos de fuentes variadas, cada uno con tareas específicas que ponen al lector en relación con los aspectos de la comunicación escrita en inglés.

Entre los enfoques cognitivo-comunicativos, el modelo de Heinemann y Viehweger (1991) nos resulta abarcativo: el texto es un objeto dinámico y complejo. Dinámico, en tanto producto construido a partir de un proceso interactivo entre los interlocutores. Complejo, puesto que es una estructura multidimensional en la que se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes: lingüísticos, enciclopédicos, sobre clases textuales y accional. De esta manera, la lecto-comprensión de textos posibilita la apropiación de las dimensiones textuales, lingüísticas y culturales de la lengua extranjera, como así también de la lengua materna.

La práctica de lecto-comprensión se concentra, en una primera etapa, en géneros periodísticos, tales como: propagandas, noticias, cartas de lectores, textos de opinión, entrevistas, comentarios y textos de revistas. En la siguiente etapa, focalizamos la lectura en géneros académicos: libros de textos, enciclopedias (textos didácticos), journals, dossiers y revistas especializadas y, hacia el final del segundo cuatrimestre, trabajamos con poesías (género literario). El análisis de los textos en diferentes niveles: situacional, semántico, funcional y formal intenta contribuir con el lector para que, además de identificar y resolver los obstáculos que presentan los textos en LE, desarrolle estrategias interpretativas y pueda acrecentar sus competencias lingüísticas y culturales. La traducción y comprensión de los textos poéticos nos posibilita repasar cuestiones de lengua, a la vez que analizamos metáforas y aspectos estéticos.

Conclusión

Si bien somos conscientes que nos hemos alejado del enfoque presentado por Scheleirmacher, pensamos, sin embargo, que su propuesta hermenéutica es muy significativa en el campo de la traducción y de la comprensión ya que, entre otras prácticas, pone en consideración el trabajo del alumno-lector con las diferentes dimensiones del escrito y la posibilidad de relacionar el contexto de la lengua extranjera con su propio contexto socio-cultural. Creemos que favoreciendo ambos tránsitos en la lecto-comprensión y traducción de textos, estaríamos trabajando la comprensión en todas sus dimensiones. Por un lado, no descuidamos el aprendizaje de la lengua extranjera que persigue los objetivos lingüísticos de la materia, ni la fidelidad con el texto de origen; por otro lado, tratamos de generar un puente intercultural a través del cual el lector pueda, a partir del texto en inglés, apreciar su propio contexto, compararlo, discutirlo y, en definitiva, responder al contexto extranjero, valorando ambos mundos.

Bibliografía

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Editions nathan. Paris.

Adelstein, Andreína y Kugel, Inés (2004): *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Bs. As.

Bajtín, M (1990): *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI Editores. 4º Edición. Madrid.

Berman Antoine (2003) *La prueba de lo ajeno. Cultura y traducción en la Alemania romántica*. Edición Universidad de las Palmas de Gran Canaria. España. 2003.

Eco, Umberto (2000): *Lector In Fabula*. Lumen. España

Grondin, Jean (2008) *¿Qué es la hermenéutica?* Editorial Herder. Barcelona.

Halliday and Hasan (1978) *Cohesion in English*. O.U.P

Hmilowics, Hidalgo y Schuster (2010) *En torno a la traducción: Schleiermacher y Gadamer* (UBA)

Rivero, Marlene, Movsoyich, Adriana, Lau, Bernarda, Cabral, Eugenia. Cartilla de textos con actividades "Lecto-comprensión de textos en Idioma Moderno Inglés I"/Lengua Extranjera I (Inglés), año 2015. Publicación interna de la cátedra. Dpto. de Idiomas Modernos. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

El IFAPE y la actualización académico-profesional en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política

Efraín Davis

efr@uolsinectis.com.ar

Susana Moyano

susanamoyano4@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Dirección de Pedagogía Universitaria

Resumen

Dado que la Web posibilita la circulación del conocimiento más actualizado de la producción científica y académica global en inglés, el dominio del Inglés con Fines Académicos y Profesionales (IFAPE), característico de cada profesión, es una necesidad concreta tanto para adquirir como para actualizar, difundir o compartir el conocimiento de la producción local con la comunidad científica global. De esto se infiere que, para satisfacer las necesidades de dominio del IFAPE, los estudiantes y profesionales necesitan desarrollar una estrategia curricular que considere los patrones discursivos y retóricos, y el campo semántico propio de la especificidad académico-profesional. El proyecto de investigación “Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política” tiene como objetivo propiciar el conocimiento y adquisición de las antedichas características y el desarrollo de las habilidades comunicativas imprescindibles tanto en la etapa de la formación como en el ejercicio de la especialidad de los alumnos y profesionales a partir de la lectura y la audición comprensiva de la tipología textual específica de los ámbitos mencionados. Esta ponencia describe las diferentes etapas del diseño y desarrollo del proyecto.

Palabras clave: Ciencias Jurídicas, Ciencia Política, IFAPE, estrategias, interpretación.

Introducción

En la actualidad, aprender inglés es la puerta de acceso a la información, a la educación y a la actividad laboral. En el área del Derecho y la Ciencia Política, el aprendizaje del inglés específico resulta imprescindible ya que permite insertarse en un mundo globalizado con mayores posibilidades de crecimiento personal y profesional. Por tal motivo, el Proyecto que aquí se presenta tiene por objetivo el diseño e implementación de un curso de Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos (IFAPE) *online* para los alumnos del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). El curso está estructurado en tres niveles: inicial, medio y avanzado, y promueve el desarrollo de las cuatro macro-habilidades comunicativas (habla-escucha-lectura-escritura).

Lengua especializada: IFAPE

El término IFAPE, (Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos) acuñado y adoptado para el proyecto, se ubica en la clasificación de las llamadas *lenguas de especialidad con fines específicos*. Cabe destacar, que para caracterizar a este uso especial del inglés, existe una proliferación de términos tal que “la frontera del término todavía se encuentra bastante difusa, no solo en lo que atañe a la delimitación del concepto, sino también a la elección de la etiqueta” (Rodríguez-Piñero Alcalá/García Antuña 2009:910). Es por este motivo que se decidió denominar al curso con este nombre pues la denominación IFAPE tiende a plasmar la finalidad del enfoque adoptado de manera explícita.

El IFAPE se distingue no solo por los contenidos discursivos y lingüísticos que presenta sino también por el tipo de material a utilizar para su enseñanza, por la metodología y las destrezas que se requieren para adquirir y aplicar los conceptos de las disciplinas involucradas.

Fundamentos teóricos

Aprendizaje autónomo

El rol autónomo del estudiante universitario y el nuevo rol docente surgen como un elemento fundamental en el diseño de un curso *on line* mediado por computadora como el que nos ocupa en esta investigación.

Según Hernández (1997:441), “La autonomía no se puede enseñar de la misma forma que se enseña gramática, hay que desarrollarla por medio de las actividades que forman parte del proceso de aprendizaje”. De este modo, el rol del

docente en la adquisición de la autonomía se une entonces a su trabajo ya que deberá planificar y diseñar estrategias para instruir “no sobre la lengua meta, sino sobre el proceso mismo de aprendizaje” (Mora Sanchez 1994:222).

Por lo tanto, el aprendizaje autónomo se entiende como el que puede describirse en términos de la independencia del alumno respecto a un número y variedad cada vez mayor de elementos ajenos a él, que se complementa con la dependencia con respecto a actividades del sujeto, cada vez más complejas (Moreno/Martínez 2007). En la base de la definición de autonomía, se halla la posibilidad del estudiante de aprender a aprender, que resulta de ser cada vez más consciente de su proceso de cognición, es decir, de la *metacognición*.

La metacognición es un proceso que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Ambos se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que le conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje (Monereo/Barberá 2000).

Por último, la incorporación de herramientas tecnológicas de Información y comunicación (TIC) en un ambiente académico de aprendizaje debidamente diseñado asegura el éxito en un programa de formación a distancia. Se considera que, desde el currículo, se debe formar para la gestión autónoma del aprendizaje, a través de una acción intencionada, postulando la integración en el currículo de estrategias para la formación en la autonomía del aprendizaje en contextos de educación a distancia.

Géneros discursivos

Parodi (2008) afirma que un *género discursivo* es una forma de producción lingüística (verbal o escrita) que ha estereotipado su contenido, sus recursos lingüísticos típicos y su dimensión social. De acuerdo con este autor, la noción de género discursivo permite observar cómo la relación entre razón, hecho, método y textualidad se formaliza hasta construir un estereotipo de texto que tenemos en nuestro conjunto de saberes como integrantes de una sociedad; la noción de género discursivo es usada por la lingüística y en los estudios de los usos del lenguaje en contextos científicos y en los de las profesiones.

Los textos que pertenecen a un mismo género discursivo pueden ser reconocidos y agrupados en virtud de la repetición de elementos estructurales, funcionales y sistémicos. Esta repetición es importante porque tiene consecuencias con-

ceptuales, ya que la disposición de los elementos textuales (las características morfológicas del texto que pertenece al género) y el modo en que los textos se insertan en la sociedad son estrategias cuyo propósito es lograr efectos sociales deseables como la aceptación, la justificación, la comprensión o la manipulación de un significado. Cada ámbito profesional o de conocimiento posee un conjunto de géneros que son propios para sus miembros y son un claro ejemplo de ellos, en el ámbito del derecho: la litigación judicial, las sentencias, las demandas, los alegatos y los recursos judiciales. Las sentencias judiciales conforman un macrogénero discursivo cuyo propósito principal –macro-propósito comunicativo en términos de Parodi (ibíd.)– es comunicar las razones jurídicas (las leyes aplicables) y fácticas (los hechos) que tuvo a la vista el juez para resolver un caso.

Plataforma virtual

Una plataforma de entorno de aprendizaje, también llamada ambiente virtual de aprendizaje (AVA), plataforma educativa y entorno virtual de enseñanza/aprendizaje (EVE/A) es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes de un proceso educativo. La plataforma virtual es un elemento dinámico que se caracteriza, según Boneu (2007), por su:

- **Interactividad:** la persona que está usando la plataforma es consciente de que es el protagonista de su formación.
- **Flexibilidad:** conjunto de funcionalidades que permiten que el sistema de aprendizaje virtual se adapte fácilmente en la organización donde se quiere implantar. Esta adaptación se puede dividir en los siguientes puntos: (a) capacidad de adaptación a los contenidos y estilos pedagógicos de la organización y (b) estandarización, capacidad de utilizar cursos realizados por terceros, es decir, los cursos están disponibles para la organización que los ha creado y para otras que cumplen con el estándar.

Las ventajas que ofrece una plataforma de teleformación son variadas:

- No requiere de un espacio físico.
- Es de bajo costo.
- Ofrece libertad de horarios.
- Evita el traslado de los participantes.

- Brinda un entorno de aprendizaje cooperativo.
- Brinda atención personalizada en tiempo real o diferido.

Para este proyecto se ha adoptado una plataforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), un sistema de gestión de aprendizaje en línea que permite a los educadores crear cursos dinámicos accesibles desde cualquier lugar y en cualquier momento. Es de código abierto, es decir, se puede instalar sin costo alguno y se puede adaptar a las necesidades locales.

Descripción del curso

El curso consta de tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. Esta categorización responde a los contenidos que se imparten en cada uno de ellos, y no con el nivel de competencia lingüística de ingreso al curso. Todos los participantes deben cumplimentar los tres niveles.

Cada nivel está estructurado de la siguiente manera:

- duración: cuatrimestral de 16 semanas
- horas semanales: 4 (cuatro)
- nivel inicial: mayoría de consignas y actividades en español
- nivel intermedio: consignas y actividades en español e inglés
- nivel avanzado: mayoría de las actividades y trabajo final en inglés
- la evaluación se suministrará en la misma plataforma
- requisito: haber cursado/aprobado el primer año de la carrera

El diseño del curso implica tener en cuenta las necesidades de sus destinatarios, que se asocian directamente con metas y contenido.

El curso se encuentra dentro de los estándares internacionales promovidos por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las lenguas (MCER) y podría ubicarse dentro de los niveles A1 y A2.

Reflexión final

Entendemos que esta manera de abordar el aprendizaje del IFAPE posibilitará a los estudiantes la realización de las actividades en los momentos libres y en cualquier lugar disponible. También les permitirá acceder a material auténtico en inglés,

descubrir nuevas facetas de esta lengua y la comparación entre esta y el propio idioma, así como también contrastar los aspectos legales y políticos de acuerdo con las diferentes normativas locales mediante el acceso a los de otras culturas.

Bibliografía

Boneu, J. (2007): “Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos”. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, 1. Disponible en: <<http://rusc.uoc.edu>>.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (s.f.). Disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp>. Última consulta: 10/12/2014.

Hernández, M. (1997): “Autonomía: El texto como instrumento para enseñar a aprender”. En: *ACLE. Actas VIII*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0435.pdf>. Última consulta: 5/1/2015.

Mora Sánchez, M. (1994): *El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf>. Última consulta: 5/1/2015.

Monereo, C./ Barberá, M. (2000): “Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos. no-formales”. En: Monereo et. al.: *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.

Moreno, R./ Martínez, R. (2007): “Aprendizaje Autónomo. Desarrollo de una definición”. En: Universidad de Sevilla (ed.): *Acta Comportamental*, 15, 1.

Parodi, G. (2008): “Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva socio-cognitiva”. En: Parodi, Giovanni (ed.): *Géneros Académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 17-39. Citado en Agüero San Juan, C. (2014)

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. y García Antuña, M. (2009): “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales de implicaciones didácticas en El español en contextos específicos: enseñanza e investigación”. En: *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para*

la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), vol 2. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf>.
Última consulta: 27/05/15

Ingles IV on-line

Silvia Luján Picelille

spicelille@fibertel.com.ar

Laura Inés Espasandín

lauraespasandin@speedy.com.ar

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

La asignatura Inglés IV se focaliza en la producción oral de los alumnos, por lo que las unidades didácticas están compuestas por temas que propician el debate y la argumentación a favor o en contra de los mismos. Todas ellas cuentan con trabajos de comprensión auditiva a partir de un video y con un texto corto acerca del tema a tratar. Para favorecer el trabajo oral continuo en el aula -los grupos numerosos obstaculizaban la participación oral de todos los alumnos en todas las clases- se decidió buscar una alternativa viable para que los cursantes puedan intensificar su práctica. La misma consistió en trasladar una parte de las actividades de la bibliografía obligatoria a un espacio virtual, al que los alumnos puedan acceder según sus posibilidades y necesidades. Esta modalidad de aprendizaje mediado por TIC (Coll 2008), y que promueve el aprendizaje autónomo (Crispín Bernardo 2011) se implementó en el tercer cuatrimestre de 2014 (Curso de Verano) a modo de experiencia piloto con dos cursos: uno del turno tarde (22 alumnos) y otro del turno vespertino (45 alumnos).

Al finalizar el cuatrimestre, se suministró una encuesta a los cursantes, cuyos resultados permitieron incluir modificaciones para el uso de este espacio virtual en el corriente año académico. En este trabajo presentaremos las actividades iniciales y su fundamento teórico, sus posteriores modificaciones y el nivel de satisfacción alcanzado por los alumnos que completaron la experiencia.

Palabras clave: TIC, producción oral.

Introducción

La asignatura Inglés IV, última de las cuatro obligatorias con estructura transversal que se imparten en la UNLAM, se focaliza en la producción oral de los alumnos (Inglés I se focaliza en la recepción del idioma, Inglés II en la lectura e Inglés III en la escritura). Para cumplir satisfactoriamente con este objetivo, se requiere que los alumnos participen en cada clase, ya sea mediante intercambios espontáneos promovidos por el docente a partir de temas controversiales en la bibliografía obligatoria, o por medio de la exposición de textos cortos preparados de manera autónoma con anterioridad. Los intercambios espontáneos se producen también a partir del trabajo con material audio-visual en el laboratorio de idiomas, dado que todas las unidades didácticas se inician con una actividad de comprensión y análisis de un video. El uso reglamentado del laboratorio –cada curso cuenta con horario para su uso, por lo que hay que trasladarse desde y hasta el aula– y la cantidad de alumnos en cada curso –un promedio de 35– impiden que la totalidad de los alumnos participe cada clase tanto en el laboratorio como en el aula.

Inglés IV en la virtualidad

Estas situaciones que reducen las posibilidades de práctica a los alumnos condujeron a la cátedra a tomar la decisión de reorganizar la bibliografía obligatoria y dejan en una impresión en papel los textos de lectura obligatoria y un cuestionario para cada actividad auditiva, y trasladar el resto de las actividades (ejercicios de completar y aparear) a un espacio virtual.

El cambio implementado se concretó utilizando el sitio virtual <www.herramientadigital.com.ar> construido cuatro años atrás en el marco de un proyecto de investigación llevado a cabo por un grupo de docentes de inglés. Una vez finalizado ese proyecto, el sitio continuó abierto y la cátedra de Inglés IV comenzó a utilizarlo para sus alumnos. En un primer momento, solo se incluyeron en el sitio textos específicos de las distintas carreras a ser utilizados en su segundo examen parcial, y posteriormente, se agregaron las actividades de la bibliografía áulica.

Este nuevo esquema de trabajo permite al alumno utilizar un medio que le resulta conocido –la virtualidad– para aprender y reforzar lo aprendido a su propio ritmo, en su propio tiempo, y según su disponibilidad horaria y necesidad, a la vez que propicia el aprendizaje autónomo.

El ambiente de trabajo resulta familiar a los alumnos puesto que están habituados a utilizar distintas tecnologías en su vida cotidiana (televisión, teléfono y demás) así como la tecnología digital, debido a que utilizan computadora o poseen un

teléfono inteligente. La gran diferencia entre la tecnología digital y las tradicionales reside en que la digital permite crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información en espacios mínimos, sin limitaciones de tiempo, de forma casi instantánea y con un costo económico que cada vez resulta de menor valor (Coll/Martí 2001).

A este respecto, la mayoría de las aplicaciones que se seleccionaron para utilizar en el sitio son de acceso libre, pero, a pesar de ciertas limitaciones por este motivo, ofrecen la autocorrección instantánea.

Los programas que se encuentran en la página son:



CmapTools: confecciona esquemas conceptuales para presentar gráficamente conceptos teóricos.



Hotpotatoes: consta de varios programas pequeños predeterminados que sirven para la elaboración de diversos tipos de ejercicios interactivos.



MindMap: crea mapas que constituyen representaciones gráficas de los procesos mentales.



Word: es un procesador de texto que permite crear y editar documentos.

Para la práctica auditiva se incluyó el enlace al sitio desde el cual pueden acceder directamente al material:



Este tipo de corrección hace que el alumno deba resolver cada actividad correctamente para seguir avanzando hacia el ítem siguiente ya que, hasta que no lo

haga el programa le impide continuar avanzando. La escasa minoría de aplicaciones que no ofrecen la corrección en el momento se utilizó para actividades cuya resolución correcta se obtiene con una lectura lineal del material impreso.

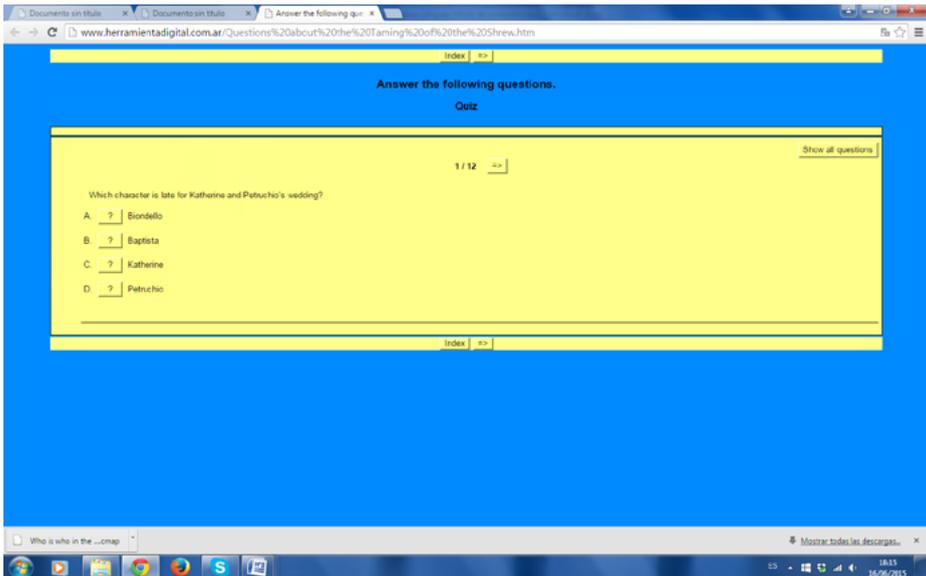


Fig. 1. Ejemplo de actividad de elección múltiple.

Utilizar un aula *personal* organizada en unidades permite al alumno elegir la actividad a completar, decidir cuál obviar y a cuál es más conveniente regresar para lograr una práctica intensa según sus necesidades y posibilidades.

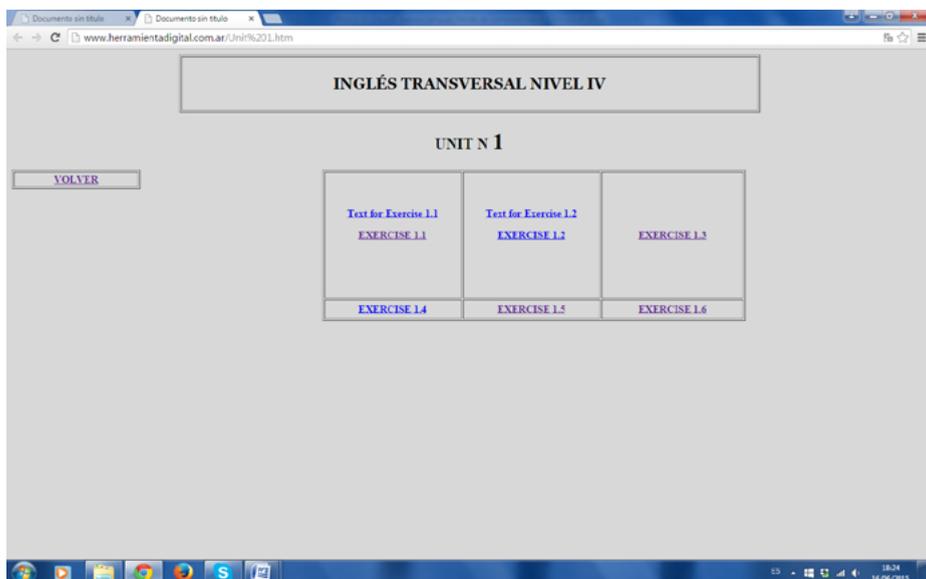


Fig. 2. Ejemplo de ejercicio para una unidad.

A la vez, el trabajo individual y continuo propicia el aprendizaje autónomo, ya que el alumno “autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos” (Crispín Bernardo 2011:49), lo que significa que puede revisar, planificar, controlar, tomar decisiones y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto al material, en un entorno virtual, este es generalmente multimedial, es decir, es una combinación de diferentes tecnologías: textos, registros y videos. Esto implica que las estrategias de enseñanza y aprendizaje a implementar deben fomentar el aprendizaje autónomo significativo, una síntesis individual del contenido a partir de una amplia gama de micrometodologías: ejercicios, videos, actividades y demás (Duart/ Sangrá 2005).

Además, es importante resaltar que este material debe permitir aprender a aprender, por lo que debe promover el desarrollo de capacidades para que el alumno pueda resolver la situación que se le ofrece en la virtualidad así como cualquier otra similar fuera de un aula de este tipo (Duart/Sangrá 2005, Perkins 1995).

Evaluación de la experiencia

Esta nueva modalidad se implementó en el tercer cuatrimestre de 2014 (Curso de

Verano) a modo de experiencia piloto con dos cursos -uno del turno tarde y otro del turno vespertino- y, al finalizarlo, se solicitó a los cursantes una evaluación del sitio web así como sugerencias para optimizar la página y las actividades.

El universo encuestado está compuesto por 22 alumnos cursantes de Inglés IV en el turno de la tarde y por 45 alumnos cursantes de la asignatura en el turno vespertino. Las preguntas fueron tres.

Las preguntas y sus respuestas fueron:

Pregunta 1: ¿Se sintió cómodo trabajando en la página?

Respondió afirmativamente: 100% - 67 alumnos

Pregunta 2: Enumere las dificultades que encontró en el sitio web.

- “Se puede ingresar al sitio solo desde una computadora”: 59.70% (40 alumnos). Muchos alumnos quisieron ingresar desde sus celulares inteligentes o sus tabletas en el trayecto desde el trabajo a sus hogares y solo pudieron acceder a la pantalla de presentación de la página web.

- “Los links de la *Unit 3* no se encuentran”: 100% (67 alumnos). En esta unidad didáctica se incluyeron enlaces a distintas páginas con textos sobre discriminación como lectura obligatoria (en diciembre de 2014) y, cuando los alumnos quisieron acceder a ellas (febrero de 2015), un cartel les indicaba que la página ya no se encontraba en ese espacio, por lo que se vieron forzados a solicitarla a la docente, quien la había copiado en un archivo.

- “Se necesitan más actividades de audio”: 52.28% (35 alumnos). Había solo dos temas musicales para que los alumnos escucharan y realizaran una actividad de completar los espacios en blanco.

- “Faltan diccionarios o links a diccionarios”: 40.29 % (27 alumnos). Los alumnos se vieron obligados a buscar diccionarios fuera del sitio, lo que les ocasionó un gasto adicional de tiempo.

- “Los contenidos de gramática deberían ser obligatorios”: 31.34% (21 alumnos). En un archivo independiente se incluyeron “Grammar Tips” en español con temas que les plantean dificultad al momento de expresarse oralmente, por ejemplo, *Indirect questions* o *For & to*, que no se vieron en ninguna de las tres asignaturas anteriores.

Pregunta 3: ¿Qué aspectos positivos puede identificar del trabajo en la página?

- “Puedo ingresar cuando dispongo de tiempo”: 100% (67 alumnos).
- “Se puede aprender por repetición”: 49.25% (33 alumnos).
- “Al intentar una y otra vez, se memorizan las palabras”: 56.71 % (38 alumnos).
- “Se descubren enciclopedias/diccionarios”: 17.91 % (12 alumnos).

Modificaciones

El resultado de esta breve encuesta permitió realizar los ajustes necesarios antes del inicio del primer cuatrimestre de 2015, momento en que se implementó el uso de la página con todos los cursos, a saber:

- Se realizaron los ajustes técnicos necesarios para poder acceder a la página desde cualquier dispositivo digital.
- En la *Unit 3* se incluyeron los textos sobre discriminación en lugar de sus enlaces.
- Se adicionaron dos actividades de audio: un extracto de la película *Patch Adams* con actividades de comprensión y vocabulario, y una actividad de completar los espacios en blanco del tema musical de la serie televisiva *Friends*.
- Se incorporaron los links para los diccionarios *Wordreference* (bilingüe) y *Thefreedictionary* (monolingüe inglés con fonética).

Conclusión

El resultado obtenido en esta experiencia piloto condujo a incluir modificaciones en la página. De todos modos, al finalizar el primer período de uso del sitio modificado se suministrará a los alumnos la misma encuesta, a fin de seguir optimizando su uso y propiciando que el alumno “alcance un aprendizaje autónomo, significativo y autorregulado” (Crispín Bernardo 2011:13).

Una vez evaluada esa segunda modificación, se llevará a cabo un estudio comparativo entre grupos de alumnos que tengan acceso a la página y grupos que no lo tengan, de manera tal que la efectividad de la práctica pueda ser confirmada.

Bibliografía

Coll, C./ Martí, E. (2001): «La educación escolar ante las nuevas tecnologías

de la información y la comunicación». En: Coll, C./ Palacios, J./ Marchesi, A. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, pp. 623–655.

Crispín Bernardo, M.L. (coord.) (2011): *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Duart, J. M./ Sangrá, A. (comps.) (2005): “Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior”. En: *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 23-49.

Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Paneles de investigación

Panel de investigación 1

**Teoría e investigación en la enseñanza: interculturalidad.
Resignificando fronteras y espacios fronterizos: ritos de pasaje en
las literaturas anglófonas**

Directora: Florencia Perduca

**El límite del lugar y de la cultura: fronteras y espacios fronterizos
en el libro álbum**

Cecilia Pena Koessler

IES en LV “Juan Ramón Fernández”

Resumen

En esta presentación, analizaremos cómo el escritor Neil Gaiman explora los límites de lugares mundanos, como lo son una casa o un cementerio, y cómo los utiliza como contextos de sus libros álbum o novelas. Para lograr esto, recurriremos a diferentes teorías de espacios esbozadas por Gastón Bachelard y Michele Foucault para indagar en las diferentes connotaciones que conllevan: la casa como lugar donde la verticalidad, centralidad y comicidad del ser humano se ve representada y el cementerio como lugar heterotópico donde nociones tan opuestas como la vida y la muerte confluyen. Finalmente, estudiaremos cómo Gaiman alienta a sus jóvenes lectores/as a seguir los pasos de lo/as protagonistas de sus historias y, por medio de sus tan recurrentes contextos, a explorar los límites de su propia cultura.

Palabras clave: teorías de espacio, exploración de la propia cultura, límites de lugares mundanos.

El espacio gráfico y el espacio textual: las fronteras de la novela gráfica

Cecilia Lasa

IES en LV “Juan Ramón Fernández”

Resumen

La novela gráfica es un género que ha cobrado popularidad en la última década. En él se conjugan rasgos propios de la narrativa e imágenes que no reducen su función a ilustrar el contenido textual, sino que participan activamente en la construcción de sentidos. Así, una forma de lenguaje breve y de sintaxis sencilla expone el desarrollo de personajes en el tiempo, su profundidad psicológica y la emergencia de conflictos principales y secundarios, a la vez que interactúa con la secuenciación en paneles, las tomas, los ángulos, el uso de colores, entre otros aspectos, para la creación mancomunada de sentidos. En virtud de los dos espacios emergentes –textual y pictórico– de la novela gráfica, esta se torna un material fronterizo, sumamente productivo para el trabajo en la clase de lengua extranjera en diversos niveles y contextos de enseñanza, y para la apreciación estética. La exploración de esta hipótesis tiene como objetivos equipar a la audiencia con nociones y competencias de análisis para el abordaje de la novela gráfica y su tratamiento en el aula a partir de una selección de fragmentos de *Persépolis*, de Marjane Satrapi.

Palabras clave: novela gráfica, construcción de sentidos, material fronterizo, *Persépolis*, Marjane Satrapi.

La incertidumbre del espacio fronterizo: la inscripción de una identidad cultural como respuesta a una visión colonial

Constanza Adduci

IES en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández»

Resumen

Fomentar la multiculturalidad e interculturalidad en el aula se ha convertido en una de las prioridades fundamentales para el/la docente en las últimas décadas. Entender una cultura y una identidad lleva tiempo e implica concientización por parte del docente para que haya una resignificación de lo conocido. Las representaciones culturales funcionan a partir de la reproducción de un marco particular, y no siempre esto hace justicia a su verdad y complejidad. En la novela *Todo se desmorona*, Chinua Achebe hace presente e inscribe la cultura nigeriana igbo, dándole una voz, una lengua, un complejo sistema de leyes y una red de significados sistematizado. De esta manera, se deconstruye aquella representación opresora y colonizadora del siglo XIX. Esta nueva identidad surge a partir de un choque cultural en este nuevo espacio y zona de contacto, donde muchos elementos se ponen en juego y, de esta manera, una nueva cultura es inscrita bajo estos detonantes. Con la comparación de las representaciones literarias de un mismo sujeto, se trabajan conceptos como la inclusión, el choque, la variedad y se le da valor a la construcción del “yo”.

Palabras clave: *Todo se desmorona*, Chinua Achebe, multiculturalidad, interculturalidad, representaciones culturales.

El espacio fronterizo entre un hipotexto y sus hipertextos

Anabel Santelli

IES en LV “Juan Ramón Fernández”

Resumen

En esta era multimedia, los textos se presentan en diversos formatos. Innumerables novelas, historias cortas, poemas y novelas gráficas han sido transferidas al género del video a través de series, películas o videos en la red, y se han realizado diversas lecturas adaptadas. Cada uno de ellos conforma un espacio nuevo de significados que reflejan las diferentes interpretaciones de los textos. Entre el original y sus hipertextos, existe una zona de contacto, un espacio fronterizo en donde se construyen estos nuevos significados. Explorar esta área en un contexto de enseñanza de lengua extranjera en distintos niveles y modalidades enriquece el aprendizaje y brinda herramientas para analizar textos y desarrollar el pensamiento crítico. El espacio creado entre el hipotexto *La abadía de Northanger*, de Jane Austen, sus adaptaciones y las películas del mismo nombre, del año 1987 y 2007, dan lugar a identificar un rito de pasaje de un sujeto dislocado e itinerante que mantiene una idea de su comunidad de origen que es representada de maneras diversas en cada hipertexto y crea en la audiencia diferentes niveles de interpretación.

Palabras clave: hipertexto, hipotexto, multimedia, *La abadía de Northanger*, Jane Austen.

Small Island: cruzando las fronteras de la nación

Julia Fernández Armendáriz

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo la indagación del cruce de fronteras de dos inmigrantes jamaquinos hacia Inglaterra en la novela *Small Island*, de la escritora inglés-jamaquina Andrea Levy. El escritor Homi Bhabha (1994) analiza las fronteras y el lugar que ocupan en los movimientos migratorios y diaspóricos. Según el autor, las fronteras son continuamente cruzadas y resignificadas. El antropólogo Alejandro Grimson (2010) añade que las enormes olas de inmigración en todo el mundo han hecho que este parezca más pequeño y menos desagregado. Desde esta perspectiva, la frontera adquiere un nuevo significado y admite la idea de fronteras no solo geográficas, sino también psíquicas o imaginarias, en donde problematizar los límites, los encuentros y desencuentros y la hibridez cultural (Michaelsen 1997). En *Small Island*, la frontera entre Jamaica e Inglaterra no es visible topográficamente, pero está fuertemente presente en sus comunidades. Este cruce de fronteras genera un “rito de pasaje” (Van Gennep 2008), una nueva conciencia, y estos inmigrantes, que sufrieron la pérdida, la dislocación y el extrañamiento (Clifford 2000), buscarán esperanzadamente armarse un lugar en una nueva tierra a la que puedan también llamar hogar.

Palabras clave: *Small Island*, Andrea Levy, cruce de fronteras, movimientos migratorios, dislocación, extrañamiento.

Rutas y raíces: diáspora, frontera e identidades dinámicas en el cuento “Corazón’s Café” de Judith Ortiz Cofer

Florencia Perduca

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Resumen

La obra de la autora puertorriqueña Judith Ortiz Cofer, a modo de auto-etnografía, plasma la experiencia diaspórica y las diversas maneras en que los distintos sujetos aprenden a lidiar con el desarraigo, lo cual metonímicamente representa la realidad de la cultura itinerante puertorriqueña que, al buscar enraizarse, se encuentra atrapada en medio de una yuxtaposición de dos sensibilidades y dos geografías de identificación. Judith Ortiz Cofer se sumerge en la manera en que los sujetos diaspóricos elaboran el apego a sus patrias imaginarias y renegocian su identidad al intentar hibridar dos lenguas y dos culturas en pugna. La autora hibrida dos lenguas, dos sistemas semióticos y dos legados culturales, e imprime su identidad plasmándola en el dialogismo de la polifonía textual. Esta exploración hace posible que la autora trace la interrelación entre patria, diáspora, fronteras y zonas de contacto, y materialice en su obra la manera en que las identidades dinámicas se desconstruyen y reconstruyen al hibridarse en un nuevo espacio de enunciación que inscribe la voz y el eco de la transculturación como marca identitaria.

Palabras clave: espacios fronterizos, hipertexto, alfabetización visual, diálogo intermedia, transculturación.

Panel de investigación 2

El impacto de las TIC

Directora: Mónica Goncalves Losa

Prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras con TIC en el nivel superior

María Laura García

garcia_maria_laura@yahoo.com

Mónica Goncalves Losa

monikglosa@gmail.com

Patricia Veciño

patvecino@gmail.com

IESLV Juan Ramón Fernández

Resumen

Desde 2011, el Programa Conectar Igualdad (PCI) distribuye netbooks a estudiantes y docentes de los Institutos de Formación Docente que forman profesores para el nivel secundario. Este es el caso del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, que se inscribe bajo esta política de inclusión de TIC. Asimismo, se implementaron otras acciones en la institución como la creación de un nodo propio y figuras de apoyo; el desarrollo de propuestas de formación continua en TIC y el impulso de diversas iniciativas coordinadas por el Centro de Actualización e Innovación Educativa.

En este contexto, surge la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los profesores formadores de lenguas, puesto que enfrentan el desafío de encontrar en las tecnologías un sentido pedagógico y didáctico potente que sea significativo para los futuros docentes. En muchos de los casos, al no haber sido formados en su etapa inicial con estos recursos tecnológicos, los profesores deben descubrir su potencial para mejorar las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, y modificar sus prácticas para integrarlos.

En esta ponencia se describirán las propuestas institucionales de inclusión de TIC desarrolladas durante los últimos años. Luego se presentará el relevamiento recientemente realizado sobre los usos de las TIC de los docentes formadores de

lenguas en su práctica profesional. Se analizarán dichos datos y se compartirán algunos ejemplos de buenas prácticas.

Palabras clave: Conectar Igualdad, lengua extranjera, tecnología de la información y comunicación, apropiación tecnológica, innovación educativa.

Contexto y marco teórico

A partir del proceso de digitalización a nivel nacional con la implementación del Programa Conectar Igualdad y las propuestas TIC llevadas a cabo por cada institución, se plantean nuevos escenarios educativos que inciden en las prácticas docentes.

El IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” se inscribe en el marco de política educativa del Programa Conectar Igualdad (PCI), por lo que tiene acceso a diversos recursos tecnológicos como netbooks para los profesores y alumnos de las carreras del Profesorado de Lenguas Extranjeras de Nivel Medio y Superior. Además de esta iniciativa de inclusión de tecnología, se incorporó el Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación educativa (CAIE) creado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como centro de actualización, innovación y desarrollo pedagógico, de recursos y de acciones de acuerdo a las necesidades de esta comunidad educativa. Al mismo tiempo, el INFD creó nodos institucionales y equipos de facilitadores, considerando al facilitador como miembro del IES proactivo, especializado o no en el área de tecnología, y motivado para hacer uso de los múltiples recursos que las TIC brindan a la Educación Superior. Es a partir de este proyecto que la institución obtuvo su propio nodo, compuesto por el portal Web y el Campus Virtual, actualmente de papel preponderante como red que estimula la interactividad y estrategias de comunicación que favorecen la circulación de información institucional.

A partir del trabajo realizado en las cátedras específicas del Instituto, como los talleres de Herramientas Informáticas y las cátedras de Tecnología Educativa, la institución implementó acciones para promover el uso de las Nuevas Tecnologías, entre las cuales podemos mencionar la creación de un cargo de Ayudante de Trabajos Prácticos (AYTP) en 2009 y la creación de un nuevo cargo de AYTP en 2011 para las cátedras de Didáctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Metodología de la Enseñanza, con el propósito de ofrecer capacitación y acompañamiento a los docentes del nivel para la integración de la tecnología.

Las acciones mencionadas han contribuido a que los miembros de la comunidad docente del Nivel Superior paulatinamente incluyeran las TIC en su práctica de manera heterogénea, desde dos posturas bien diferenciadas: algunos con expectativa y entusiasmo; otros, a pesar de reconocer el valor de la inclusión, con dudas, recelos y temores. Como lo expresa Dussel (2011), a pesar de valorar el uso de computadoras en las aulas y en la vida cotidiana, los docentes no las aplican con fines pedagógicos, y solo les dan usos incipientes y limitados. Gene-

ralmente, las utilizan para obtener información, en detrimento de usos más ricos como la producción de materiales multimedia o el uso de plataformas virtuales.

Frente a este escenario, los profesores formadores enfrentan el gran desafío de encontrar en las tecnologías un sentido pedagógico y didáctico potente que sea significativo para los futuros docentes, ya que ellos mismos no tuvieron una formación inicial en el uso de los recursos tecnológicos con los que se encuentran en la actualidad. En efecto, deben descubrirlos y modificar sus prácticas en pos de mejorar la calidad de enseñanza. Es por esto que el estudio que aquí se resume, que surge del uso de una encuesta online de preguntas cerradas y abiertas en un formulario de Google Drive, se focaliza en los docentes formadores de las carreras de Profesorado de Lenguas Extranjeras de Nivel Medio y Superior, a fin de indagar sobre sus habilidades digitales, los recursos tecnológicos que emplean y las maneras en que los integran en sus clases.

Para la interpretación de los datos del estudio, se tomaron como referencia, en primer lugar, a Orozco y otros (2002 citado por Montes/Ochoa 2006:91), quienes plantean las siguientes tres etapas en el proceso de apropiación tecnológica: **conocimiento, utilización y transformación.**

La primera se refiere al **conocimiento** de las TIC por parte del usuario y el aprendizaje de las habilidades necesarias para su uso y manejo. La **utilización** consiste en implementar las TIC en la práctica educativa, de tal manera que se convierta en una manera cotidiana de apropiación, mientras que la **transformación** consiste en modificar o adaptar el uso de las TIC en el aula, transformando las prácticas educativas.

Por su parte, Hooper y Rieber (1995) proponen cinco etapas: **familiarización, utilización, integración, reorientación y evolución.** La **familiarización** incluye las primeras experiencias tecnológicas en una exposición inicial. La **utilización** implica que el profesor pone a prueba la tecnología y la emplea en el aula, innovando su práctica docente. Se alcanza la **integración** cuando, de manera consciente, el docente integra tareas y asigna responsabilidades a la tecnología, convirtiéndola en indispensable para la instrucción. La **reorientación** amplía la representación que los docentes tienen de la función de la tecnología en el aula, la cual se convierte en una herramienta que permite la orientación de las actividades académicas, de manera que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción de conocimiento. Finalmente, la **evolución** es la etapa final de apropiación, donde se considera cambiar constantemente los ambientes de

aprendizajes en el aula buscando cómo adaptar las nuevas tecnologías en la enseñanza.

Cabe destacar que los modelos expuestos muestran similitudes en las etapas del proceso de apropiación: la etapa de familiarización coincide con la de conocimiento, ambas relacionadas con las primeras experiencias con la tecnología y la adquisición de habilidades tecnológicas. La segunda, llamada utilización en ambos modelos, hace referencia a aplicar la tecnología recién aprendida al contexto educativo. La tercera etapa, de integración o de transformación, se refiere al estadio en que el docente adapta el uso de las TIC al aula, integrando la tecnología a la enseñanza, de modo de reformar la práctica educativa. (Hooper/Rieber 1995, Orozco/Ochoa/Sánchez 2002).

El estudio: la encuesta y el análisis de los datos obtenidos

Los docentes encuestados, cuya antigüedad oscila entre 20 a 10 años, pertenecen en su mayoría al Profesorado en Inglés, y en orden decreciente al de Portugués, Alemán y Francés, y representan a los trayectos de Formación General, Específica y de Formación Centrada en la Práctica Docente.

Al ser consultados sobre la valoración acerca de sus conocimientos tecnológicos, más de la mitad considera que posee conocimientos suficientes y en menores proporciones conocimientos amplios o limitados. Según lo recabado, todos los docentes ya contaban con una computadora al momento de implementarse el PCI y realizaban simples tareas como copiar CDs y DVDs, descargar videos e instalar y actualizar antivirus, y con menor frecuencia tareas de mantenimiento, como borrar archivos temporales e instalar hardware y software. De la encuesta surge que la totalidad de los docentes utilizan procesador de textos y generador de presentaciones. Sin embargo, menos de la mitad de los docentes son capaces de editar audios y videos, o utilizar bases de datos para la organización de la información. El medio de comunicación más utilizado es el *e-mail*, seguido por algunas redes sociales como *Facebook* y *chat*, y en menor medida, las aulas virtuales y los grupos y círculos online.

Solamente algunos docentes experimentaron con documentos colaborativos y muy pocos con *blogs* y *wikis*. Mayoritariamente los recursos para las clases son videos y microvideos, seguidos por bibliografía sobre lenguas extranjeras, bancos de imágenes, materiales para imprimir y el uso de algunas herramientas Web 2.0. Consultados sobre las actividades que realizan con frecuencia en relación con la web, la mayoría descarga materiales didácticos o los produce. En menor

medida, adaptan materiales didácticos publicados por otros y solo un 25% aproximadamente, publica materiales en la red.

Sobre la manera de acceder a los recursos mencionados, la mayoría lo realiza explorando libremente en la web o a través de la información proporcionada por un colega. Aproximadamente la mitad de los encuestados lo ha hecho por medio de capacitaciones y, en menor medida, por comentarios o sugerencias de alumnos.

En cuanto al uso de las netbooks del PCI en el aula, solo la mitad de los encuestados las utilizan en forma frecuente mientras que el resto no lo hace casi nunca. Entre las limitaciones que experimentan para usar la tecnología en las clases, la mayoría de los docentes hicieron referencia a problemas técnicos y de otro tipo. En menor medida, se mencionaron la necesidad de capacitación y de tiempo extra del que no disponen para usar la tecnología.

Otra de las cuestiones investigadas fue el uso de las aulas virtuales de la plataforma e-ducativa del Ministerio de Educación. De la encuesta surge que solo una minoría posee y utiliza activamente una en dicha plataforma. No obstante, algunos docentes mencionaron que cuentan con un aula virtual en otra plataforma.

Desde este marco, se puede afirmar que la mayoría de los formadores docentes de las carreras de Profesorado de Lenguas Extranjeras de Nivel Medio y Superior de esta institución se encuentran en una etapa inicial de apropiación de recursos tecnológicos, realizando sus primeras experiencias de familiarización de las TIC. Solo unos pocos se encuentran en la etapa de utilización de los recursos tecnológicos de manera cotidiana en su práctica educativa.

Consideraciones preliminares y propuestas de acción

A partir de estos resultados obtenidos, se abren a nivel institucional diversas líneas de acción que se podrán planificar e implementar a corto, mediano y largo plazo, a fin de que más docentes encuentren un sentido didáctico a la inclusión de las TIC en sus aulas. Como ejemplo de acciones a corto plazo, se han realizado charlas y talleres de capacitación para familiarizar a los docentes y alumnos en el uso de las herramientas tecnológicas y su integración a la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

A fines de 2013, la presentación “Proyectos multimediales en el aula” convocó a docentes y alumnos del Profesorado en Inglés del Instituto a compartir sus trabajos y experiencias en el diseño de materiales educativos multimediales. En 2014 y 2015, se continuó con este proyecto de capacitación a través de dos charlas

sobre “El uso del *blog* en el aula de Lengua Extranjera”, en las cuales dos docentes de la institución se refirieron a recursos digitales y la creación de entornos de aprendizaje, y proporcionaron un encuadre teórico para el uso del *blog*, además de socializar producciones del recurso para diferentes propósitos. Asimismo, se dictó un taller de dos encuentros sobre “Herramientas digitales para presentaciones en la clase de Lengua Extranjera”, que contó con la participación de alumnos y docentes de diferentes profesorados. Desde el 2009, se viene promoviendo en el Instituto el uso del campus virtual mediante la realización de talleres presenciales, curso virtual disponible en la plataforma y asesoramientos individuales atendiendo a las necesidades de cada docente. Este trabajo ha permitido que, actualmente, el Instituto cuente con una importante cantidad de aulas activas destinadas a la gestión y a la enseñanza en el nivel superior. A estas acciones que se siguen desarrollando, se ha sumado en este cuatrimestre, un aula llamada **Usos del aula virtual** diseñada por los facilitadores del INFD con tutoriales breves sobre las principales tareas que realiza un docente administrador de aula virtual, la cual está disponible para los docentes de todos los ISFD del país en cada uno de sus nodos.

Con respecto a los planes a mediano plazo, se prevé continuar con capacitaciones sobre el uso de herramientas informáticas, de modalidad presencial y en línea, que involucren mayor carga horaria. Paulatinamente, se espera que los docentes vayan aumentando en número y autonomía la utilización de la tecnología. De este modo, se preparará el camino para alcanzar el objetivo final, consistente en la apropiación de las TIC para la transformación de prácticas educativas. En este sentido, se propiciará la creación de “comunidades de práctica”, que permitan el intercambio de experiencias y la profundización del trabajo pedagógico, de modo que, a través de la constante interacción y el liderazgo compartido, se fortalezca la integración de la tecnología a la educación y se naturalice su uso.

Bibliografía

Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Resolución CFE 672/12

Dussel, I. (2011): *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Hooper, S./ Rieber, L. P. (1995): Teaching with technology. En: A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon., pp. 154-170. Recuperado Junio, 20, 2015 de <<http://www.nowhereroad.com/twt>>.

Landau, M./ Serra, J./ Gruschetsky, M. (2007): *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Unidad de Investigaciones Educativas, Serie La educación en debate, N° 5. Versión digital disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000984.pdf>>.

Miguel, M./ Ripani, M. (2011): *Marco Pedagógico: Plan Integración Educación Digital*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Disponible en: <<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/intec/marco-pedagogico.pdf>>.

Montes G. J. A./ Ochoa A. S. (2006): "The appropriation of information and communication technologies in university courses". En: *Revista acta colombiana psicología*, 9, 2, pp.87-100. Recuperado Junio 20, 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000200009&lng=en&tlng=es>.

Panel de investigación 3

Traductología e investigación.

Traducción y dictadura: el caso argentino (1976-1983)

Directora: Alejandrina Falcón

Los nombres de la traducción en espacios literarios heterónomos

Martina Fernández Polcuch

IESLV “J.R. Fernández”

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Resumen

En el presente trabajo nos ocupamos de describir y comparar el modo en que se concibe a la traducción en espacios literarios cuya autonomía se encuentra notoriamente restringida por el campo político dominante. Tomando como punto de referencia el elenco estable de representaciones metafóricas sobre la traducción (la traducción como puente entre culturas, etc.), nuestro objetivo es recorrer y analizar aquellas representaciones acuñadas específicamente en espacios literarios con marcada intervención estatal. Sobre la base de las investigaciones actuales, que incluyen ejemplos de los totalitarismos europeos del siglo xx, de los países del bloque socialista, y de la última dictadura militar en la Argentina, sostenemos que tales conceptualizaciones de la traducción –como contaminación de la cultura receptora, como veneno, contrabando de ideas peligrosas, portadora de ideologías extrañas o bien como ventana al mundo y acto de hermandad entre los pueblos etc.– no tienen en la mira la traducción en sí como fenómeno sino que subsumen bajo ese término actos traductivos puntuales –no deseados, temidos en un caso, deseados y fomentados en otro– y, por lo tanto, no representan a las políticas de traducción en su conjunto.

Palabras clave: traducción, representación metafórica de la traducción, espacios con marcada intervención estatal.

Introducción

De las múltiples perspectivas que abordan la relación entre metáfora y traducción –términos homólogos que comparten significado etimológico en griego y latín respectivamente–, la que aquí nos interesa es, en vista del amplio repertorio de metáforas de la traducción, analizar las representaciones metafóricas sobre la traducción acuñadas en espacios literarios con marcada intervención estatal. Daremos, en primer lugar, un panorama, sin pretensión de exhaustividad, del elenco estable de representaciones metafóricas que circulan sobre la traducción a modo de doxa. Presentaremos luego casos puntuales que, pese a sus diferencias, pueden subsumirse bajo el concepto de “espacio literario heterónomo”, que nos permitirán reflexionar sobre el alcance de estas imágenes y su repercusión en la política de traducción implementada.

Nicholas Round, en su artículo “Translation and its Metaphors”, organiza las conceptualizaciones del acto de traducir en tres grupos: las del hacer (construir, crear, inventar, etc.), el grupo subsumible bajo el prefijo “trans” (transcodificar, trasladar, transmigrar, etc.) y el grupo que acentúa la “repetición” (reconstruir, reinventar, reorquestar, etc.). Sin embargo, muchas de estas, por más que contengan un componente metafórico (¿cómo estar libre de ello?), no constituyen metáforas intencionales. Entre las metáforas referidas a la persona del traductor, las más difundidas de las citadas por Round son “testigo fiel”, “alquimista”, “pintor de retratos”, “actor”, “intérprete musical”, “mediador” y “puente”. Algunas de estas pueden considerarse, siguiendo la clasificación de Carmen Bobes (2004), como metáforas de lenguajes especiales, ya que se distinguen de las del habla cotidiana por su utilización en discursos específicos, en este caso, el de las letras, y se diferencia de la metáfora literaria por su incorporación “por aprendizaje” (Bebes 2004:14-15), y se trata de metáforas sin autoría. Ruth Evans, en “Metaphor on translation”, contrasta la metáfora iluminista de la traducción como “ventana transparente hacia otras culturas” con la idea de los estudios poscoloniales que denuncian en el acto de traducción la “imposición de valores culturales hegemónicos y el enmascaramiento de la violencia colonial”. En el fondo –y aquí Evans cita a Douglas Robinson– se trata de dos modos de encarar la traducción, en un caso, como “problema técnico gobernado por convenciones formales” y, en el otro, como “problema político que nos envuelve en las desigualdades del contacto cultural” (cit. en Evans 1998:153)⁴¹. Las metáforas de circulación general, como

41. Robinson Douglas (1993): “Decolonizing Translation”. En: *Translation and Literature*, 2, pp. 113-124 (121).

la más difundida del puente, se inscriben en la primera de estas perspectivas y plantean una imagen del acto de traducción como una instancia libre de conflicto, despolitizada. Veremos si los ámbitos culturales que nos interesan también responden a esa representación.

Nos abocaremos, en primer lugar, y a modo de ejemplo paradigmático, al caso de la traducción en la Alemania nazi (1933-1945). Kate Sturge, en su investigación doctoral sobre este tema (2004), sostiene que la política cultural y literaria durante la Alemania nazi pretendía cerrar las fronteras a los productos culturales que no se consideraran “racialmente puros”. Esta xenofobia generalizada y la pretendida autarquía cultural llevaron a que las restricciones a las traducciones fueran mayores que a la literatura no traducida, tanto en términos de selección de textos a traducir como de la manipulación de los textos mismos. Aunque en ocasiones las traducciones podían considerarse vehículos útiles que transmitieran información sobre un país extranjero –los textos traducidos, una suerte de miniatura del “espíritu del pueblo” de origen⁴²–, en términos generales, la traducción era vista como, y aquí la primera metáfora, contaminación de la cultura receptora. La hibridez de la traducción –contenido extranjero vestido con ropas alemanas– la convertía en elemento sospechoso. Las metáforas de la traducción en las revistas literarias de la época giran en torno a conceptos como seducción, veneno, mestizaje o contrabando de ideas peligrosas (Sturge 2004:124). Sin embargo, las estadísticas muestran una actividad traslaticia sólida hasta el inicio de la guerra. Solo entonces decae la publicación de traducciones –en particular, por la prohibición a toda traducción literaria del inglés impuesta a fines de 1939⁴³– y aumentan, menos riesgosas, las reimpresiones.

Para ampliar un poco el panorama de la época, mencionaremos que la metáfora dominante en la Italia fascista era la de la “invasión” (Rundle 2010:20), pero no en términos ideológicos, sino como un fenómeno que ponía en cuestión el prestigio cultural de la nación. La metáfora se traslada de lo geopolítico a la esfera de la salubridad cuando, en el Portugal de los años 1940, bajo Salazar, se llega a hablar de la “epidemia” de traducciones (Seruya 2010:122).

42. Tal era el caso de la literatura traducida de lenguas escandinavas, que se esperaba representaran la “nordicidad” como ideal racial y cultural (Sturge 2010: 73).

43. Sin embargo, detrás de esta prohibición de índole aparentemente geopolítica había un interés económico, que se evidencia con la lista de excepciones: aquellas que no pagaban derechos al país enemigo.

Presentaremos ahora brevemente un ejemplo proveniente del otro ángulo ideológico⁴⁴. La vida literaria de la República Democrática Alemana se caracterizó por un fuerte aparato de control estatal, encarnado en el Ministerio de Cultura, encargado de otorgar los permisos de impresión para las solicitudes de publicación presentadas por las editoriales germano-orientales. Especialistas externos debían, además, corroborar que los textos se mantuvieran dentro de los límites de lo publicable en cada período de la política cultural (Fernández Polcuch 2013). El mismo proceder estaba previsto para los textos traducidos. Sin embargo, el espíritu y el discurso era diametralmente opuesto al de la década nazi: la traducción era vista como una ventana al mundo (Barck/Lokatis 2003), que permitía internacionalizar la literatura y hermanarse más allá de las fronteras lingüísticas y nacionales. Ahora bien, el énfasis puesto en la hermandad y la internacionalización de la literatura fomentada –textos cuya ideología (o la de su autor) no se opusiera a las ideas generales del socialismo, así como aquellos más alejados de los experimentos modernistas y vanguardistas– pretendía ocultar las múltiples ventanas que se mantenían cerradas, no necesariamente por obra directa de las instituciones censoras, sino por la autocensura de los editores, que intentaban conservar cierto perfil bajo y así poder aprovechar resquicios para conservar o ampliar modestamente el espectro literario de lo publicable, introduciendo textos a través de antologías, o con un aparato paratextual que lo asimilara al panorama literario vernáculo.

El estudio de la traducción durante la última dictadura argentina se encuentra en su estadio incipiente⁴⁵. La última dictadura militar en la Argentina encontró en una serie de leyes previas la legitimación de la censura⁴⁶. Sus innovaciones jurídicas en materia de censura de libros fueron mínimas y, aún así, las autoridades de la dictadura expresaron repetidas veces su preocupación por el vacío legal que les dificultaba la tarea de reprimir textos portadores de ideologías extrañas. La investigación en torno a la represión en el campo editorial, llevada adelante por los periodistas culturales Hernán Invernizzi y Judith Gociol a partir del análisis del

44. Este apartado se centra en los resultados de mi investigación doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (bajo dirección de Patricia Willson y Uwe Schoor).

45. Este apartado resume los avances del equipo de investigación “Traducción y dictadura” dirigido por Alejandrina Falcón en el IES en Lenguas Vivas “J.R. Fernández”, al cual pertenezco.

46. La base jurídica vigente a 1976 incluía, entre otras, la Ley de defensa nacional (16.970/66), la Ley de represión y prevención de las actividades comunistas (17.401) y la Ley antisubversiva (20.840/76).

llamado “Archivo Banade”, parte de la hipótesis de que la cultura constituía una “preocupación clave en el proyecto dictatorial, controlada a través de una estrategia de alcance nacional” (2003:13). Entre los objetivos básicos del Proceso se encontraban expresiones abstractas como la “vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”, así como la “vigencia de la seguridad nacional”, que se lograría “erradicando la subversión y las causas que favorezcan su existencia” (cit. en Invernizzi/Gociol 2003:29). Mirta Varela define el eje de este entramado discursivo como “lo moral entendido como religión cristiana e interés de la nación, en oposición a ‘lo ajeno’ que podía ‘infiltrarse para atacar el cuerpo de la Nación’” (Varela: 2). No importaba dónde surgiera la objeción a un texto publicado (en los medios, en el ámbito educativo, religioso etc.), una vez que tomaba estado público, se concretaba la censura. Tal el caso de *Cinco dedos*, la traducción de un libro infantil en el que una mano verde es vencida por un los cinco dedos que se unen en un puño rojo, publicado por Ediciones de la Flor⁴⁷. El decreto 269/77, firmado por Videla y Harguindeguy, argumentaba que el libro tenía “finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria a la tarea de captación ideológica, propia del accionar subversivo”. Así la traducción se presenta como instrumento de adoctrinamiento ideológico.

Por supuesto que la existencia de un proyecto no afirma de antemano que haya sido implementado con coherencia y el esperado éxito. Las representaciones metafóricas de la traducción promulgadas en discursos oficiales o dominantes en estos ámbitos, sin duda, dicen más acerca de las intenciones y los temores de quienes las utilizan que de la función misma de la traducción. Mientras las imágenes difundidas por los regímenes dictatoriales mencionados vinculan la traducción más con el campo semántico del hacer y así la impregnan del discurso ideológico nacionalista, las del campo socialista se inscriben más en la tradición iluminista de la mediación que reconcilia pueblos, sin hipótesis de conflicto subyacente. Sin embargo, ninguna de estas formaciones discursivas sirve para definir la política real de traducción llevada a cabo en cada uno de los casos estudiados.

Bibliografía

Barck, Simone/ Lokatis, Siegfried (2003): *Fenster zur Welt. Eine Geschichte des DDR-Verlages Volk & Welt*. Links: Berlín.

47. La consecuencia inmediata fue la detención de Daniel Divinsky y Kuki Miller, su esposa.

Bobes, Carmen (2004): *La Metáfora*. Madrid: Gredos.

Evans, Ruth (1998): "Metaphor of translation". En: *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York: Routledge, 1998, pp. 149-153.

Fernández Polcuch, Martina (2013): "Versiones germano-orientales de la literatura argentina". En: *exlibris*, 2, pp. 96-111.

Fernández Polcuch, Martina (en prensa): "Manipulaciones y silencios. La traducción literaria bajo condiciones heterónomas". En: *Actas del VI Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Invernizzi, Hernán/Gociol, Judith (2003): *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.

Round, Nicholas (2005): "Translation and its Metaphors: the (N+1) wise men and the elephant". En: *Skase Journal of Translation and Interpretation*, 1, 1, pp. 47-69.

Rundle, Christopher (2010): "Translation in Fascist Italy: 'The Invasion of Translations' en: Rundle/Sturge (eds.), pp. 15-50.

Rundle, Christopher/Sturge, Kate (eds.) (2010): *Translation Under Fascism*. Palgrave: MacMillan.

Seruya, Teresa (2010): "Translation in Portugal during the *Estado Novo* Regime". En: Rundle/Sturge (eds.), pp. 117-144.

Sturge, Kate (2004): "*The Alien within*". *Translation into German during the Nazi Regime*. Múnich: Iudicium.

Sturge, Kate (2010): "'Flight from the Programme of National Socialism'? Translation in Nazi Germany". En: Rundle/Sturge (eds.), pp. 51-83.

Varela, Mirta (s.a.): "Los medios de comunicación durante la dictadura: entre la banalidad y la censura". En: Rommens, Aarnoud (ed.): *Camouflage Comics: Dirty War Images*. Disponible en : <www.camouflagecomics.com>.

Traducción y dictadura: bosquejo para una historia de las traducciones y los traductores del Centro Editor de América Latina

Alejandrina Falcón

ISELV “JR Fernández”/ UBA

alejafal@gmail.com

Resumen

Desde la década del noventa, la historia de la traducción ha tenido un desarrollo notable cuya principal consecuencia es el incremento de investigaciones y publicaciones en el área, así como la diversificación de los objetos, los períodos y las áreas geográficas indagadas. Con este reconocimiento de la historicidad de la traducción y de la contingencia de sus funciones culturales, la traductología contemporánea ha estrechado vínculos con la historia intelectual, la historia del libro y la edición. Desde esta perspectiva transdisciplinaria, nos proponemos describir un caso de importación de literatura extranjera en la Argentina: el del Centro Editor de América Latina. Nos centraremos en las colecciones *Biblioteca Total* (1976) y *La nueva Biblioteca* (1979), ambas dirigidas por Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano. Los objetivos de este trabajo son dos:

- 1) identificar los criterios normativos en materia de traducción, pues en ambas colecciones se registran prácticas de manipulación, reedición de traducciones más antiguas y realización de traducciones indirectas;
- 2) analizar la identidad social de los importadores, pues en ambas tradujeron intelectuales referenciados en diversas disciplinas humanísticas.

Palabras clave: dictadura, traductología, criterios normativos de traducción, identidad social de importadores de traducción.

Introducción

El propósito de este trabajo es estudiar las prácticas de traducción y la figura del traductor en un caso de importación de literatura extranjera en la Argentina: el del Centro Editor de América Latina a partir del estudio de la colección *Biblioteca Total* (1976).

1. Editoriales en dictadura, entre la represión y la escasez de recursos

La dictadura cívico-militar de 1976 cortó el desarrollo y la modernización editorial gestados en el clima de ebullición cultural y política que dominó la década del sesenta y primeros años del setenta. Tras el golpe, numerosas editoriales cerraron sus puertas: Siglo XXI, Tiempo Contemporáneo, Editorial Periferia, entre otras. Muchas editoriales sufrieron amenazas y cierres compulsivos; no pocos colaboradores fueron encarcelados, secuestrados, asesinados o exiliados (De Diego 2006, De Sagastizábal 2015).

Entre las editoriales que siguieron activas en el país, se destaca, por la envergadura de su proyecto y la calidad de sus colaboradores, el Centro Editor de América Latina. Tras la intervención de Eudeba en 1966, su director, Boris Spivacow, fundó el CEAL; entre 1966 y 1995, la editorial publicó casi 5 mil títulos, repartidos en más de ochenta colecciones de libros y fascículos. Muchos fueron redactados, traducidos, anotados y prologados por expertos e intelectuales consolidados, pero otros, y no los menos, por jóvenes en formación.

Si bien “las crisis económicas y las persecuciones ideológicas fueron los dos escenarios más constantes del CEAL” (Gociol 2010:131), al poner a disposición de un público popular libros baratos con contenidos de calidad, la editorial encarnó exitosamente el ideal de una pedagogía popular mediante la expansión de la cultura, el arte, la ciencia y la literatura. En los años de la dictadura, la *Biblioteca Total* (1976) y *La nueva Biblioteca* (1979) fueron las colecciones de traducciones más significativas. Dirigidas ambas por Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano, servirán de referente para nuestro análisis de las prácticas y los agentes traductores.

2. Traducir sin recursos: reediciones y “sinonimias”

Se ha dicho que Spivacow imprimía un carácter no capitalista a la empresa (Zomosa/Vinelli 2006); ello, sumado al objetivo de editar libros a bajo costo en el marco de un proyecto de divulgación del saber y extensión de la cultura, “impuso un sinfín de restricciones: limitó la publicación de ciertos títulos en función de la posibilidad de pagar derechos de autor y de traducción; obligó a usar una tipo-

grafía pequeña y poco legible; impuso pagos a muy largo plazo a los proveedores y el pago de sueldos bajos, en ocasiones semanales, a los empleados, situación que provocó no pocos enfrentamientos en el CEAL” (Zomosa/Vinelli 2006).

A continuación, analizamos de qué modo los elementos enumerados –compra de derechos, impagos, sueldos bajos– incidieron tanto en la *selección* de las obras a traducir como en el *perfil* socio-profesional de los traductores.

En efecto, los *criterios de selección* de materiales en ciertos casos estuvieron supeditados a factores económicos. No fue la censura ni la autocensura el principal condicionamiento del CEAL en este período, sino la escasez de recursos. Las posibilidades de innovación en los títulos elegidos quedaron supeditadas a la disponibilidad del material. Tal limitación llevó a incursionar en dos prácticas editoriales: por un lado, la *reedición* de clásicos libres de derecho y, por otra, la *rotación* de libros de una colección a otra cuando los derechos de las obras estaban en poder de la editorial. Ambas prácticas repercutieron directamente en la *traducción*. Se registran dos tipos de traducciones: aquellas que procedían del fondo de la Editorial Aguilar y aquellas realizadas para la ocasión, y encargadas a colaboradores estables y externos de la editorial, como veremos luego. De la usual reedición de traducciones se desprende una tercera práctica, característica de las traducciones de CEAL: la “sinonimia”. Así la describe Francisco Ferrara, encargado de la promoción de los libros, revisor y corrector:

La sinonimia era una actividad delictuosa. Tomábamos un libro que estaba traducido por algún señor o alguna señora y donde decía “Las nubes teñían el panorama de gris”, poníamos: “En esa tarde, la tierna grisura de las nubes...”. Cambiábamos un poco las palabras y listo... No nos podían cobrar nada. Me acuerdo de algunos libros en los que yo hice esa maniobra: *Primer viaje en torno del globo*, de Pigafetta y unos cuentos de Andersen que, confieso, algunas páginas quedaron mejor que en la traducción original. Entre nosotros nos jorobábamos y decíamos: “Che, a ver, te doy las dos versiones, decime cuál es la buena”. Y varias veces ganaba la mía (Gociol 2008:152).

La representación de la traducción que subyace a la “sinonimia” es, sin duda, la de una mera operación interlingüística y parafrástica. No obstante, pone en escena dos problemas clave: la variedad de lengua en traducción y el nombre del traductor.

En primer lugar, la paráfrasis destinada a enmascarar el plagio entraña también una operación de traducción intralingüística, es decir, la adaptación de la lengua

de las traducciones de origen español al contexto lingüístico rioplatense⁴⁸:

Quiero aclarar –dice Miguel Palermo– que esto no era tan innoble como puede parecer, porque, en algunos casos, las traducciones de las que se partía no eran malas pero *sí muy españolas, muy cerradas*, y entonces se llevaba el texto a un español más amplio, más grato; en otros, porque el traductor parecía no manejar bien el castellano; también se encontraban discrepancias en la traducción o cosas raras, y se terminaba investigando en el original: así se descubrían saltos, errores de interpretación. De modo que con la sinonimia se acababa ofreciendo una mejor versión.

Más allá de la naturalización del texto traducido, la “sinonimia” opera como una suerte de corrección de estilo vía el cotejo con el original. Por lo demás, esta práctica también pone en escena el problema de la autoría en traducción, pues para enmascarar el plagio de traducciones se habrían usado seudónimos o “nombre de fantasía”.

Así, la “sinonimia” indicaría que la traducción no era concebida como una práctica del todo autónoma, sino inscripta en un *continuum* de prácticas de reescritura no claramente delimitadas: corregir, reescribir, parafrasear, adaptar, todas estas modalidades escriturarias confluían en un producto llamado “traducción” sin que necesariamente mediara un “original”.

3. En la Biblioteca Total todos traducen

Como correlato de esta indiferenciación de las prácticas, la figura misma del traductor y sus saberes específicos no están claramente recortados de la figura y los saberes del director de colección o del corrector de galeras. No se trataría de traductores literarios profesionalizados, aunque entre ellos figuran futuros traductores full time, como Antonio Bonanno, traductor del inglés desde 1967 (Firpo 2001) y aun traductores literarios del tenor de Juan Esteban Fassio, delegado argentino de la Asociación de Patafísica y traductor de Jarry en la colección Biblioteca Básica Universal (Delgado 2014:35-39, Fóllica 2012).

Las causas de esta no autonomía de la figura del traductor pueden hallarse en la autorepresentación de los colaboradores del CEAL: se veían a sí mismos como “trabajadores editoriales integrales” y “expertos en industria cultural” (Sarlo en Zomosa 2006) involucrados en un proyecto colectivo que los interpelaba ideológicamente, como una práctica cultural resistente:

48. Durante el exilio en Barcelona, se adaptaron traducciones argentinas al español peninsular (Falcón, 2015).

Trabajar en el Centro Editor –recuerda Jorge Warley– fue muy estimulante, yo era muy joven. Creo que ese era el gancho un poco perverso por el cual Spivacow nos pagaba poco: teníamos que estar contentos ahí, éramos parte de una especie de proyecto cultural de izquierda –que nunca se sabía bien qué era ni qué quería decir–, hacíamos un aporte a la cultura y entonces cobrábamos mal, fragmentado” (Zomosa 2006:305).

La segunda causa es posiblemente la contrapartida de esta apuesta cultural: los escasos recursos y bajos sueldos. La tarea de traducir permitía complementar un exiguo salario:

Los sueldos –evoca Graciela Montes, traductora, correctora y prologuista– siempre fueron modestos, no miserables, pero modestos. A veces se hacía pesado, sobre todo cuando se empezó con las cuotas porque ambos, mi marido (Ricardo Figueira) y yo, trabajábamos en el Centro... Hubo años en los que para que nos alcanzara la plata tenía que tener otros trabajos, por lo general traducciones, o alumnos particulares (Zomosa 2006:304).

Las traducciones constituyeron entonces –en palabras de Lafforgue– una suerte de “sistema de compensaciones” mediante el cual los colaboradores estables, cualquiera fuese su formación, podían traducir y facturar esas traducciones aparte. Pero asimismo “dar a traducir” formó parte de una práctica solidaria, usual en situaciones de disponibilidad de los intelectuales, cuando sus espacios naturales de producción han sido intervenidos o clausurados por dictaduras o exilios: no pocos testimonios indican que Spivacow era un “gran dador de trabajo” y que “dar traducciones” era un modo incluir laboralmente a quienes salían de la cárcel o llegaban del interior a la Capital en busca de mejores posibilidades (Sarlo en Zomosa 2006:302).

En cuanto a la identidad social de los importadores, el catálogo de la Biblioteca Total (Gociol 2007:214-218) indica la presencia de algunos docentes formados y numerosos jóvenes estudiantes universitarios, hoy referentes en diversas disciplinas: Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano (dirección, prologado, “sinonimias”), Nicolás Rosa y María Teresa Gramuglio (traducción y prologado), Josefina Delgado y Susana Zanetti (traducción, selección, notas), Jaime Rest (selección, anotación, traducción), Graciela Montes (selección, traducción), Celina Manzoni (autora de una traducción indirecta del italiano-ruso), Juan Carlos Portantiero y José Sazbón (selección, traducción), Nora Dottori (selección, traducciones en otras colecciones), Antonio Bonanno, entre otros.

En el caso de los más jóvenes, la lista de nombres desafía un lugar común de la historiografía traductora: no se trataba de figuras “consagradas” sino de intelec-

tuales en formación. Ese futuro de consagración no estaba inscripto en los meros nombres hoy célebres, pero sí quizá en el potencial formativo y en los saberes adquiridos mediante el *continuum* de prácticas asociadas a la traducción: traducir, parafrasear, prologar, anotar, editar. Todas ellas fueron actividades de formación y aprendizaje en tiempos de represión: “El CEAL [fue] un polo cultural de formación y entrenamiento profesional alternativo a la universidad, que había cerrado las puertas a la innovación, a la exploración, a la modernización, al debate. Allí se aprendía literatura, arte, ciencias sociales, pero también un oficio” (Zomosa y Vinelli, 2006: 296).

Bibliografía

De Diego, José Luis (dir.) (2006): “1976-1989. Dictadura y democracia: crisis de la industria editorial”. En: *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Delgado, Josefina (2014): *Memorias imperfectas*. Buenos Aires: Sudamericana.

De Sagastizábal, Leandro/ Luis Quevedo (2015): “Entrevista a Alberto Díaz”. En: *Optimistas seriales. Conversaciones con editores*. Buenos Aires: Eudeba.

Falcón, Alejandrina (2015): “Los trabajos del exilio: traducciones, seudotraducciones y otras escrituras por encargo. Hacia una historia editorial del exilio argentino en España (1974-1983)”. En: *Revista Iberoamericana. América latina - España - Portugal*, Editorial Iberoamericana / Vervuert, Frankfurt-Madrid, 15, 58, pp. 83-95.

Firpo, Javier (2001): “Oficios: traductores, la legión oculta”, en *La Nación* 15/07/2001. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/212634-traductores-la-legion-oculta>. Última consulta el 14/06/2015

Fólica, Laura (2012): “Relaciones patafísicas: J. E. Fassio, traductor de Jarry y personaje de Cortázar”. En: Lafarga, Francisco/ Pegenaute, Luis (eds.): *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: autores, traducciones y traductores*. Vigo: Academia del Hispanismo.

Gociol, Judith/ Spivacow, Boris (2010): *El señor editor de América Latina*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Gociol, Judith Gociol et. al. (2007): *Más libros para más: Colecciones del Centro Editor de América Latina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Zomosa, Patricia/Vinelli, Elena (2006): “Determinaciones económicas (derechos

de autor, traducciones y 'sinonimias', sueldos)". En: Bueno, Mónica/Taroncher, Miguel Ángel (coords.): *Centro Editor de América Latina. Capítulos para una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Resistencia cultural frente al aislamiento represivo: el caso de *Punto de Vista* (1978-1983)

Gonzalo Basualdo

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

gonzalobasualdo@yahoo.com.ar

Resumen

La emergencia de la revista *Punto de Vista* (*PdV*) en 1978 se produce en el momento de mayor represión de la dictadura comenzada en marzo de 1976, contexto no solo de represión sobre el campo político, sino también sobre el campo intelectual. La actividad editora, producto de la política represiva de ese período, se vio francamente disminuida, así como también la actividad traductora. Muchas de las editoriales que surgieron durante los sesenta tuvieron que trasladar su actividad fuera del país o sufrieron los avatares de la censura y la autocensura.

En este marco negativo para la actividad intelectual, *PdV* siguió trabajando por una renovación de la metodología crítica y por continuar los lazos con el mundo intelectual latinoamericano y europeo.

Como parte de la investigación que lleva a cabo el grupo “Traducción y dictadura: el caso argentino (1976-1983)”, nos proponemos analizar los números de *PdV* que corresponden al mencionado período. Nuestra hipótesis se centra en el papel que cumplió la publicación como agente cultural: *PdV*, en el marco de “encierro intelectual” que produjo la última dictadura, continuó estableciendo vínculos con el exterior, reelaborando o “traduciendo” a las condiciones culturales de Argentina las teorías y/o metodologías que se producían en el mundo intelectual; pero además, mantuvo un fluido contacto con dicha producción, reseñando traducciones o textos en su idioma original. Esta forma de intervención expresaba un anhelo de resistencia frente al aislamiento intelectual producto de las condiciones represivas de ese período, y un fuerte arraigo en la concepción modernizadora de la actividad traductora y difusora de producciones intelectuales del exterior.

Desde el punto de vista metodológico para nuestra exposición, creemos importantes, por un lado, los aportes de Pierre Bourdieu para el establecimiento de

criterios claros con respecto a las tareas intelectuales. Dichos criterios son los que ha trabajado en el concepto de *Campo*. Además, el sociólogo francés ha estudiado en “Las condiciones sociales de la circulación internacional de las ideas” aspectos de suma importancia para el establecimiento de las operaciones de lectura que realizan las culturas receptoras de textos producidos en las culturas de origen. Por otro lado, la crítica Pascale Casanova, en la misma línea que Bourdieu, plantea en “Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como intercambio desigual” que la traducción es la expresión de un intercambio desigual en el campo literario. Pero además, encuentra en la actividad traductora una operación que contribuye a la autonomización del campo, y presenta a los agentes traductores como importadores de modernidad.

El corpus a analizar pertenece a los primeros 13 números de la publicación, que son los que se corresponden con el período 1978-1983.

Palabras clave: represión, campo cultural, importadores de modernidad, actos traductivos no deseados.

La experiencia intelectual de *Punto de Vista* debe contextualizarse dentro de lo que significó en el campo intelectual de la izquierda, entre mediados la década del sesenta y principios de los setenta, la renovación metodológica y teórica que supuso la recepción del estructuralismo francés, la semiótica y la ampliación del horizonte de la teoría y prácticas marxistas, entre otras innovaciones del período.

Punto de Vista tiene dentro de sus integrantes a miembros destacados de la publicación que más trabajó a fines de los sesenta y principios de los setenta sobre la renovación teórica y crítica antes mencionada: la revista *Los Libros*. Tres de ellos fueron miembros del consejo editor de esta: Ricardo Piglia, Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano. La articulación entre la intervención política y la especificidad de la tarea crítica, que comenzaron los miembros de aquella publicación, tuvo su continuación en la revista *Punto de Vista* (*PdV*).

La emergencia de *PdV* se produce en el momento de mayor represión de la dictadura comenzada en marzo de 1976, contexto no solo de represión sobre el campo político, sino también sobre el campo intelectual. Esa represión no solo trajo como consecuencia la desaparición forzada de escritores, críticos y demás agentes culturales, sino también el exilio de muchos de ellos. La actividad editora se vio francamente disminuida, así como también la actividad traductora. Muchas de las editoriales que surgieron durante los sesenta, y que expresaban la renovación teórica que antes mencionábamos, tuvieron que trasladar su actividad fuera del país o sufrieron los avatares de la censura y la autocensura (Avellaneda 1986).

En este marco negativo para la actividad intelectual (una actividad que había encontrado durante los años anteriores un franco ascenso), *PdV* siguió trabajando por una renovación de la metodología crítica, sin abandonar los aportes producidos en los años anteriores: psicoanálisis lacaniano, estructuralismo, etc.

Nos proponemos analizar de qué manera los límites propuestos por la dictadura permitieron un reacomodamiento de los intelectuales de la nueva izquierda con relación a la actividad importadora de nuevas metodologías de análisis del campo literario. Ante el aislamiento, la propuesta de los intelectuales de *PdV* produjo una relación más estrecha con el mundo europeo, principalmente: *PdV*, en el marco de “encierro intelectual” que produjo la última dictadura, continuó estableciendo vínculos con el exterior, reelaborando o “traduciendo” a las condiciones culturales de Argentina las teorías y/o metodologías que se producían en el mundo intelectual; pero además, mantuvo un fluido contacto con dicha producción, reseñando traducciones o textos en su idioma original. Esta forma de interven-

ción expresaba un anhelo de resistencia frente al aislamiento intelectual producto de las condiciones represivas de ese período.

Para atender a este propósito, nos detendremos en uno de los vectores que la revista produjo como espacio de resistencia al aislacionismo propuesto por la dictadura: comentaremos la sección “Vistazo sobre ediciones en el exterior”, que en el número 4 pasa a llamarse “Servicios de novedades”, y que posteriormente desaparece. Además, haremos referencia a una entrevista realizada por Sarlo en el número 6. Esta sección permitirá corroborar no solo la operación de resistencia ante el aislacionismo dictatorial, sino también la importancia que comienza a cobrar para la publicación la apropiación de la producción del mundo intelectual británico: la historia social y los estudios culturales. Ambas disciplinas permiten leer un alejamiento con respecto al textualismo de origen francés.

Los primeros cuatro números de la publicación muestran una clara intención por parte de los críticos de *PdV* por continuar los lazos con la producción intelectual que se producía en el exterior, principalmente, con Europa. “Vistazo sobre ediciones en el exterior” es el nombre de la sección en la que se reseñan los libros aparecidos en el viejo mundo. La sección sigue apareciendo en los números 2, 3, 4 (cuando pasa a llamarse “Servicios de novedades”). Luego, desaparece. Durante estos cuatro números, se consignan libros de las siguientes editoriales: Presses Universitaires de France, Flammarion (Francia), Garzanti (Italia), Cambridge University Press (Inglaterra).

En el número 1, la sección ya da anuncios sobre la nueva colocación metodológica con respecto al campo literario que tendrá como principal motor de cambio a Raymond Williams y los estudios culturales. *Teatro inglés, sus formas y desarrollos* es el título del libro que compila artículos de Marie Axton y del mencionado Williams, a quien se reconoce como “uno de los más brillantes críticos ingleses”. Es también sugestiva la mención al ensayo del crítico y a la relación que establece entre medio social y teatro. Más allá del breve comentario, y atendiendo a la recepción de los estudios culturales que realizó *PdV*, resulta importante ver de qué manera la impronta dada por los estudios culturales a la relación entre sociedad y literatura fue el camino elegido por los intelectuales de la publicación argentina para tratar de responder a las preguntas sobre aquel momento histórico en plena dictadura y la relación entre cultura, historia y política que se encontraba en la base de la producción intelectual de *PdV*, relación que al calor de la influencia del textualismo francés no pudo producirse en su antecesora, *Los Libros*.

La importancia que empieza a cobrar la producción intelectual británica en la publicación dirigida por Sarlo permite ver ese deslizamiento de la cultura francesa a esta nueva forma de intervención producida en Gran Bretaña. En el número 2, la misma sección señala: “Existe acuerdo sobre el excelente nivel de los investigadores ingleses en historia social y económica”. La fuerte impronta de la historia social ya se ve en una reseña aparecida en el número 1, de Carlos Altamirano sobre el libro de David Rock *El radicalismo argentino*. El título del artículo sobre el historiador británico, “Del 90 al 30: un capítulo de historia social”, pone en consideración una nueva forma de relación con la cultura que será preponderante en la revista.

La mencionada sección, en el número 3 de *PdV*, presenta una elocuente confesión sobre el rol que la producción británica comenzó a ocupar en la publicación: “Esta columna suele insistir sobre la relevancia de los estudios ingleses de historia social”. Dicho enunciado resume de manera clara el corrimiento estratégico hacia los métodos de la historia social y cultural que comienza a practicar la revista.

El número 6 de la publicación –sin la sección que venimos reseñando– parece coronar el mencionado desplazamiento hacia la hegemonía de la cultura intelectual británica con una entrevista realizada por Sarlo a Raymond Williams y Richard Hoggart. En la introducción a dicha entrevista, Sarlo parece querer comenzar una querrela con la influencia que tuvo la cultura crítica francesa en nuestro país en el período predictorial. Y para esto realiza varias preguntas, entre ellas las que permitirían vislumbrar la relación entre modas intelectuales y traducción:

Algunos fenómenos reclaman ser considerados: las redes que trazan las traducciones, las formas de la modas teóricas. Es preciso explicar, por ejemplo, a qué se debe que los argentinos leyeran a los formalistas rusos después (y en el marco conceptual) del estructuralismo francés. Y que esta preeminencia no significó simplemente un orden de llegada sino una interpretación (una mutilación acaso) (1979: 9)⁴⁹.

A estas consideraciones sobre las redes intelectuales, Sarlo agrega quizá el punto principal de su querrela contra una metodología de corte textualista que brindó la apoyatura intelectual al proyecto de la antecesora de *PdV*:

49. Sarlo retomaría algunas líneas de la producción teórica del formalismo ruso, en su veta más “historicista”: menos la línea de Jakobson, que la de Tinianov. Quizá a esto se refiera la “mutilación” del formalismo ruso por parte del estructuralismo francés.

¿Qué consecuencias tuvo Althusser sobre la teoría social e histórica, en los últimos años de la década del sesenta y primeros de la actual, en esta región? ¿Por qué el estructuralismo de Barthes, Todorov o Kristeva aspiró a ocupar el campo de la crítica literaria como único campo de la modernidad teórica?

La disputa que inaugura Sarlo en *PdV* se podría relacionar con las afirmaciones de Pierre Bourdieu (2002) –otro de los “faros” intelectuales de la publicación–: “La vida intelectual, como todos los espacios sociales, es el lugar de nacionalismos e imperialismo, y los intelectuales, casi tanto como los demás, transmiten prejuicios, estereotipos, ideas preconcebidas”. La querella, tomando en cuenta la pregunta que se hace Sarlo, se relaciona con la preponderancia de la teoría francesa sobre el mundo intelectual de la izquierda cultural: de qué manera la “ceguera textualista” conformó una visión sobre la cultura que dejó de lado la articulación de la producción literaria con la sociedad, la historia y la política argentinas.

El análisis realizado sobre esta sección particular que presenta *PdV* permite corroborar ciertas hipótesis de Bourdieu (2002) sobre los intercambios en el campo intelectual. La ponderación de la historia social británica y de los estudios culturales reconoce las tres operaciones de transferencia de la producción intelectual que propone el sociólogo francés. En primer lugar, una operación de selección. En segundo lugar, una operación de marcación “que presenta la obra apropiándose y adhiriéndola a su propio punto de vista y a una problemática inserta en el campo de recepción”. Y por último, una operación de lectura que permite incorporar categorías producidas en el campo de origen, en una nueva problemática. Sin lugar a dudas, esa problemática no es otra que la gran pregunta que articularía los primeros años de *PdV*: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad de la dictadura que no vimos llegar? (De Diego 2006).

Bibliografía

Fuente primaria: Revista *Punto de Vista*, números 1, 2, 3 y 6.

Avellaneda, Andrés (1986): *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983*, 2 vol. Buenos Aires: CEAL.

Bourdieu, Pierre (2000): *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, Pierre (2002): “Les conditions sociales de la circulation internationale des idées”. En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°145.

De Diego, José Luis (2003): *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. La Plata: Ediciones al Margen.

De Diego, José Luis (dir.) (2006): *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires: FCE.

Patiño, Roxana (1997): "Intelectuales en transición. Las revistas culturales argentinas

(1981-1987)". En: *Cuadernos del Recienvenido* n° 4, Universidad de San Pablo.

Sarlo, Beatriz (2014): "Política, ideología y figuración literaria". En: AA. VV., *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Eudeba.

Sarlo, Beatriz (1988): "El campo intelectual: un espacio doblemente fracturado". En: AA. VV., *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

Panel de investigación 4

Traducción e interculturalidad. Variedades lingüísticas. Representaciones sobre el español en la traducción argentina contemporánea

Directora: Gabriela Villalba

Autor/traductor, original/traducción: sobre la exclusión del voseo en la traducción editorial argentina

Gabriela Villalba
IESLV “J. R. Fernández”
gab.villalba@gmail.com

Resumen

La comunicación se propone analizar las representaciones sociales y sociolingüísticas presentes en un corpus de ocho entrevistas abiertas a agentes del campo editorial argentino, en torno a dos pares temáticos dicotómicos centrales para los estudios de traducción (autor/traductor y original/traducción), que organizan y cristalizan ideas muy precisas respecto de las razones por las que utilizar un español “no rioplatense” en la traducción. Dichas entrevistas arrojan los primeros resultados, de orden exploratorio, de una investigación grupal que busca relevar y analizar representaciones sociales y sociolingüísticas vinculadas con el uso del español en la traducción editorial argentina contemporánea en enunciados metarreflexivos de agentes del campo editorial (traductores, editores, correctores) y docentes de traducción. La hipótesis que guía el recorte temático propuesto es que las ideas organizadas por estos dos pares son determinantes en la selección de la variedad diatópica a utilizar en la traducción: habría una relación estrecha entre el carácter subsidiario de la traducción respecto del original, paralelo a la desvalorización de la figura del traductor respecto del autor, y el uso casi exclusivo de un español llamado “neutro” en la traducción editorial argentina.

Palabras clave: variedad diatópica, español no rioplatense, español neutro, representación social de la traducción.

Introducción

La presente comunicación constituye uno de los primeros avances, de orden exploratorio, de un proyecto de investigación grupal⁵⁰ que busca observar –desde un enfoque interdisciplinario que combina herramientas y marcos teóricos de los estudios descriptivos de traducción (Holmes, [1972] 2000 y Toury, 1995) y la glotopolítica (Arnoux y Del Valle, 2010)– la relación entre traducción y variedad lingüística, con la ambición de abrir una cuña en la naturalización de las ideas recibidas sobre ese vínculo. En particular, nos hemos propuesto recabar, mediante entrevistas y encuestas, datos cualitativos y cuantitativos acerca de las representaciones sociales (Jodelet 1989) y sociolingüísticas (Boyer 1990) provenientes de la metarreflexión de agentes del campo editorial y formadores de traductores sobre el tema específico de la variedad rioplatense y el español llamado “neutro”.

En esta ocasión, nos interesa relevar dentro del corpus que presentaremos en el siguiente párrafo representaciones en torno a dos pares temáticos dicotómicos centrales para los estudios de traducción (autor/traductor y original/traducción), que, entre otros, organizan y cristalizan ideas muy precisas respecto de las razones por las que utilizar un español “no rioplatense” en la traducción. Dichos pares fueron seleccionados porque involucran de modo directo una de nuestras hipótesis generales, según la cual habría una relación estrecha entre el carácter subsidiario de la traducción respecto del original, paralelo a la desvalorización de la figura del traductor respecto del autor, y el uso casi exclusivo de un español llamado “neutro” en la traducción editorial argentina. Verificar que dichas ideas se encuentren vigentes resulta, pues, de vital importancia para nuestra investigación.

El corpus está compuesto por ocho entrevistas abiertas semidirigidas, realizadas durante 2014 a nueve agentes del campo editorial argentino que trabajan con traducciones, de diversas formaciones y recorridos profesionales. Las referencias se codifican así: **[número de entrevista: número de turno de habla]**. Al citar fragmentos con más de un turno de habla, se identifican los interlocutores con las letra **E** (entrevistado/a) e **I** (investigadora). La selección de enunciados de los que derivamos nuestras afirmaciones es abundante y ha requerido de un amplio trabajo de relevamiento y categorización. Restringimos los ejemplos solo a los recortes más ilustrativos.

50. “Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina contemporánea”, Programa de Investigación del IESLV “J. R. Fernández” (2014-2015). Dir.: Gabriela Villalba.

Hemos sostenido que la utilización de un español general en la traducción se basa en –y es el basamento de– representaciones sobre la lengua, la variedad, el autor, el traductor, la literatura original, la traducción, etc. (Villalba 2014). Estas se organizan dicotómicamente, estableciendo valoraciones y estatutos diferentes para cada miembro del par, donde el primero está valorado y priorizado, y el segundo, devaluado y secundarizado.

Sobre el par autor/traductor, hemos podido confirmar la diferencia de estatuto supuesta en la mencionada hipótesis, diferencia que se revela ante todo en una postura de “respeto” ante la figura del autor, ausente en las menciones a la tarea del traductor.

–Ahí consultamos con el autor | *el autor decide y | hacemos lo que el autor quiere* [1:105].

–Hacia la *consulta* | *tampoco es que tomamos nosotros la decisión* [1:107].

–*Se consultan* con el autor o con el director de | la compilación o lo que fuera | si no se va de registro | *si no prefiere* otra palabra [1:109].

–Lo rioplatense lo borro directamente | el voseo [...] *obviamente respetando todo lo de | el mensaje del autor* [2:11-12].

–Después no me acuerdo [...] *si el traductor revisaba | lo que hacía el revisor* [6:223].

Las prácticas declaradas indican una posición de respeto y consulta hacia (la autoridad de) el autor y una posición de intervención inconsulta hacia el traductor, manifiesta en los muchos pasajes de las distintas entrevistas en los que o bien se mencionan prácticas no cuestionadas de intervención sobre los textos traducidos o bien se registra una fuerte tendencia a hablar de la traducción en términos de “problema”. En una entrevista –que resultó particularmente rica para la reflexión metodológica acerca de cómo conducir un encuentro de este tipo–, la persona entrevistada, en lugar de reflexionar sobre la relación entre variedad dialectal y traducción, enumeraba “problemas de traducción”, a pesar de las repreguntas de las investigadoras tendientes a redirigir el curso del intercambio. Es decir, habría una actitud de naturalización del respeto al autor, deducible del silencio sobre posibles prácticas de intervención sobre su escritura y de la presentación de su figura como a-problemática, actitud retroalimentada por una desvalorización de la tarea del traductor discernible del no cuestionamiento de la intervención y de la dificultad de hablar de la traducción si no es en términos de problema, palabra de por sí negativa.

Otra recurrencia surgida del corpus es la calificación de los traductores (como “buenos”, “experimentados”, “de oficio”, o lo contrario), frente a la también recurrente falta de cuestionamiento de los autores. En los casos en que se menciona una menor intervención en las traducciones o un respeto hacia la labor del traductor, también queda sujeta a dicha evaluación: las traducciones no se intervienen, o se intervienen menos, cuando provienen de un traductor bueno/experimentado/de oficio.

E2: [una traductora que] *con nosotros ya trabaja hace muchos años* así que | no es que es necesario tener como | una charla extensa | *ya conoce* el tono de cada colección de | hay como *mucho allanado* también en ese sentido | pero lo que decía [E1] por ahí sí es con | con estas traducciones que por ahí son parte | o que *no es un traductor de oficio* |

[...]

No deja de haber grietas en torno al autor. Como figura abstracta está investido de una autoridad que debe respetarse, pero en algunos casos reales tiene menor formación en la práctica de la escritura o en la reflexión sobre la práctica que los editores y correctores que deben corregirlo, de modo que surgen tensiones entre la imposibilidad ideológica de intervenir la escritura del autor y la necesidad práctica de hacerlo para volver más eficiente el texto.

E: [...] mi problemática principal es que si yo corrijo algo | *tengo que poder argumentar frente al autor* | sobre todo | eh por qué le corregí [...] entonces | como piso mínimo | si aparece en la RAE ya está eh digamos es inimpugnable [risas]

[...]

E: tengo un argumento | o sea || está en la RAE | ni te lo corrijo | ni | si te lo corrijo | tengo que explicarte por qué || está en la RAE

I: [...] pero en el DRAE puede estar marcado como argentinismo

E: por eso te digo que mi piso es que esté en la DRAE | no me importa si es argentinismo **[1:228-232]**.

–Esto siempre lo charlábamos | “bueno pero en algún momento hay que mostrar la verdad” | *si alguien escribe mal* || *bueno se tiene que ver también* **[6:84]**.

Esta última editora emite también reflexiones contrarias a las que hemos seleccionado. Aunque no deja de emitir apreciaciones fundadas en la evaluación del traductor, considera la traducción como una práctica autoral e intenta no intervenir su escritura. Podría tratarse de una excepción (por lo que confirmaría la

regla), o bien de una posición recurrente, disyuntiva que habrá de zanjarse en las próximas entrevistas.

–Me pasaba eso | pero *no eran malas traducciones* || [...] también considero que | *la traducción es algo de autor* | entonces a mí no me gustaría hacer una traducción y que alguien me esté tocando | me cambie la preposición que yo elegí | pensé durante veinte minutos [6:223].

Por último, es de señalar que estos comentarios aparecen hasta el momento solo en los editores. No hemos relevado en los traductores autoevaluaciones o menciones de prácticas sometidas al criterio autoral.

El segundo par rastreado aparece estrechamente relacionado con el anterior: así como se inviste de respeto la figura del autor, la obra original requiere no ser intervenida. En lo que se refiere a nuestro interés específico por la cuestión diatópica, la delimitación de este par resultó en extremo productiva, dado que se observó una clara identificación de la traducción con el tuteo y del original con el voseo:

I: [...] en las traducciones | pedís que tuteen | les pedís a los traductores?

E: mirá, *el traductor siempre tú | siempre tú* [2:23-25].

–*Los originales argentinos van voseantes* | [...] *porque no hay | no hay traducción* | entonces digol a mí me parece que *ahí estaría la | diferencia | | en la traducción* [7:318].

Habría aquí una asociación entre los textos originales y la lengua propia del autor, entendida como una lengua identitaria y auténtica, opuesta a la lengua “artificial” del traductor.

–Si [un autor argentino] habla de tú por | no sé por lo que sea bueno está bien pero *que | revista la literatura de una artificialidad* | respondiendo a || *no* [7:338]

Así pues, encontramos en el relevamiento de estos dos pares dicotómicos una tendencia muy marcada a asociar discursivamente el uso de un español neutro con la traducción y de los rasgos del español de Argentina con la escritura original, fundamentalmente mediante a) la diferenciación de estatuto en las figuras del autor/traductor y en las categorías de original/traducción, y b) la aparición de una serie de apreciaciones, encabezadas por la asociación de la traducción con un lenguaje artificial, frente al de un original. De este modo, y contrariamente a lo que podría pensarse *a priori*, la neutralización fundada en las razones generalmente

enunciadas, como la necesidad de exportar, no estaría respondiendo a una restricción concreta del mercado (donde los productos voseantes no pudieran venderse de ninguna forma), sino a una construcción discursiva que sostiene y reproduce usos lingüísticos y circulaciones simbólicas sujetos a pugnas ideológicas y a distribuciones desiguales de poder (lingüístico, literario, editorial, de mercado).

Bibliografía

Arnoux, Elvira/ Del Valle, José (2010): “Las representaciones ideológicas del lenguaje”. En: *Spanish in Context*, 7, 1. Philadelphia: John Benjamins.

Arnoux, Elvira/ Bein, Roberto (1999): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.

Boyer, Henri (1990): “Materiaux pour une approche des représentations socio-linguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie”. En: *Langue Française*, 85, 1, pp. 102-124.

Del Valle, José (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Vervuert/Iberoamericana.

Guespin, Louis/ Marcellesi, Jean Baptiste (1986): “Pour la glottopolitique”. En: *Langages*, 83, pp. 5-34.

Holmes, James (1972/2000): “The Name and Nature of Translation Studies”. En: Lawrence Venuti (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge [trad. esp.: “Nombre y naturaleza de los estudios de traducción”, selección y traducción de Patricia Willson (mimeo)].

Jodelet, Denise (1989): “Représentations sociales: un domaine en expansion”. En: *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.

Toury, Gideon (1995): *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Valles, Miguel S. (2002): “Entrevistas cualitativas”. En: *Cuadernos metodológicos*, 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Villalba, Gabriela (2014): “La frontera (in)dómita. Sobre el español de Graciela Montes en la traducción”. En: *Lenguas Vivas*, 10, pp. 42-56.

Villalba, Gabriela y Laura Fólica (2011): “Español rioplatense y representaciones sobre la traducción en la globalización editorial”. En: Pagni, Andrea/

Payàs, Gertrudis/ Willson, Patricia (eds.): *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*. México: UNAM.

La variedad diatópica en la enseñanza de traducción: primeras aproximaciones

Camila Nijensohn

camilanijensohn@gmail.com

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Resumen

Esta ponencia se propone analizar, en el marco de la glotopolítica (Arnoux/del Valle 2010) y de los estudios descriptivos de traducción (Toury 1995), representaciones sociales (Jodelet 1989) y sociolingüísticas (Boyer 1990) acerca de la variedad diatópica en el aula de traducción a partir de un corpus de ocho entrevistas exploratorias realizadas a diversos agentes del campo editorial (traductores, correctores, editores) y a docentes de traducción, realizadas en el marco del proyecto de investigación “Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina contemporánea”.

El análisis del corpus se centrará en las representaciones de lo que se enseña en el aula respecto de la lengua de traducción. Nuestra hipótesis de trabajo es que las prácticas docentes reproducen las representaciones de los agentes editoriales (editores, traductores, correctores) sobre la variedad diatópica: borramiento de las marcas rioplatenses y una marcada preferencia por el español llamado “neutro”, aunque sin demasiado acuerdo sobre qué es ese español. Confrontaremos el análisis de las entrevistas con el material utilizado en diversas materias de traducción (a través de los programas) para ampliar las conclusiones.

Palabras clave: glotopolítica, representaciones del español, traducción editorial.

Introducción

En este trabajo pretendemos estudiar las representaciones acerca de la variedad diatópica en la enseñanza de traducción. Para esto analizaremos un conjunto de entrevistas exploratorias semidirigidas (Valles 2002) realizadas en el marco del proyecto de investigación “Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina contemporánea”, radicado en el IESLV “J. R. Fernández” [en adelante “LLVV”] y dirigido por Gabriela Villalba, a diversos actores del campo de la traducción editorial (traductores, editores, correctores) y a docentes de traducción para relevar, analizar e interpretar las representaciones sociales (acerca de la traducción, de la enseñanza de la traducción, del papel del traductor; Jodelet, 1989) y las representaciones sociolingüísticas (acerca de la lengua de traducción, del español rioplatense, del español neutro, de la norma; Boyer, 1990) de estos actores. Esta investigación se enmarca en los estudios descriptivos de traducción (Holmes 1972) y en la glotopolítica (Arnoux/Del Valle 2010).

Corpus

Se realizaron 8 entrevistas a 9 entrevistados (con 2 se conversó en conjunto) entre junio y noviembre de 2014. Entre los entrevistados, hay una actual docente y dos exdocentes del Área de Traducción y una exdocente de Lengua Castellana, todas en diversos traductorados del LLVV. Las tres primeras son además traductoras formadas en el LLVV; la ex docente de Lengua Castellana es Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Entre los entrevistados hay también una traductora autodidacta, Dra. en Letras (UBA). Además, hay cuatro editores⁵¹.

Análisis del corpus

Lo primero que salta a la vista es que habría dos maneras de identificar las variedades diatópicas: o bien a través de mecanismos de búsqueda y de comprobación, o bien a través de la intuición personal. Basándonos exclusivamente en este corpus, podemos afirmar que la primera manera de identificar variedades diatópicas es propia de los traductores formados, mientras que la segunda manera, la intuitiva, es frecuente en traductores autodidactas.

Se observa que, al momento de establecer si un término es neutro o rioplatense, en los traductores formados habría una tendencia a construir su discurso alrede-

51. Las referencias a las entrevistas están codificadas de la siguiente manera: [número de entrevista: número de turno de habla en nuestra transcripción].

dor de un imaginario que gira en torno a las “herramientas” de traducción, en particular en términos de “búsqueda” y de “consulta”. Una entrevistada, a la pregunta de si corregía la palabra “ambo” por considerarla argentinismo, nos respondió: “lo *buscaría* | es como una palabra que *sospecharía*” [3:249]⁵²; otra, nos dijo “van [sic] a haber palabras o lugares donde *me entre alguna duda entonces consulto*” [5:92]. De aquí se desprende que, para las traductoras formadas entrevistadas, el conocimiento del español rioplatense (y, podemos deducir, del neutro también) es algo que se construye. En otra entrevista, una traductora formada nos explicitó el procedimiento traductivo que pone regularmente en práctica: “estaba traduciendo un documental sobre el Moulin Rouge y hablaban de los camarines || entonces | mi primera | *mi palabra más espontánea* fue poner ‘camarín’ | y después digo ‘camarín’? || *busco* | porque uno ya está un poco paranoico || ‘camarín’? || no || veo que existe ‘camerino’ | entonces pienso ‘camerino es más neutro’ | no? || después me puse a pensar | empiezo a buscar | y *finalmente encontré* que no | no tenía ninguna pauta para ver si era más neutro o se usaba en más países que ‘camarín’ | sin embargo | tal vez el instinto es poner la | lo que uno no usa” [4:98]. La primera opción es la intuitiva, la espontánea; luego, surge la desconfianza y, para salvar la duda, la búsqueda. Más allá de la corrección de la respuesta encontrada, esta actitud de investigación y verificación parecería repetirse entre las traductoras formadas.

La versión opuesta aparece en el discurso de la traductora autodidacta, quien no hace mención a la actividad de búsqueda y afirma asociar el español rioplatense con la manera en que ella habla: “el rioplatense es *mi habla* || todo va a ir primero ahí || todo va a ser decodificado y va a pasar en primer lugar por ahí” [8:71]. Según esta forma de definir qué es (y en consecuencia qué no es) el español rioplatense, el procedimiento para diferenciar variedades diatópicas es intuitivo y está basado en la propia experiencia; el habitante del territorio simbólicamente delimitado como rioplatense funciona como figura de autoridad.

¿Y qué sucede con la variedad diatópica en el aula de traducción? De este corpus se desprende que es un tema que se trabaja en el aula (“*trabajaba mucho* en el español neutro porque los alumnos no sabían lo que era” [6:199]) y que, a menudo, son los alumnos quienes preguntan (“*los chicos preguntan* | lo preguntan | eso sale” [5:52]; “*los alumnos te cuestionan más ‘¿y por qué yo no puedo decir si acá se dice así?’*” [3:138]).

52. Este y todos los subrayados de las entrevistas son nuestros.

Sin embargo, parecería que se trabaja sin pautas precisas y sin sustento bibliográfico. A la pregunta de si utilizan algún material o trabajan con pautas de traducción, una de las docentes contestó: “trabajamos con el texto y lo pensamos desde distintas posibilidades de || *no me acuerdo si tal vez hubo una pauta*” [5:54] y luego dijo no recordar si había trabajado con algún material teórico. Otra docente dijo que “sí obviamente se *menciona* | y siempre se corrige” [3:138]. Una tercera docente dijo que trabajaba con “un articulito muy viejo | de Lila Petrella sobre el español neutro” [6:201] que “es una de las pocas cosas que hay” [6:203]. Si bien en el aula se trabaja con la variedad dialectal, el tema surge algunas veces por interés de los alumnos y otras como propuesta del docente, a través de “menciones” o de ejercicios con poco sustento bibliográfico, a menudo de forma asistemática.

Las docentes entrevistadas coinciden en la manera en que dicen enseñar la variedad dialectal: en función del encargo de traducción: “todo el tiempo hacía referencia a si iban a traducir *para acá* o si iban a traducir para || *lo mismo que en la editorial* | no? | pensar si eso que a ellos les iban a encargar *iba a estar destinado a un público argentino o iba | a uno latinoamericano | o a hablantes de español de todo el mundo*” [6:199]; “no hay una regla de oro y *va a depender de lo que te encargue la editorial* también” [5:52]. Y este pensar la traducción en función del encargo implica delegar la decisión al mercado editorial de con qué lengua trabajar en clase, naturalizar esa decisión y hacer que en el aula prime el trabajo con el español neutro por sobre el rioplatense sin reflexionar al respecto: “el rioplatense | la verdad es que *no entra dentro de la | variable de enseñanza de traducción literaria*” [5:70].

¿Y cómo son esos encargos de traducción? En este punto, los entrevistados reproducen la idea generalizada de que en las editoriales se suele exigir el uso del español neutro como variedad de lengua de traducción con la ilusión de así alcanzar un público mayor: “sí | siempre se trata de que sea más neutro a ver | *por si tenemos la posibilidad de llegar a otros países de la región*” [1:6]; “casi todos los títulos de la colección | estaban con tú || estaban de tú || eso responde más que nada a que | si bien nosotros no comercializamos abiertamente en toda Latinoamérica | *sí recibimos pedidos por ejemplo de Perú | en algunos casos hemos | exportado | hecho acuerdos con México* porque en México hay [sede de la editorial] también” [7:132].

Habría una tendencia a usar en el aula el mismo criterio que en el mercado editorial: elegir el neutro como variedad de lengua de traducción. En el mercado edi-

torial, la elección del neutro respondería al destinatario; en el aula, al encargo de traducción (a su vez definido, por quien encarga, mediante la figura del destinatario). Como consecuencia de estas prácticas en el aula, los traductores formados parecerían traducir siguiendo este mismo criterio: “Yo ya tenía como ese *reflejo* de evitar el argentinismo || nunca me lo han marcado en las devoluciones” [3:124]; “Uno va incorporando como traductor el *reflejo* | *te va quedando* | entonces tal vez *tendés a* | *a neutralizar* | como para que no te lo pidan” [4:60].

El traductor formado habría “naturalizado” el uso del español neutro como lengua de traducción. Por otro lado, la traductora autodidacta entrevistada iría por un camino diferente, en el que los mandatos del mercado editorial parecerían pesar un poco menos: “el rioplatense es mi lengua | mi habla | [...] es la materia de la que yo dispongo para poder verter” [6:71]. Sin embargo, es importante aclarar que esta traductora parece constituir una excepción a la postura habitual de los traductores (formados o autodidactas), principalmente por su actitud respecto de las normas de traducción. Habrá que observar, en las próximas entrevistas, si estas afirmaciones coinciden con las de otros traductores autodidactas o si se trata efectivamente de una excepción.

Conclusión

Se observa cierta consistencia entre las posturas de los docentes de los traductorados, las decisiones de los traductores formados y las exigencias del mercado editorial. Habría consenso sobre el uso del español neutro (pese a que no siempre sea fácil definir cómo es ese español) y sobre el borramiento de argentinismos como prácticas habituales.

Nos parece indispensable poner en relación estas representaciones con los programas de las materias de traducción. Así, relevamos y analizamos 32 programas del Área de Traducción de los cuatro traductorados del LLVV. Entre ellos, 10 mencionan la variedad dialectal como contenido obligatorio en alguna de sus unidades, y de esos 10 solo 2 incluyen bibliografía teórica específica. A la vez, 7 de los 32 programas mencionan el encargo de traducción como una variable que deberá ser tenida en cuenta por los alumnos a la hora de traducir. Este primer análisis de los programas nos permite reafirmar las hipótesis antes mencionadas: el tratamiento de la variedad diatópica en el aula no está sistematizado.

Estas conclusiones respecto de la enseñanza de la variedad dialectal podrían enriquecerse con un análisis más minucioso de los programas de traducción así como con la realización de nuevas entrevistas a otros docentes. A la vez, esto

podría ponerse en relación con los resultados encontrados en otros trabajos de este grupo de investigación, más enfocados al ámbito editorial, para pensar en conjunto cuál es la relación entre la didáctica de traducción actual y las decisiones (conscientes o no) del mercado editorial respecto del español rioplatense en la traducción.

Bibliografía

Arnoux, Elvira/José Del Valle (2010): “Las representaciones ideológicas del lenguaje”. En: *Spanish in Context*, 7, 1.

Arnoux, Elvira/ Bein, Roberto (1999): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.

Boyer, Henri (1990): “Materiaux pour une approche des représentations socio-linguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie”. En: *Langue Française*, 85, 1, pp. 102-124.

Del Valle, José (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid-Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana.

Guespin, Louis/ Marcellesi, Jean Baptiste (1986) : “Pour la glottopolitique”. En: *Langages*, 83, pp. 5-34.

Holmes, James (1972/2000): “The Name and Nature of Translation Studies”. En: Lawrence Venuti (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge [trad. esp.: “Nombre y naturaleza de los estudios de traducción”, selección y traducción de Patricia Willson (mimeo)].

Jodelet, Denise (1989): “Représentations sociales: un domaine en expansion”. En: *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.

Toury, Gideon (1995): *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Valles, Miguel S. (2002): “Entrevistas cualitativas”. En: *Cuadernos metodológicos*, 32, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Villalba, Gabriela (2014): “La frontera (in)dómita. Sobre el español de Graciela Montes en la traducción”. En: *Lenguas Vivas*, 10, pp. 42-56.

Villalba, Gabriela/ Fóllica, Laura (2011): “Español rioplatense y representaciones sobre la traducción en la globalización editorial”. En: Pagni, Andrea/ Payàs, Ger-

trudis/ Willson, Patricia (eds.): *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*. México: UNAM.

Villalba, Gabriela (2010a): “La tensión entre el español neutro y el rioplatense en las pautas de traducción”. En: Freixa, A./ Gargatagli, M./ Willson, P. (eds.): *Actas de las I Jornadas Hispanoamericanas de Traducción Literaria*. Buenos Aires: Trádia Ediciones.

Villalba, Gabriela (2010b): “La legislación lingüística argentina en torno a la variedad dialectal en la traducción”. En: *Actas de las Segundas Jornadas “Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción”*. Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas.

Willson (eds.): *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*. México, UNAM.

Representaciones de agentes del campo editorial sobre el español neutro en la traducción: avances exploratorios

Paula Pérez

IESLV "J. R. Fernández"-UNTREF

plcprz@gmail.com

Resumen

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación grupal sobre las representaciones sociolingüísticas de diversos agentes del ámbito de la traducción editorial local. En este recorte, se analizará un corpus de ocho entrevistas, que forman parte de la etapa exploratoria de la investigación, con el fin de rastrear los distintos significados que adquiere en los discursos de estos agentes editoriales el significante "español neutro". La hipótesis inicial es que, si bien el español neutro se ha convertido en un término de referencia cotidiana en la labor profesional de traductores, correctores y editores, no hay un acuerdo acerca de qué es ni de cómo se lo identifica y diferencia de las variedades diatópicas de la lengua, sino que, por el contrario, al trabajar con el "español neutro", intervienen fuertemente las representaciones sociolingüísticas y las normas de traducción (Toury 1999) en torno al neutro, el rioplatense y la lengua de traducción. El análisis consistirá en el establecimiento de relaciones y recurrencias en los discursos de los entrevistados para hallar campos de sentido que permitan sugerir ideologías lingüísticas (Arnoux/Del Valle 2010, Del Valle 2007) subyacentes a la práctica concreta de los agentes del campo editorial.

Palabras clave: sociolingüística, traducción editorial, español neutro.

Introducción y marco teórico

Las referencias al español neutro son frecuentes en la práctica de traductores, editores y correctores. Sin embargo, no parece estar tan claro a qué nos referimos con los términos *español neutro* y *neutralizar*. En este trabajo, intentaré empezar a rastrear el significado que atribuimos a estos términos en el ámbito editorial local, relacionando algunas líneas teóricas con una serie de ejes semánticos relevados en el discurso de un grupo de entrevistados en el marco de un proyecto de investigación grupal financiado por el Programa de Investigación del I.E.S.L.V. “J. R. Fernández”⁵³.

Una precisión inicial de este análisis es que las lenguas, dialectos y variedades no existen por sí mismos sino que son construcciones sociales y políticas. Según Blanchet (2004:32): “Les critères effectivement usités sur le terrain pour identifier un ensemble de pratiques comme ‘une’ langue distincte ne sont pas strictement linguistiques”. Por lo tanto, partiré de la idea de que no hay un solo español “rioplatense”, ni un español neutro, que sea homogéneo y se diferencie punto por punto de todas las otras variedades.

Pese a que los límites entre lenguas y variedades cercanas son esquivos, todo profesional del ámbito editorial local parece necesitar definiciones operativas para desarrollar su práctica. Considero que, en esta tensión entre reflexión y práctica, intervienen las representaciones sociolingüísticas (Boyer 1990). Estas, como toda representación social (Jodelet 1989), son un modo de conocimiento, socialmente elaborado, que se relaciona con una práctica y permite la construcción de una realidad compartida, determinando conductas y actitudes mediante la construcción del sentido común. Su particularidad es que relacionan un objeto lingüístico con un orden extralingüístico. Se observan en la reflexión metalingüística y en el diálogo sobre la práctica profesional, entre otras materialidades discursivas, ya que:

Elles affleurent ou s'exhibent dans l'interaction, à travers réticences ou résistances, contradictions et distanciations.

(...) l'interaction (...) est sûrement beaucoup plus riche en expression de représentations sociolinguistiques, lorsque, bien entendu, le thème du discours concerne la/les langue(s) et ses/leurs usages [Boyer 1990:113-114].

53. Proyecto “Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina contemporánea”. Dir.: Prof. Gabriela Villalba.

Intentaré, también, sugerir ideologías lingüísticas que subyacen en los textos del corpus. Según Del Valle (2007, citado en Arnoux/Del Valle 2010:6), estas se producen y reproducen “en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas” y constituyen “marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo”.

El corpus

Durante el año 2014, en el marco del proyecto mencionado, se realizaron ocho entrevistas exploratorias a agentes del campo de la traducción editorial local: docentes de traducción, traductores, editores y correctores. Se trató de entrevistas cualitativas realizadas de manera semidirigida (Valles 2002), para relevar representaciones sociolingüísticas en el discurso sobre la traducción. Para citar ejemplos del corpus, usaré un código numérico (por ejemplo, [2:38]) en el que el primer número identifica al entrevistado y el segundo, el turno de habla. No haré un relevamiento extensivo de las representaciones; solo mostraré ejemplos significativos según el caso. Todos los resaltados son míos.

Análisis del corpus

En este corpus inicial, la naturalización de la que habla Del Valle aparece, ante todo, cuando el término *español neutro* se usa sin problematizar, como si fuera una variedad identificable. Este uso no crítico del término aparece especialmente ligado a las pautas editoriales: “siempre la consigna es | bueno | *usar un español neutro*” [4:68].

La neutralización aquí aparece como una operación acabada y no problemática. La consigna “usar un español neutro”, sin ninguna precisión acerca de qué se entiende por español neutro, implica una naturalización asociada a una representación sociolingüística. ¿Cuál es, entonces, ese conocimiento compartido acerca de lo que significa *español neutro*?

Junto a estos enunciados, aparecen vacilaciones sobre el contenido de los términos *español neutro* y *neutralizar*, que ponen en cuestión la naturalización de los primeros casos. Según Boyer:

(...) les hésitations, les reprises, les modalisations, les évaluations (implicites ou explicites), les réflexions/commentaires métalinguistiques sont là pour nous rappeler l'autre face (plus ou moins silencieuse) de l'activité de parole, celle qui n'est pas forcément quantifiable mais qui n'en est pas moins fortement structurante. [Boyer 1990:113]

En nuestro corpus hay reformulaciones (“no neutralizar | *digamos* no armar un español de laboratorio” **[6:168]**), verbos de intención (“uno *aspira* a un neutro” **[5:122]**), perífrasis (“eso *de* un español más neutro” **[3:157]**) y estructuras comparativas (“siempre se trata de que sea *más neutro*” **[1:6]**). En estos usos se quiebra la naturalización y asoma el conflicto en torno a la definición del español neutro, que ahora se presenta como un concepto problemático, difícil de definir.

El español neutro puede definirse a partir de lo que *no* es, por ejemplo, en las estructuras comparativas. El segundo término puede estar ausente o identificarse con distintas variedades diatópicas del español (“un español *más neutro* || o sea | no *tan* español de España” **[1:80]**), pese a que esas variedades son, a su vez, abstracciones extralingüísticas.

En algunos casos, pareciera que, para lograr un “español neutro”, la operación fundamental es la resta: se trata de borrar o evitar las marcas locales (“*borrar* las marcas del rioplatense | o de otras regiones” **[4:68]**).

Sin bases firmes para discernir qué formas pertenecen al español neutro, muchas veces se privilegia la variante léxica que no se siente propia: “tal vez el instinto es poner la | *lo que uno no usa*” **[4:98]**. Se genera así una tensión entre una variedad auténtica, personal, y el español neutro, del artificio de la traducción.

Woolard (2008) describe dos ideologías que legitiman las lenguas en el mundo occidental moderno: anonimato y autenticidad. La primera rige especialmente para las lenguas hegemónicas en la esfera pública, que parecen hablar con una “voz de ningún lugar” y pueden representar a todos y a cualquiera. La segunda se asocia con lenguas minoritarias y variedades no estándar, y se basa en las ideas románticas de la lengua como expresión de un pueblo. En este caso, el acento y la marca son valorados, porque hay una relación icónica entre lenguas y personas.

Estas ideologías se activan en nuestro corpus cuando se rechaza el uso del español neutro o el rioplatense. Este último parece establecer una relación icónica (Woolard 2008) con los hablantes, ya que, cuando el hablante es identificable o está geográficamente localizado, no se acepta el neutro: “*si el personaje es porteño* habla como habla, ¿no?” **[2:23]**.

Por el contrario, el español neutro parece ser una “voz de ningún lugar” y adquiere así un nuevo significado: una lengua fabricada, artificial (“yo en vez de poner tú | *fabiqué un neutro*” **[8:113]**).

Como marca de autenticidad, el uso del rioplatense en una ficción traducida parece desnaturalizar la traducción, desnudar la factura del texto y romper el pacto de lectura: “A mí como lector *me sacaría de la historia*” [2:80]. Aquí la lengua vuelve a establecer una relación icónica, pero en este caso se trata de una voz que se desea borrar: la del traductor. Como rastros de las condiciones de producción del texto, estas marcas resultan disruptivas.

La opción por el neutro se relaciona también con una ideología lingüística sostenida por enunciados que ligan elecciones lingüísticas con códigos de comportamiento: “por una intención *de caer bien* | de que el texto llegue” [7:366]. Los entrevistados expresaron metáforas ligadas a la hospitalidad: el libro como un espacio que debe acoger a sus lectores. La lengua de la traducción determinaría si ese espacio resulta amable para los visitantes o si, por el contrario, los expulsa: “me pongo en el lugar de un lector colombiano || *que no haya nada que lo expulse*” [2:11]. Una entrevistada desarrolló así esta metáfora: “un libro es como una casa || *uno acoge al lector* | *hay que ser amable* || no? | y ponerle todo ‘vos’ (...) invitás a alguien a tu casa y ponés los pies sobre la mesa? | (...) habla de tener muy poco mundo” [8:161].

Estas metáforas hablan de ciertas normas de traducción (Toury 1999) implícitas en el campo editorial local: pareciera que el traductor debe no solo traducir el texto, sino también esconder las marcas sociales de su propio trabajo.

Conclusión

Espero haber demostrado que, en nuestro corpus, los términos *español neutro* y *neutralizar*, pese a ser conceptos relevantes para la práctica profesional de traductores y editores, no parecen tener un significado estable, sino que engloban múltiples significaciones, a veces contradictorias, basadas en representaciones sociolingüísticas. Estas representaciones se relacionarían con una ideología lingüística según la cual no todas las variedades del español son aptas para los mismos usos y se expresarían en prácticas reforzadas por normas de traducción y códigos de conducta.

Considero que seguir las mutaciones de los significados que adquiere el español neutro en el discurso de los agentes editoriales locales puede ofrecer claves para desnudar ideologías lingüísticas que subyacen a las decisiones que toman en su práctica profesional cotidiana. Al extender el corpus, podré validar o descartar algunas de estas lecturas e hipótesis, profundizar estas líneas de análisis y abrir otras nuevas.

Bibliografía

Arnoux, Elvira/Del Valle, José (2010): “Las representaciones ideológicas del lenguaje”. En: *Spanish in Context*, 7, 1. Philadelphia: John Benjamins.

Blanchet, Philippe (2004) : “L’identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques: pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle”. En: *MIDL*, pp. 29-30, Paris.

Boyer, Henri (1990): “Materiaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie”. En: *Langue Française*, 85, 1, pp. 102-124.

Jodelet, Denise (1989) : “Représentations sociales: un domaine en expansion”. En: *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.

Toury, Gideon (1999): “La naturaleza y el papel de las normas en la traducción”. En: Iglesias Santos, Montserrat (ed.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 233-256.

Valles, Miguel S. (2002): “Entrevistas cualitativas”. En: *Cuadernos metodológicos*, 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Woolard, Kathryn A. (2008): “Les ideologies lingüístiques: una visió general d’un camp des de l’antropologia lingüística”. En: *Revista de Llengua i Dret*, 49, 2008, pp. 179-199.

¿Por qué Asterix no dice “vos” ni un negro del Bronx, “gilipollas”? Estudio sobre las representaciones del neutro como lo ajeno

Georgina Laura Fraser

I.E.S.L.V “J. R. Fernández”

georgina_fraser@yahoo.com.ar

Resumen

La presente comunicación se propone describir y analizar un conjunto de representaciones e ideologías lingüísticas vigentes en la relación entre traducción y variedad diatópica en el campo editorial argentino, que identifican al español “neutro” con una lengua ajena, es decir, una lengua que nadie reconoce como propia. Se trabajó con un corpus de ocho entrevistas exploratorias realizadas a distintos agentes del ámbito editorial en el marco de una investigación grupal que se propone trabajar con las representaciones acerca del español que determinan las prácticas discursivas implementadas en la traducción editorial argentina contemporánea. La hipótesis de trabajo es que el neutro en tanto lengua anónima, sin hablantes, sería la variedad que se percibe adecuada para la traducción de lo que no se siente como propio, de lo ajeno, algo que podría estar respondiendo a las ideologías del anonimato y de la autenticidad descritas por Woolard (1994). Se trabajará desde el enfoque glotopolítico que plantea la existencia de una política lingüística panhispánica subyacente a estas prácticas hegemónicas (Del Valle 2007).

Palabras clave: representaciones lingüísticas, ideologías lingüísticas, español “neutro”, variedad diatópica, glotopolítica, política lingüística.

Introducción

En la Argentina, en la actualidad, las traducciones editoriales se realizan casi exclusivamente al español neutro, es decir, a una lengua que nadie habla, pero que muchos leemos. Si bien existen algunos casos de traducciones al rioplatense, se trata de excepciones, generalmente acompañadas de algún paratexto que explica la elección de esa variedad⁵⁴, dando por sentado que se está transgrediendo una norma implícita: las traducciones editoriales se realizan al neutro. El presente trabajo busca analizar una serie de formulaciones acerca de lo ajeno y lo propio asociadas a estas variedades, que se recabaron en ocho entrevistas y diez encuestas⁵⁵ realizadas en el marco del proyecto de investigación “Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina contemporánea”, perteneciente al Programa de Investigación del I.E.S.L.V. “J. R. Fernández”⁵⁶. Dicho proyecto toma los aportes tanto de los estudios de traducción (Holmes 1972) como de la glotopolítica (Arnoux/Del Valle 2010). El objetivo de esta comunicación es intentar explicar qué representaciones sociales (Jodelet 1989) y sociolingüísticas (Boyer 1990) subyacen a estas asociaciones, es decir, por qué según nuestros entrevistados Asterix no estaría habilitado para vosear y un negro del Bronx no podría decir “gilipollas”⁵⁷. La hipótesis que nos guía es que la elección de la variedad de español a la que se traduce estaría vinculada con la representación del texto como propio u ajeno, y que esto podría leerse conjugando dos enfoques: por un lado, desde la autoridad que las ideologías del anonimato y la autenticidad confieren a las lenguas ante una comunidad (Woolard 2008) y, por el otro, desde la tensión entre las actitudes de autodesprecio y orgullo que demuestran los hablantes del español rioplatense respecto de esta variedad (Moure 2004).

Según pudimos observar en las distintas entrevistas, los entrevistados expresan

54. Véase Villalba, G. y Fólica, L., “Español rioplatense y representaciones sobre la traducción en la globalización editorial”, en A. Pagni, G. Payàs y P. Willson (coords.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*, México, UNAM, 2011, pp. 251-266.

55. Se trata de ocho entrevistas preliminares semidirigidas (Valles 2002) realizadas a editores, traductores, correctores y docentes de traducción, y diez encuestas realizadas por mail a traductores, que incluían dos preguntas sobre las estrategias utilizadas al buscar una traducción “neutra” y un espacio para comentarios.

56. Bajo la dirección de Gabriela Villalba.

57. Un entrevistado manifiesta que “hacer una traducción argentina de Astérix que diga ‘vos Astérix’ por más que fuera solo para Argentina, a mí no me cierra, qué se yo?! Es bretón, Astérixl es europeo” [2:80]; otra afirma: “Me choca porque digol el color local no es España, l por qué un negro del Bronx dice ‘gilipollas’?” [34:5].

cierto reparo ante la idea de textos traducidos en español rioplatense, pero también en su variedad peninsular. Cinco de nueve entrevistados justifica el uso de un español “neutro” o “latinoamericano”⁵⁸ en traducción aduciendo la llegada a otros países de habla hispana. Cuatro de los entrevistados manifiestan que los argentinismos o el voseo en una traducción les resultan chocantes. Tres de las entrevistadas resaltan el hecho de que, al traducir, sienten el “reflejo” de neutralizar para que no las corrijan después. Asimismo, tres editoras relatan haber “desgalleguizado” libros para las editoriales en las que trabajan, es decir, intentar quitarle las marcas de la variedad peninsular, y otras tres entrevistadas manifiestan su rechazo a las traducciones en dicha variedad.

Parecería, entonces, que la lengua de traducción, la lengua a la que es legítimo o se supone que “se debe” traducir, es una lengua que no se puede identificar con ninguna variedad, que no es propia, pero tampoco es del otro, una lengua “ajena”: “siempre la consigna es,| bueno|, usar un español neutro| borrar las marcas del rioplatense| o de otras regiones” [4:68]. Es una lengua que nadie habla, pero que se escribe y se lee.

El neutro, en tanto lengua híbrida que supone el borramiento de las marcas regionales, se plantea en las entrevistas como una lengua comprensible por los hablantes de todas las variedades, una lengua que no solo “no excluye”, sino que, para algunos, es creadora de “consenso”. Ambas características, tanto su ambición de universalidad como el hecho de que se trate de una variedad despojada de marcas que los hablantes consideran como propias, corresponden a lo que se ha denominado “ideología del anonimato” (Woolard 2008), es decir, una ideología que permite legitimar una lengua hegemónica.

Desde el enfoque de la antropología lingüística, esta autora plantea que, en el mundo moderno occidental, predominan dos ideologías lingüísticas que le otorgan legitimidad a una lengua: la del anonimato y la de la autenticidad. Dicha autoridad no es conferida por las instituciones, sino por la propia comunidad lingüística. Cada una de estas ideologías, por medio de recursos completamente opuestos, “naturaliza una equivalencia entre una forma de lengua i un estat

58. El uso de estos dos términos parece no ser arbitrario. Un primer acercamiento, que merecería un análisis aparte, nos permite suponer que quienes se refieren al español “neutro” lo construyen a través de sus impresiones y quienes hablan de “latinoamericanizar” utilizan distintas herramientas de verificación para discernir cuáles son los usos más difundidos en el continente.

social” (Woolard 2008:180). Así, parecería lógico que la lengua de traducción hegemónica, el español neutro, esté sostenida por la ideología del anonimato: al ser una lengua que no es de nadie, que es “ajena” a todos, es, a la vez, una lengua que pertenece a todos. Este carácter anónimo habría permitido la naturalización de esta situación de dominación lingüística.

La segunda ideología propuesta por Woolard (2008) es la de la autenticidad, que valora la naturalidad, el acento y los matices de la comunidad. La lengua tiene un valor indexical: se considera como una extensión de la propia persona y permite identificarla con una comunidad, en este caso, los argentinos. Esta ideología podría estar detrás de los enunciados en que los entrevistados asocian al rioplatense con “lo propio”. Por ejemplo, aparece en las entrevistas que es legítimo el voseo en los originales porque el autor es argentino. Con respecto a la traducción, en dos entrevistas y una encuesta de léxico, se menciona la necesidad o preferencia del rioplatense para la literatura infantil. Hay también una mención, si bien recelosa, a la traducción a esta variedad para la puesta en escena de obras de teatro⁵⁹ y se nombran dos traducciones al rioplatense o “menos neutras” en libros publicados por pequeñas editoriales.

Sin embargo, son escasas las ocasiones en las que la traducción al rioplatense parecería apropiada. La mayoría de los entrevistados que plantea la posibilidad del uso del rioplatense lo relaciona con una idea de transgresión e incluso de revancha, ya sea ante la lectura de traducciones en español castizo, como ante la “imposibilidad” de traducir al rioplatense en otros casos.

El rioplatense, en constante tensión con una variedad hispanizante, no estaría legitimado históricamente como lengua adecuada para la escritura. Desde y por medio de las instituciones, se ha reforzado la valorización de un castellano de influencia hispánica y una visión descalificadora del rioplatense (Moure 2004). Sin embargo, la persistencia de la idea poscolonial de autonomía en el plano lingüístico ha contribuido a oponer al autodesprecio por el rioplatense un sentimiento de orgullo generado por la identificación con esta variedad. Esta es propia de la ideología de autenticidad, ya que “mentre que la funció referencial de la llengua és ideològicament crucial en l'esfera pública de l'anonimat, la funció pragmàtica

59. En estos casos, podríamos pensar que prevalece el rioplatense por el efecto de “artificialidad” que podría tener que actores argentinos no hablaran en su propia variedad: “Yo puedo ver una serie norteamericana subtitulada o doblada en neutro, pero no aceptaría ver *En terapia* y que me hablen de tú” [7:516].

de la indiciat social (*indexicality*) és primordial en la ideologia de l'autenticitat" (Woolard 2008:183).

El lenguaje en tanto práctica social está mediado por factores sociales, culturales y políticos, lo que implica que los hablantes pueden "privilegiar o no el uso de una lengua sobre otra en determinado contexto" (Arnoux/Del Valle 2010:2). En nuestro país, cuando de traducción se trata, se privilegia la variedad atópica por sobre el español rioplatense. Podría decirse, a partir de lo expuesto más arriba, que esta estaría legitimada por los agentes del ámbito editorial, quienes parecieran considerarla como la más adecuada para la traducción, mientras que el rioplatense estaría reservado, salvo en casos particulares, para los originales. El neutro parecería estar doblemente sostenido, por un lado, por una política lingüística española muy activa que ha contribuido a difundir la idea de un "español total", una "lengua de encuentro" (Del Valle 2007), y por el otro, por la propia comunidad, la cual parecería considerar que un texto no producido por un argentino, es decir, un texto "ajeno" necesita de un distanciamiento en el nivel lingüístico, de una lengua también "ajena". El rioplatense, por su parte, se percibiría como un rasgo identitario de pertenencia a una comunidad, la argentina. Tironeado entre el auto-desprecio y el orgullo, solo estaría habilitado como demostración de lo "propio", es decir, si el autor es argentino, si los actores que leerán el libreto traducido lo son y, en ocasiones, si la traducción está dirigida a los niños o supone una distribución local. Podemos suponer, entonces, que las ideologías del anonimato y la autenticidad estarían desempeñando un papel preponderante en las elecciones de la lengua de traducción.

Bibliografía

Boyer, Henri (1990): "Matériaux pour une approche des représentations socio-linguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie". En: Langue française, N°85, pp. 102-124.

Del Valle, José (2007): "La lengua patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico". En: La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español, Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuet.

Jodelet, Denise (1983): "Représentations sociales, un domaine en expansion". En: Jodelet, Denise (dir.): Les représentations sociales. París: PUF, pp. 32-61.

Holmes, James (1972/2000): "The Name and Nature of Translation Studies". En: Lawrence Venuti (ed.), The Translation Studies Reader. Londres: Routledge [trad.

esp.: “Nombre y naturaleza de los estudios de traducción”, selección y traducción de Patricia Willson (mimeo)].

Moure, José Luis (2004). “Norma nacional y prescripción. Ventajas y perjuicios de lo tácito”. En: III Congreso Internacional de la Lengua Española. Centro Virtual Cervantes.

Valles, Miguel (2002): *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

Woolard, Kathryn A. (2008). “Les ideologies lingüístiques: una visió general d’un camp des de l’antropologia lingüística”, *Revista de Llengua i Dret*, nº 49, pp. 179-199.

El discurso normativo sobre la variedad diatópica en la traducción editorial argentina

Bárbara Poey Sowerby

IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”

barbarapoey@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco del proyecto de investigación “Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina contemporánea”, este trabajo plantea un estudio descriptivo sobre el discurso prescriptivo y sus evasiones. De las ocho entrevistas realizadas al momento a diferentes agentes del campo editorial, encontramos dos modalidades discursivas: un discurso normativo construido y enseñado que aparece como dado y claro, junto a afirmaciones que estarían reconociendo la existencia de prácticas traductivas intuitivas. Nuestra hipótesis es que, pese a parecer contradictorias, ambas modalidades sostienen un conjunto común de normas de traducción (Touy 1999), tendientes a “eliminar” rasgos de la variedad diatópica. Además, de las palabras de los encuestados, se deduce que se trataría de prácticas instaladas que funcionan como normas espontáneas, no fundamentadas en bibliografías específicas.

Asimismo, los fragmentos analizados permiten un análisis comparativo sobre el discurso normativo en los diferentes agentes: en los traductores, la formulación de las normas utilizaría términos más técnicos y elaboraciones más organizadas, impregnadas del discurso propio de los materiales normativos tradicionales, aunque no exentas de modalizaciones, al tiempo que, en todos los agentes de la actividad, estaría presente un conjunto de expresiones que se enuncian de forma subjetiva e intuitiva, y darían cuenta de una zona difusa de las normas, al menos en su expresión formular.

Palabras clave: glotopolítica, representaciones sociolingüísticas, traducción, campo editorial, español neutro, español rioplatense.

En el marco de un proyecto de investigación grupal sobre representaciones sociales⁶⁰, este trabajo plantea analizar específicamente las apariciones de un discurso prescriptivo respecto de la variedad diatópica en la traducción editorial argentina contemporánea.

Para ello, partimos de la definición canónica de norma de traducción desarrollada por Gideon Toury, quien concibe la traducción como una práctica sociocultural gobernada por normas, a las que define “como la traducción de valores generales o de ideas compartidas por una comunidad –lo que está bien y está mal, lo que es adecuado e inadecuado– a instrucciones de actuación apropiadas y aplicables a situaciones particulares” (Toury 1995:235). En un contexto dado, la traducción tiende a presentar ciertas regularidades que, de no respetarse, son identificadas por las personas-en-la-cultura como desviaciones. Las normas implican sanciones reales o potenciales, y funcionan como criterio de evaluación del comportamiento.

Estas normas y sanciones se construyen en base a expectativas que se suponen en los demás, es decir, a representaciones. Siguiendo a Jodelet (1989), consideramos las representaciones sociales como formas de conocimiento que se elaboran y comparten socialmente, tienen un alcance práctico y concurren a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Estas versiones de la realidad se vinculan con sistemas de pensamiento más amplios, ideológicos o culturales.

También tenemos en cuenta la ampliación del enfoque descriptivista de Toury que efectúan Heilbron y Sapiro, desde la sociología de la traducción, poniendo el foco en el contexto social de producción, distribución y recepción de la traducción, es decir, resituándola en el espacio internacional de circulación de textos, espacio jerarquizado de intercambios desiguales. Siguiendo a estos autores, consideramos que la recepción de las traducciones está determinada por las representaciones de la cultura de origen y el estatus de las lenguas, al tiempo que las estrategias textuales y las elecciones estilísticas son fruto del ajuste entre las restricciones normativas que dependen del contexto nacional y del *habitus* del traductor (Heilbron/Sapiro 2007:11).

60. Proyecto de investigación “Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina contemporánea” financiado por el Programa de Investigación del IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, dirigido por Gabriela Villalba.

Con este marco teórico, analizamos un corpus formado por ocho entrevistas exploratorias semiestructuradas y encuestas de léxico⁶¹ que el equipo realizó a diferentes agentes del campo editorial. De los nueve agentes entrevistados, cuatro se definen como traductores, se dedican a traducir o a la docencia de traducción y los cuatro restantes son editores o correctores. Por lo tanto, se puede hacer un análisis comparativo sobre la forma que adquiere el discurso normativo en los diferentes agentes, lo que se relaciona con el objetivo 4 de nuestro proyecto: “Precisar si existe una relación entre las representaciones identificadas y la formación y/u ocupación de los distintos entrevistados”.

De un primer análisis del corpus, surgen dos modalidades discursivas: un discurso normativo construido y enseñado que aparece como dado y claro, junto a afirmaciones que estarían reconociendo la existencia de prácticas traductivas intuitivas.

Algunos ejemplos de la primera modalidad:

- Yo lo pondría como que puede ser pero como que a mí *no me surge*| como que yo ya *tengo el reflejo un poco de evitarlo no?* el argentinismo|| *no sé* si me tendría que poner a *pensar adrede* en incluir un argentinismo [3:225].
- Uno va *incorporando como traductor el reflejo*| *te va quedando*| entonces *tal vez tendés*| a neutralizar| *como para que* no te lo pidan| o ya sabés *más o menos* qué es lo que esperan [4:60].

En estas afirmaciones se percibe la existencia de una norma explicitada que pauta la práctica traductiva y muestra una tendencia a autocensurar elementos léxicos y gramaticales marcados como argentinismos así como el esfuerzo por adaptarse a las supuestas expectativas de quien encarga o revisa la traducción. En el caso específico de los traductores, la prescripción en ocasiones aparece internalizada como “reflejo” y, en otras, se describe, con un dejo crítico, como proveniente de los otros actores de la actividad.

Algunos ejemplos de la segunda modalidad:

- Puede ser generacional| es como escuchar una película doblada al ar-

61. Para las transcripciones de las entrevistas se siguió un protocolo elaborado con el equipo. Los resaltados en itálicas son nuestros.

gentino| racionalmente me digo “y por qué sería diferente?”|pero a mí me saca de la historia| *lo siento mucho, no?*| yo prefiero un portorriqueño y un mexicano| Más allá de que no me gustan las películas dobladas, pero| si es doblada prefiero un mexicano| *yo me meto* en la historia tranquilo| *así como fue siempre* [2:82].

- Lo mismo| me pasaría con una traducción al español rioplatense| *sonaría* demasiado argentino y eso *me molestaría*|| yo creo que tratar que sea lo más neutro o latinoamericano| *digamos*| ayuda a que *suene* a un texto extranjero| como en otro lugar|| si la voz es muy marcada me *haría* ruido [5:34].
- Para publicar no lo haría en porteño|| no sé| no me parecería bien| no sé|| pero tal vez es una *cuestión de oído y de costumbre* [5:46].

Así, mediante expresiones como “me resulta”, “me parece”, “suena” y modalizaciones como “digamos” se matizan las justificaciones de los usos dialectales. Lo mismo ocurre respecto de los intentos de explicar estos usos por “una cuestión de oído y de costumbre” o “un problema generacional”. Todas estas declaraciones parecen remitir a una tradición que reproduce una norma implícita sobre la lengua de la traducción (Villalba/Fólica 2011).

Nuestra hipótesis es que, pese a parecer contradictorias, ambas modalidades sostienen un conjunto común de normas de traducción tendientes a “eliminar” rasgos de la variedad diatópica. Las dos modalidades discursivas de superficie mencionadas (un discurso normativo construido y enseñado que convive con expresiones que reflejan prácticas traductivas intuitivas) se alimentan de normas de traducción que, siguiendo a Toury, podrían catalogarse como normas operativas específicas respecto de cómo resolver casos particulares (una palabra, un tiempo verbal, el voseo...), regidas por una especie de norma inicial que diría que hay que traducir “lo más neutro posible”.

A la vez, estos primeros fragmentos analizados permiten esbozar la hipótesis más específica de que la formulación de las normas en los traductores utiliza elaboraciones más organizadas, impregnadas del discurso propio de los materiales normativos tradicionales, mientras que las normas tácitas o el reconocimiento de una zona difusa de estas que se completa de forma subjetiva aparecen en todos los agentes.

Asimismo, seis de los nueve agentes dicen entregar y seguir pautas (según su

rol), pero, cuando se les repregunta, reconocen no recibir pautas escritas ni orales claras sobre usos dialectales. Otros tres agentes dicen no haber recibido o entregado ninguna pauta. También se menciona, de modo recurrente, la existencia de pocas herramientas de consulta sobre léxico y dialecto, y se cuestionan las existentes. Algunos ejemplos:

- *Se supone que es un español lo más neutro posible| pero| tampoco es que le damos ni siquiera un glosario a los traductores es como| lo más obvio| tratar de evitar los argentinismos [3:120].*
- *Las pautas nunca son claras tampoco|| siempre la consigna es| bueno| usar un español neutro| borrar las marcas del rioplatense| o de otras regiones| pero tampoco hay indicaciones demasiado| detalladas y todo queda más bien librado a la decisión del traductor y de lo que el traductor considere [4:68].*

De esto se deduce que se trataría de prácticas que funcionan como normas espontáneas, no fundamentadas en bibliografías específicas, sino que, como planteamos en la fundamentación de nuestro proyecto, se estarían “elaborando de modo subjetivo y como reproducción de ideologías lingüísticas y de prácticas instaladas (también de raíz ideológica) de la traducción”.

Como bien señala Toury, a diferencia de otros discursos, la sanción es un elemento constitutivo de los discursos sobre la traducción. Al relevarlo en nuestro corpus, aparece así:

- *Creo que si uno traduce localmente te viene la devolución de bueno| “neutralizalo” [1:268].*
- *Según quién te iba a revisar| más o menos le escribías lo que sabías que le iba a gustar para que no te volviera todo tachado [3:217].*
- *[Los traductores argentinos] son muy pegados a la Real Academia y al Panhispánico| tal vez por temor de no meter argentinismos|| yo creo que soy la más hereje de todas|| en ese sentido tengo otros criterios [4:124].*

Así, el temor a la sanción basado en las expectativas que construyen los traductores respecto de lo que creen que esperan los editores y correctores, y probablemente también los lectores, los estaría llevando a adherir a las normas.

De este modo, hasta el momento delimitamos dos modalidades discursivas y

rastreamos la existencia de un discurso temeroso de las sanciones. Nos parece que lo más interesante de este análisis del corpus exploratorio es que plantea preguntas de interés metodológico que nos ayudarán a aportar elementos de diseño para las entrevistas definitivas y a plantear líneas de análisis más profundas para aplicar y responder en el corpus total. ¿Hasta qué punto son conscientes los agentes de la existencia de normas de traducción? Los traductores ¿las aceptan sin más o las perciben como imposiciones? ¿Todos los agentes explicitan estas normas? ¿Del mismo modo? ¿Cuáles son las sanciones efectivas si se transgreden las normas? Y, retomando la pregunta de Toury: ¿a quién le “permite” una cultura introducir cambios y bajo qué circunstancias?

Bibliografía

Heilbron, Johan/ Sapiro, Gisèle (2007): *Pour une sociologie de la traduction: bilan et perspectives*. Francia : CNRS-Centre de sociologie européenne. Disponible en: <<http://www.espacesse.org/art-257.html>>.

Jodelet, Denise (1989): “Représentations sociales: un domaine en expansion”. En : *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.

Toury, Gideon (1999): “La naturaleza y el papel de las normas en la traducción”. En: Montserrat Iglesias Santos (comp.), *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arcos Libros. [trad. de Amelia Sanz Cabrerizo]

Villalba, Gabriela y Laura Fólica (2011): “Español rioplatense y representaciones sobre la traducción en la globalización editorial”. En: Pagni, Andrea/ Payàs, Gertrudis/ Willson, Patricia (eds.): *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*. México: UNAM.

Panel de investigación 5

Teoría e investigación en la traducción.

Kathleen Raine: una relectura de la traducción

Directores: Miguel Montezanti y Anahí Daiana Mallo

Poesía y traducción, el caso Kathleen Raine

Anahí Diana Mallo

UNLP. CONICET

Resumen

Es difícil llegar a un acuerdo acerca de una definición del trabajo de traducción. Desde la filosofía hermenéutica, que considera que todo acto de intelección es una traducción puesto que vuelve a símbolos las sensaciones del *percipiens*, o de la compulsión por otorgar sentido a los sucesos, que es la pasión del *dasein* y su definición en tanto tal (Heidegger), a la frase escueta de la traductología según la cual traducir consiste en pasar las palabras de un idioma a otro, pasando por todos los pragmatismos para los cuales traducir es una práctica, la traducción en tanto tal ha sido objeto de las más agudas controversias. Y, sin embargo, se traduce desde el principio de los tiempos. Más compleja aún es la llamada traducción literaria, que ha dado lugar a un enfrentamiento peculiar, aquel entre los traductores y los poetas-traductores.

No se trata aquí de dirimir esas cuestiones, sino más bien de ponerlas a funcionar en relación con un caso particular: el de traducir a Kathleen Raine, poeta y ensayista, (Gran Bretaña, 1908-2003). Su producción literaria atraviesa todo el siglo XX. Escribió once libros de poemas y una gran cantidad de ensayos. A pesar de que alcanzó cierta relevancia en el núcleo de los poetas ingleses, no ha sido casi traducida al español, y su obra es prácticamente desconocida tanto en los círculos académicos como en los literarios.

Raine ha cultivado como estética una voz muy personal, que puede seguirse tanto en sus ensayos como en su poesía. El trabajo intenta observar cómo resalta esta peculiaridad cuando nos enfrentamos a los problemas de la traducción de sus textos poéticos.

Palabras clave: Kathleen Raine, trabajo de traducción.

Fragmentos de una presencia. La traducción de la obra poética de Kathleen Raine

María Laura Spoturno

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Cs. Sociales
(FaHCE, UNLP/ CONICET), CONICET

Resumen

Este trabajo indaga acerca de las particularidades y problemas que caracterizan la traducción de poesía. Para ello, tomaremos como punto de partida dos colecciones de poemas bilingües de la poetisa y crítica británica Kathleen Raine (1908-2003). Más específicamente, nos ocuparemos del estudio de dos traducciones de la obra de Raine, *La Présence* (Verdier 2003) y *Fragmentos de una visión Sagrada* (Aljamía, 2006), cuya autoría corresponde a P. Giraudon y E. Alzueta respectivamente. En ambos casos, se trata de ediciones que recogen el original en inglés seguido de los poemas traducidos en francés y español. Tal como postula J. Boase-Beier ([1998] 2009), la tendencia actual de elaborar ediciones bilingües favorece la conciencia del lector respecto del hecho de que se encuentra, en efecto, frente a un texto traducido. Asimismo, esta disposición define una dinámica de lectura particular en la que el lector puede, potencialmente, transitar el poema desde la experiencia lingüístico-cultural que le propone cada una de las lenguas o a través del diálogo que entre ellas se establece. Así, centrándonos en el estudio de las estrategias de traducción evidentes en un conjunto de poemas de estas dos colecciones, nuestro propósito general es elucidar si estos poemas traducidos se proponen como obras de la lengua y de la cultura meta o si, por el contrario, las traducciones preservan elementos que permiten identificarlas como tales.

Palabras clave: Kathleen Raine, traducción de poesía, ediciones bilingües.

Poesía lírica en traducción: Kathleen Raine y los bombardeos sobre Londres

Verónica Rafaelli

veronicarafaelli@gmail.com

Mercedes Vernet

mercedesvernet@yahoo.com.ar

CELyC/IdIHCS-UNLP

Resumen

Kathleen Raine (1908-2003) publicó su primer poemario, *Stone and Flower*, en 1943, antes del fin de la Segunda Guerra Mundial. Poemas como “London Revisited”, “New Year 1943”, “Heroes” o “London Trees” llevan la cicatriz profunda que dejó atrás en la ciudad el bombardeo aliado. En ellos, la guerra ha actuado como un agente de devastación que desestabiliza certezas y paradigmas tanto como edificios y vegetación, deshumanizando a la humanidad y desnaturalizando a la naturaleza. El sufrimiento que representaron para la población la urbanización salvaje de la era industrial, y su futilización y fracaso bajo los ataques aéreos con objetivos urbanos significó para la poeta una dura puesta en cuestión emotiva e intelectual de los valores de la modernidad. En estos poemas, la naturaleza es en su concepción y su devastación un objeto de la intervención del Hombre. Nuestro objetivo será reflexionar sobre las complejidades surgidas de una tarea de traducción poética que busca acercar al lector meta al contexto de producción original y a la cosmovisión estética y filosófica de Kathleen Raine.

Palabras clave: traducción literaria, traducción poética, diálogo entre lenguas, Kathleen Raine.

Paneles temáticos

1. Diversidad e inclusión

Perspectivas de integración en la enseñanza de una lengua extranjera a alumnos ciegos

Leonor Corradi

Ministerio de Educación

IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández

ISP Dr. Joaquín V. González

La Resolución 155 del Consejo Federal de Educación define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”. La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994). El proceso de integración se inicia con la valoración e identificación de los conocimientos y potencialidades del alumno, y debe estar construido sobre objetivos pedagógicos, que permitan pasar de una perspectiva de inclusión de alumnos a una verdadera transformación educativa.

En nuestro contexto, existe una tendencia a considerar la inclusión como un proceso unidireccional de individuos con necesidades especiales a una sociedad común.

Esta perspectiva reduccionista pone un velo sobre los procesos integradores que son necesarios para que la integración tenga resultados favorables y efectivos. La enseñanza de lenguas presenta un desafío ya que la formación docente no contempla contextos de enseñanza en la modalidad Especial. No obstante, este desafío puede transformarse en una instancia de aprendizaje y desarrollo profesional, como fue el caso del Taller de Inglés en la Escuela de Educación Especial N° 37 Francisco Gatti. La inclusión se dio en tres planos.

Por un lado, la enseñanza de Inglés como forma de inclusión a la sociedad global, lo cual promueve la inclusión a nivel social y laboral. Por otro lado, en el plano profesional, la conformación de una pareja pedagógica y la integración de principios de enseñanza y aprendizaje de inglés en contextos de necesidades educativas especiales. Por último, la integración de todos los involucrados en el Taller a la vida institucional. En lo relativo a la enseñanza en particular, se destacan los procesos que favorecieron el aprendizaje en los estudiantes. La integración de aspectos lingüísticos tradicionalmente fragmentados y enseñados por separado, además de la consideración de los conocimientos previos de los alumnos, permitió que los mismos se focalizaran en la construcción de sentidos. El andamiaje provisto por las docentes contribuyó a fomentar la reflexión y la toma de riesgos de los alumnos, quienes pudieron tomar la palabra, aspecto fundamental en un proceso de inclusión.

En cuanto al desarrollo profesional, este se dio a través de diferentes procesos: la integración de principios de aprendizaje de lenguas con principios de aprendizaje de ciegos; la creación de escenarios contextualizados de uso significativo de la lengua, lo que implicó dejar de lado escenarios tradicionales que impedirían la expresión de los estudiantes, y la construcción a partir de los potenciales y capacidades de los alumnos.

2. Diversidad e inclusión

Una escuela en el desierto blanco

Patricia Inés Hirschfeld

patrihirsch@gmail.com

Ministerio de Educación TDF

Coordinación de Lenguas Extranjeras

Ethel Natalia Revello Barovero

ethel.revello74@gmail.com

Ministerio de Educación TDF, Escuela 38

Tras haber implementado el espacio curricular lengua extranjera inglés en las escuelas primarias públicas de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, y, de esta manera, brindar a un gran número de estudiantes el acceso gratuito al aprendizaje de esta lengua, se comenzaron a diseñar estrategias para saldar la deuda pendiente con los estudiantes de las escuelas rurales remotas de la Zona Norte de la Provincia y de la escuela 38 de Base Esperanza, Antártida. Nos concentraremos aquí en el proceso que se realizó para lograr este propósito en el continente blanco.

Luego de analizar diferentes posibilidades para “llegar” con inglés a las escuelas, se optó por dictar las clases mediante el programa Skype por sus cualidades. Se elaboró el perfil del docente, las condiciones de selección y se realizó el llamado público en marzo de 2010.

Es oportuno aquí describir el contexto de la Escuela Número 38 “Presidente Raúl R. Alfonsín” de Base Esperanza, Antártida con sus características geográficas, políticas y sociales. Se trata de la única escuela existente en Antártida, la que, al estar debajo del paralelo 69, se ubica en una zona muy inhóspita, considerada de alto riesgo y muy desfavorable. Su matrícula es variable y diversa (en el nivel inicial y primario ronda entre los 8 y 12 alumnos); se renueva anualmente, y cuenta con un entorno familiar, social y económico particular. Una pareja de maestros civiles de nuestra provincia trabajan jornada completa en multigrado dentro de esta comunidad militar. La docente de inglés dicta sus clases en días y horario preestablecidos, y es quien permanece a través del tiempo; los alumnos y maestros se renuevan cada año. El rol de la escuela es central a nivel local, nacional y a nivel internacional para las diferentes organizaciones y entidades que tienen

puesta su mirada en el continente blanco.

La propuesta se ha ido construyendo y evolucionando año tras año y es nuestra intención, hoy, dar cuenta de las habilidades, estrategias y competencias que involucran los procesos de aprendizaje y de enseñanza puestos en práctica en el desafío de enseñar inglés de manera virtual en el Nivel Primario.

Partimos de la concepción de la escuela como el espacio destinado para preparar a los estudiantes para desenvolverse en el siglo actual. Esta concepción pone el énfasis en privilegiar el aprendizaje de cómo aprender permanentemente y por cuenta propia, en cualquier tiempo y en cualquier lugar, dando también prioridad a la aplicación de ese conocimiento e información para generar nuevos conocimientos.

Uno de los propósitos del proyecto es que los estudiantes puedan experimentar e integrar a su proceso de aprendizaje esta concepción de educación para la vida. Es así que mediante el uso eficiente de la información y el desarrollo de las competencias en el uso de TIC se promueve el aprendizaje continuo, el desarrollo de la autonomía, la valoración del trabajo colaborativo, independientemente del tiempo y del espacio. Se intentan promover, también, las posibilidades de apertura a nuevos mundos, de crear conocimiento, de innovar a lo largo de toda la vida. Se promueve el desarrollo de las destrezas en el manejo de la información y TIC (información y alfabetización en medios, habilidades de comunicación), de las habilidades de aprendizaje e innovación (pensamiento crítico y pensamiento sistémico, identificación, formulación y solución de problemas, creatividad y curiosidad intelectual, literacia visual) de las habilidades para la vida personal y profesional (habilidades interpersonales y de colaboración, autonomía, capacidad de adaptación, flexibilidad y adaptabilidad).

El rápido desarrollo de la tecnología y la comunicación abre un nuevo camino de acceso a lugares remotos e inaccesibles para la práctica docente; se hace indispensable facilitar el desarrollo de la competencia intercultural para optimizar los recursos, brindar igualdad de oportunidades y atender a la diversidad. La interculturalidad en el aula está dada por el contexto de los estudiantes y el de los docentes. Se descubren aspectos generales comunes y diferentes que necesitan ser tratados para fomentar la comprensión y la aceptación de los mismos como un hecho constructivo para valorar la relación entre las personas de culturas diferentes. La necesidad de trabajar colaborativamente requiere de la construcción de vínculos y del desarrollo de las competencias inter e intra personales.

La inclusión de objetos tecnológicos al marco escolar conlleva una serie de cambios en las relaciones sociales y en la educación, en la interacción entre pares pedagógicos y los estudiantes, y en los métodos, contenidos, estrategias docentes y recursos didácticos. Además facilita la expresión comunicativa, favorece la estimulación del aprendizaje mediante mensajes icónicos y verbales, y facilita el trabajo individual y grupal.

Las clases virtuales sincrónicas exigen un modelo de enseñanza conectivista donde se ofrece una variedad de material y canales (computadora, el teléfono, imágenes, mensajes escritos, orales) para establecer vínculos entre los docentes y entre los estudiantes y docentes. En este ambiente virtual, el canal y la creación del vínculo son mucho más importantes que el contenido en sí. Exigen, también, el desarrollo de habilidades de auto-organización y toma de decisiones por parte de los docentes. Se organiza el trabajo teniendo una variedad de materiales y recursos disponibles: virtuales y no virtuales. El tutor prepara la parte técnica. La docente establece una rutina de trabajo donde hay una apertura de la clase con un saludo, un reconocimiento del lugar desde donde se encuentran y las condiciones climáticas de ambos lugares. El primer tema en el año es saludos y presentación personal. En la comunidad de la Base Esperanza, sus miembros provienen de diferentes lugares y convivirán tan solo por un año en este lugar geográfico que es visitado por turistas de todas partes del mundo. A través de los saludos y la presentación personal, se comparten experiencias de vida, se amplía el universo cultural de los estudiantes.

El uso de esta tecnología altera la manera que tienen los estudiantes de aprender y los docentes de enseñar. Evaluar rápidamente el conocimiento, elegir la actividad que mejor se ajusta utilizando las condiciones del momento, son habilidades que los docentes deben adquirir para responder favorablemente a las necesidades de los estudiantes. La sincronización y el trabajo colaborativo de ambos docentes es fundamental para mantener el flujo de información y fortalecer el vínculo. Aquí es importante la capacidad de adaptación que logremos desarrollar para resolver problemas en grupo. Aprender a trabajar conectados siendo de distintos lugares y estando en diferentes ciudades al mismo tiempo, exige desarrollar la capacidad de empatía, buena predisposición y apertura necesarias para aceptar al otro y poder juntos aprender y hacer nuevas creaciones. La cultura personal, familiar y socio-geográfica es integrada en la clase de inglés para transmitir una forma de vida totalmente distinta al resto del mundo.

Algunos de los objetivos de esta propuesta son: promover una actitud positiva para

la construcción de una identidad en el continente blanco en la comunidad de la Base Esperanza, donde sus miembros provienen de diferentes lugares; usar las TIC como medio de transmisión y de enseñanza de una lengua extranjera; usar todos los sentidos para lograr una efectiva comunicación; sensibilizar a los estudiantes para captar los cambios y adaptarse rápidamente a ellos; flexibilizar a los estudiantes y docentes frente a las posibilidades de aprendizaje; descubrir y potencializar el material que ofrece la Web para promover nuevas formas de aprender; estimular el trabajo en grupo y valorizar el aporte personal; educar en el uso de las TIC a los estudiantes a través de la práctica diaria del uso del programa Skype; fomentar el desarrollo de las habilidades para la vida personal y profesional.

La comunicación en la clase virtual se establece por diversos canales: escrito en el cuadro de diálogo de escritura que ofrece Skype, imágenes que presenta la docente a través de la pantalla, tarjetas que los estudiantes pueden manipular desde sus bancos y la docente desde su lugar de conexión -permitiendo un trabajo más concreto para el estudiante- y sonido (rimas, canciones y versos leídos por los docentes), material de audio y videos. El maestro de inglés es quien planea su clase y prepara distintas actividades pensando en las posibilidades de conexión y las variables que puedan presentarse. El maestro presencial es un tutor que ayuda a la internalización de los nuevos valores que surgen en la clase virtual: la autoridad del maestro de inglés, la realidad virtual que les indica que hay un docente en la pantalla esperando que hagan silencio y al que deben responder. Es un trabajo colaborativo porque el maestro tutor es quien pone en alerta, cuando es necesario, a la docente frente a situaciones particulares de los estudiantes, es quien, por su presencia puede dar a la docente de inglés la información que no se refleja en la cámara fija. El maestro tutor es un facilitador de la tarea de enseñanza de la lengua extranjera; apuntala, sostiene y fortalece la presencia del maestro virtual.

Con el fin de brindar igualdad de oportunidades, se implementa la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés con esta modalidad tan particular y multifacética. El propósito de este trabajo es difundir y compartir un proyecto innovador y pionero en el área Inglés en educación primaria virtual y sincrónica.

Bibliografía

Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004): "Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI". En *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, 19-38

Canale, M. and Swain, M. (1980): “Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing”. En *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1, pags. 1-47.

Chen, G.-M. y Starosta, W.J. (1996): *Competencia de la Comunicación Intercultural: Una Síntesis*, pags. 358-359.

Díaz Barriga A., et al. (2012): *El aprendizaje en entornos virtuales. Las estrategias de enseñanza y los tipos de aprendizaje significativo en las modalidades de recepción y por descubrimiento guiado y autónomo*. Apunte de cátedra. Instituto de Formación Docente de Virtual Educa. Versión 2/ enero 2012. México.

Dodge, B. (1998): *The Webquest Page*. EEUU: Universidad de San Diego. Departamento de Tecnología Educativa.

Majó, J. (2003): “Ciudadanía Social”. En F. Imbernón (Coord.): *Cinco Ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: pags. 29-4.

Graó : “Rol del profesorado en el mundo digital”. En L. del Carmen (ed.): *Simpósio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: Universitat de Girona, pp. 305-320. Recuperado el 22/01/2011 de: <<http://gte.vib.es/artiuclo/girona41pdf>>.

Ministerio de Educación de la Nación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para las Lenguas Extranjeras. Resol. CFE Nro 181/12 .

Pegalajar Palomino, M.C. (2011): “Nuevas Tecnologías e Interculturalidad: uso de la webquest como herramienta didáctica”. En García Castaño, F.J. y Kressava, N (Coords). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, pags 749-751. ISBN: 978-84-921390-3-3.

Siemens, G. (December, 2005a). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado el 21 de junio de 2013 en: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>.

Siemens, G. (2005b). *Learning Development Cycle: Bridging Learning Design and Modern Knowledge Needs*. Disponible en: <<http://elarnspace.org/Articles/ldc.htm>>.

UNESCO, 2008. Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. Disponible en: <www.oei.es/tic/normas-tic-marco-politicas.pdf>.

3. Espacio institucional: Escuela de Otoño de Traducción Literaria

Escuela de Otoño de Traducción Literaria IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Trad. Lucila Cordone

IESLV “Juan Ramón Fernández”

escueladetradliteraria.lv@gmail.com

En el año 2012 el suplemento cultural *Ñ* editó un número especial dedicado a la traducción literaria. El suplemento, en el cual colaboraron traductores, escritores, editores, ensayistas, investigadores y dramaturgos⁶², da cuenta del valor que ha tenido y tiene la traducción literaria en la Argentina en tanto vehículo para la construcción de una identidad nacional. Aparecen, de igual manera, durante los primeros cinco años de la década, una serie de publicaciones que incluyen informes, catálogos, ensayos y trabajos de investigación, en los cuales se percibe un claro crecimiento de la traducción literaria en nuestro país: *Catálogo de Editoriales Independientes de la Ciudad de Buenos Aires*, (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2014, 2015), *Interpretar Silencios: La extraducción en la Argentina*, (Valeria Añón, 2013), *La traducción Literaria en América Latina*, (Gabriela Adamo, comp., 2012), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*, (De Diego, J. L., comp., 2014). Asimismo, desde hace poco más de diez años, han ido surgiendo en nuestro país iniciativas, tanto públicas como privadas, que fomentan el desarrollo de la intra y la extraducción literaria: la Semana de Editores que coordina la Fundación TyPA; el Programa Sur de apoyo a la traducción, del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, que ofrece un programa de subsidios para traducir escritores argentinos; la Conferencia Editorial, organizada por el programa Opción Libros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; las Jornadas dedicadas a la Traducción en el Ámbito Editorial en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, organizada por la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI);

62. Colaboraron en este suplemento coordinado por J. Fondebrider: J. Arrambide, M. Balaguer, J. Benseñor, S. Camerotto, M. Cámpora, N. Catelli, O. Coelho, M. Faillace, J. Fondebrider, M. Gargatagli, A. González, V. Goldstein, A. Kazumi-Stahl, M. Á. Petrecca, B. Sarlo, G. Valle, S. Venturini, P. Willson.

y otros espacios de análisis y reflexión, como el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) y el Club de Traductores Literarios de Buenos Aires, son quizás las iniciativas más salientes entre muchas otras que ofrecen espacios dedicados a la traducción literaria⁶³.

En consonancia con esta coyuntura, el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández» (o “Lenguas Vivas”), en tanto institución formadora de traductores pionera en América Latina, ve la necesidad de vincular su espacio académico con el mundo de la traducción editorial a través de un ámbito de perfeccionamiento y desarrollo para traductores literarios, a fin de que los traductores no solo tengan la posibilidad de reflexionar sobre su práctica y desarrollar nuevas estrategias, sino que también puedan crear instancias de intercambio y vinculación entre colegas, autores y editores.

La Escuela de Otoño de Traducción Literaria (o la “EOTL”) se crea, pues, en respuesta a esa necesidad, dentro de la esfera institucional pero independiente de las carreras del Traductorado, pensando especialmente en aquellos traductores noveles que buscan acercarse a la traducción editorial. A tal fin se toma como modelo la Escuela de Verano de Traducción Literaria del British Centre for Literary Translation (Universidad de East Anglia), que desde hace más de veinticinco años ofrece un programa en el cual un grupo de traductores se reúne a trabajar a lo largo de una semana en la traducción de una obra de un escritor residente, quien participa de los talleres. Dicho programa se desarrolla en varios idiomas en simultáneo, es decir que durante esa semana coexisten varios talleres en distintos idiomas, cada uno con su autor y su grupo de traductores, coordinados por un traductor de trayectoria. Asimismo, durante el *Summer School*, se llevan a cabo charlas y conferencias a cargo de editores, traductores y escritores con quienes, además, se tiene la posibilidad de compartir desayunos, almuerzos y cenas de camaradería. Quienes gestamos la EOTL pensamos que esta propuesta, además de ofrecer la experiencia de traducción e intercambio, y la riqueza de poder trabajar con el autor a quien se traduce, no solo contribuiría a la vinculación directa entre participantes, editores y autores, sino que también ayudaría a que tanto traductores noveles como nuestra institución empezaran a ser más visibles en el sector editorial.

63. Entre ellas podemos nombrar la muestra “Casi lo Mismo”, en el Museo del Libro y de la Lengua (Buenos Aires y Córdoba, 2015), el taller “Traducir la imaginación”, de la Fundación TyPA, los talleres de traducción con la presencia de autores extranjeros, organizados por la AATI en el marco del FILBA, los co-organizados con el Instituto del Libro Francés, y los talleres organizados por el Instituto Goethe.

Si bien la propuesta original era ofrecer el programa durante la época estival, pensamos que llevarlo a cabo durante la época en que se desarrolla la Feria del Libro aumentaría exponencialmente el interés de los distintos actores en participar de este encuentro, así como las posibilidades de ampliar el programa e incluir actividades coordinadas con las Jornadas de Traducción que se llevan a cabo en el marco de la Feria del Libro.

Los objetivos de este programa son múltiples y podrían resumirse de la siguiente manera:

- Ofrecer una instancia de perfeccionamiento vinculada a la traducción literaria, inédita en América Latina.
- Que los participantes tengan la posibilidad de intercambiar experiencias y trabajar con el autor a quien traducen, y puedan vincularse con editoriales.
- Que las editoriales conozcan la formación que ofrece nuestra institución y, eventualmente, tengan en cuenta a los participantes de este programa para futuras colaboraciones, y que, al mismo tiempo, entren en contacto con la obra del autor invitado para considerar su eventual publicación en español.
- Que el autor tenga la posibilidad de ser traducido al español por los participantes de este programa y de ser publicado en la Argentina.
- Que, a partir de las reflexiones con el autor, editores y correctores, los docentes que impartan el taller puedan articular esta experiencia con su práctica docente en la formación de grado.
- Que, a partir de las charlas abiertas a la comunidad sobre inserción en el mercado editorial, los docentes de las carreras de traducción de nuestra institución puedan ampliar sus saberes y perspectivas, y los alumnos de los traductorados tengan la posibilidad de escuchar otras voces, más allá del aula, experiencias prácticas de profesionalización.

La EOTL aspira a priorizar la participación de traductores noveles que deseen especializarse en traducción literaria, preferentemente traductores graduados, tanto del Lenguas Vivas como de otras instituciones del país y de Hispanoamérica. La selección de los traductores se hace a partir de una convocatoria, en base a sus antecedentes, una prueba de traducción y una carta de intención. El

cupo máximo por grupo es de diez participantes, quienes pueden participar del programa de manera gratuita.

En lo que respecta al autor extranjero, se prioriza el hecho de que su producción sea en alguna de las lenguas que se ofrecen en los Traductorados del Lenguas Vivas y que su obra, traducida o no al español, resulte de interés para su país y para editoriales argentinas. Los gastos de traslado y estadía en la Argentina se cubren con auspicios del país de origen, ya sea a través de la Embajada o de programas de promoción cultural.

La primera edición de la Escuela de Otoño se llevó a cabo en abril de 2015⁶⁴. Contamos con la visita del autor y traductor alemán Kristof Magnusson, invitado por el Instituto Goethe y la Embajada de Alemania. Para esta primera convocatoria, se presentaron casi cuarenta postulantes entre quienes quedaron seleccionados diez, provenientes de Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, Rosario y México, en su mayoría egresados de la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Autónoma de México y el Lenguas Vivas. El trabajo de taller, que estuvo coordinado por la traductora Martina Fernández Polcuch, docente de Traducción Literaria en el Traductorado de Alemán del Lenguas Vivas, contó con la presencia del autor y la visita de los editores Maximiliano Papandrea (Páprika), y Julia Ariza (Fiordo Editorial). Asimismo, el programa incluyó una charla abierta a la comunidad educativa sobre cómo iniciarse en la traducción editorial, de la cual participaron los editores invitados y las traductoras Alejandra Obermeier y Lucía Dorin (ambas docentes de la casa, del Traductorado de Alemán y el Traductorado de Francés, respectivamente); un diálogo con el autor, Kristof Magnusson, co-organizada con el Departamento de Alemán; actividades en la II Jornada Traducción Editorial (en coordinación con Feria del Libro y la AATI), durante la cual se realizó la lectura de las traducciones producidas en la EOTL; un taller sobre el trabajo de investigación llevado a cabo para la traducción de la obra de Alejandra Pizarnik y un taller de traducción de poesía al inglés, ambos dictados por la Dra. Cecilia Rossi (British Centre for Literary Translation, Universidad de East Anglia); y una sesión especial del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) sobre el Proyecto de Ley de Protección de la Traducción y los Traductores.

De acuerdo con la devolución y los comentarios de tanto traductores como el

64. La coordinación general estuvo a cargo de E. Consigli y L. Cordone.

autor y los editores, la primera experiencia de la EOTL fue altamente gratificante. No solamente brindó un espacio de trabajo, reflexión e intercambio para todos los actores, sino también un lugar de distensión y vinculación, cuyos frutos irán recogiendo a lo largo del tiempo.

Si bien el objetivo de máxima es lograr ofrecer este programa en las cuatro lenguas de los Departamentos del Lenguas Vivas en simultáneo, los primeros años aspiramos a trabajar con una lengua por vez, alternando los idiomas.

Esperamos que esta iniciativa, sin precedentes a nivel académico en nuestra región, sirva de enlace entre nuestra institución y la industria editorial y, asimismo, se convierta en un ámbito en el cual los traductores noveles que quieran dedicarse a la traducción literaria puedan no solo continuar formándose, sino también encontrar en este lugar un espacio acercamiento al mundo literario.

Bibliografía

- Alderman, Naomi (2012): "Inside the Translation Chamber". En: *In Other Words*, [Verano 2012], [N° 39], pp. 3-4
- Adamo, Gabriela (ed.) (2012): *La traducción literaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós
- Añón, Valeria (2013): *Interpretar silencios: La extraducción en la Argentina (2008-2012)*. Buenos Aires: Fundación TyPA
- Benseñor, Julia (2012): "Estudiar para traductor: dónde y cómo". En: *Revista Ñ*, [año IX], [N° 469], p. 12
- Cámara Argentina del Libro (2014) *Informe de producción del libro argentino 2014*, Buenos Aires CAL
- Cordone, Lucila (2012): "A View from Argentina". En *In Other Words*, [Verano 2012], [N° 39], pp. 49-53
- De Diego, J. L. (comp.) (2014): *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: FCE
- De Sagastizábal, S./Quevedo, L. (2015): *Optimistas seriales*. Buenos Aires: Eudeba
- Faillace, Magdalena (2012): "El Programa Sur: Un original argentino" En: *Revista Ñ*, [año IX], [N° 469], p. 11

Fondebrider, Jorge (2012): “La Argentina: país de traductores”. En: *Revista Ñ*, [año IX], [N° 469], p. 8-9

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015): *Catálogo de Editoriales Independientes de la Ciudad*. <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/catalogo_editorial_2015.pdf>.

Griffin, Kate (2012): “BCLT Around the World”. En: *In Other Words*, [Verano 2012], [N° 39], pp. 54-56

Grossman, Edith (2011): *Por qué la traducción importa*. Buenos Aires, Katz, trad. de Elvio Gandolfo

Karashima, David (2014): “Translating Japan: The making of a Translation Community”. En: *In Other Words* [Verano 2014], [N° 43], pp. 29-30

Lal, Vineet (2011): “Becoming part of the Conversation”. En: *In Other Words* [Verano 2011][N° 37], pp. 78-81

Paul, Gill (ed.) (2009): *Translation in Practise*. Londres: Dalkey Archive Press

Searle, Jamie Lee (2012): “The Emerging Translators Network”. En *In Other Words*, [Verano 2012], [N° 39]

Zaro, Juan Jesús (2013): “El desafío “austral”: las relaciones entre las industrias traductoras argentina y española”. En Vidal Claramonte, M.C.A. y Martín Ruano, M. R. (eds.): *Traducción, política(s), conflictos: legados y retos para la era del multiculturalismo*. Granada: Comares.

Willson, Patricia (2004): *La Constelación del Sur: traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.

4. Espacio institucional: psicodrama, juego y persona en la formación permanente del docente de lengua extranjera. La experiencia del Ateneo del Lenguas Vivas

We Go Shakespeare

Valeria Plou

IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”

A lo largo de los últimos años en el IES en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández» hemos leído y trabajado *Macbeth* en versión original en quinto año del Nivel Medio.

El año pasado, a propósito de las celebraciones del 450 aniversario del natalicio del dramaturgo inglés William Shakespeare y, para sumarnos a la serie de eventos de *Celebrating Shakespeare*, pensamos en hacer una experiencia colaborativa que involucrara a las cuatro divisiones de quinto año en la puesta en escena de nuestra propia versión teatral de *Macbeth*.

Con tal motivo, elaboramos el proyecto y lo denominamos *We Go Shakespeare*.

En una primera instancia, cada quinto año leyó la obra en su versión original, la analizó y, luego, condensó un acto de la obra. Una vez concluida esta etapa, compilamos y editamos la versión final que llevamos a escena. Todos los alumnos participaron del proyecto de alguna manera, ya sea participando del grupo de actuación o de los grupos de escenografía, utilería, sonido, efectos especiales, folletería, posters e invitaciones. Trabajamos durante todo el año para poder representar la obra para los alumnos de la escuela, autoridades, padres y miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, entre noviembre y diciembre hicimos tres funciones.

Dicha experiencia fue de un valor inestimable tanto para quienes la realizamos como para quienes tuvieron la oportunidad de verla.

No solo, quienes tomaron parte en la obra, pudieron aproximarse al texto de Shakespeare de una manera mucho más significativa y memorable, sino que también la disfrutaron. Quienes actuaron pudieron comprender el texto cabalmente, apropiárselo y encarnarlo, y quienes fueron observadores descubrieron el verdadero sentido de una representación teatral.

Es realmente un orgullo poder haber llevado a cabo un proyecto colaborativo tan ambicioso en la escuela pública. No es menor haber podido involucrar a alumnos y docentes en una experiencia artística, como lo es la escenificación de una obra, y, a la vez, continuar trabajando textos de Shakespeare en versión original, algo nada frecuente en los tiempos que corren.

Los invitamos a conocer más sobre este Proyecto en nuestro blog donde registramos el recorrido de la experiencia. Allí podrán encontrar imágenes, relatos sobre el proceso con sus avances y retrocesos, y videos de ejercicios teatrales, ensayos y funciones.

5. Espacio Institucional: Ateneo Permanente de Problemas de la Práctica Docente

Psicodrama, juego y persona en la formación permanente del docente de lengua extranjera. La experiencia del Ateneo del Lenguas Vivas

Equipo del Ateneo Permanente
de Problemas de la Práctica Docente
Prof. Jorge Medina
IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”

El presente proyecto recoge las ideas e hipótesis que animaron la investigación: “El abordaje psicodramático-expresivo como dispositivo de formación docente y como elaboración de representaciones, imágenes y concepciones sobre las prácticas de enseñanza en lengua extranjera”, desarrollado en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” desde el año 2006 al 2009. Se basa en sus conclusiones y amplía y profundiza la experiencia.

Esta experiencia ha consistido en la implementación de un dispositivo psicodramático-lúdico-expresivo (en adelante PLE) para trabajar los conflictos en la enseñanza de un grupo de alumnos (próximos a graduarse como profesores) que ya se estaban desempeñando como docentes en diversas instituciones (*Ver informe final del proyecto de investigación*).

Partimos de la comprensión de que era necesario superar los límites de lo “técnico instrumental específico”, que aun siendo de importancia capital en la formación, resulta insuficiente a la hora de enfrentar muchos conflictos y zonas dificultosas de la práctica, que reflejan una determinación multicausal. El abordaje de esta situación, desde el campo de la formación, implica proveer al docente de experiencias formativas y de un andamiaje teórico-metodológico que le permita afianzar su identidad profesional, y estructurar marcos referenciales y esquemas móviles de pensamiento, para comprender y actuar en una práctica atravesada por múltiples contextos.

La realidad de la enseñanza plantea infinidad de problemáticas a la labor cotidiana del docente, *que no pueden ser respondidas desde la especificidad del método y las técnicas de enseñanza del contenido mismo. Tampoco pueden ser*

elaboradas plenamente en un nivel meramente discursivo.

Ya desde nuestras hipótesis iniciales, pensábamos que un dispositivo de este tipo sería una instancia privilegiada de capacitación y formación para la identificación y movilización profunda de las concepciones rígidas, estereotipias del rol y la elaboración de los problemas de la enseñanza en contextos diversos, con el fin de encontrar nuevas alternativas de acción en procesos críticos y condiciones cambiantes. Y que la relación del docente con su tarea, *cómo* se la representa, era una zona problemática fundamental.

Todas son hipótesis que nuestra investigación ha confirmado.

Nuestro enfoque implica dar cuenta de **la persona del docente**, anclaje fundamental y fundante de los diversos roles que juega en su tarea y su intrínseca ligazón con el devenir de su práctica. Implica pensarlo como sujeto deseante e integral y en este sentido, abordar disociaciones internas que interfieren en su labor cotidiana, tales como la fricción entre razón y afectos, trabajo y placer, persona y rol docente, Ser y Deber Ser, *Homo Sapiens* y *Homo Ludens*. Disociaciones que implican una mirada crítica de la cultura dominante.

Pero por sobre todo requiere pensar experiencias formativas al alcance de todos, que favorezcan *el distanciamiento y la descentración* de los procesos en que uno está inmerso, para volver a ellos desde procesos re-flexivos y de meta-aprendizaje. Esto significa ampliar los límites de la experiencia pedagógica, mas allá de las fronteras del diseño curricular clásico y de las instancias de capacitación actuales.

En este sentido adquiere particular relevancia la necesidad de estructurar modelos formativos más globales, que articulen el pensar, el sentir y el actuar. **Pero esto será posible en la medida en que se desarrollen experiencias formativas adecuadas para tal fin.** Experiencias que introduzcan una fuerte carga vivencial a partir de las prácticas reales, que posibiliten desestructurar y reestructurar marcos de referencia y pre-concepciones, matrices de aprendizaje y representaciones en un nivel más profundo, que pueden muchas veces obstaculizar y producir efectos de parálisis o extrañamiento frente a situaciones que exceden al docente.

Pensar al docente mismo (y no solo a sus alumnos) como ser integral y su relación con los procesos de personalización-despersonalización implica darle lugar en la formación. **Implica sacarlo del lugar del “olvido”, de “lo supuesto”, de lo reductible.**

Se requieren experiencias formativas más radicales, que *desciendan* al sustrato mismo de donde surge su matriz de aprendizaje, su historicidad educativa y sus modelos de acción y estereotipos interiorizados; a aquellos lugares *desde donde* se construyen los modos de aprender a aprender, el saber implícito, las percepciones y las representaciones sobre la práctica docente.

Es desde este marco que hemos planteado el abordaje PLE como dispositivo pedagógico que posibilita el encuentro de docentes y alumnos con sus “escenas temidas”, sus estereotipos y sus estructuras cristalizadas, sus mandatos interiorizados. Se entiende como lugar de elaboración y metabolización, creatividad y alumbramiento de nuevos caminos.

Este modelo trabaja a partir de los problemas y conflictos vividos como tal por los docentes en su práctica real. Las escenas que traen docentes y alumnos se constituyen en lugares de condensación, de confluencia de los múltiples factores que atraviesan una situación. **El dispositivo posibilita una aproximación no solo desde lo cognitivo y racional, sino también desde lo afectivo y lo sensorial.** Facilita un abordaje no disociado, lo que da lugar a la globalidad de la persona y a la expresión de aspectos no racionales y difusos en la tarea docente.

Sintetizando algunas conclusiones principales de la investigación desarrollada y del Ateneo que surge como continuidad y profundización de ella, el dispositivo ha funcionado como genuino espacio de problematización e interpelación de las prácticas docentes, **pero ha sido su particular conformación como taller que incorpora técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas lo que le ha dado un impacto más global y profundo, pues opera en varias dimensiones de la subjetividad:** psíquica, cognitiva, afectiva y social, y recupera así la totalidad de la persona.

Posibilitó en gran medida reintegrar aspectos escindidos o disociados a su campo de representaciones, pues cuando estos emergen y se vuelven temática explícita, esto permite operar sobre ellos. Todo este material, al adquirir forma escénica y *figurabilidad*, se ha tornado elaborable en ejes reflexivos. Y, en este contexto, aparece como muy relevante la necesidad de armonizar su persona con el rol docente. Hay aquí una especie de *vacío conceptual*, una suerte de *agujero negro* no visibilizado en la formación. Esto adquiere particular importancia pues este conjunto de factores configura un nudo problemático que, de no tratarse, sigue produciendo déficit en la enseñanza, en la autoestima y en la imagen que el docente tiene de sí mismo.

Referencias bibliográficas

Sitios relacionados en la web

Ateneo de problemas de la práctica docente y del dispositivo PLE (2012) Blog disponible en: <<http://www.ateneodocentelv.blogspot.com.ar/>>.

E-book: Ateneo Permanente de Problemas de la Práctica Docente – El abordaje de los conflictos del docente desde técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas (2013) disponible en: <<http://es.calameo.com/read/003033775f458a3cc04f3>>.

Informe Final de Investigación: “El abordaje psicodramático – expresivo como dispositivo de formación docente y como elaboración de representaciones, imágenes y concepciones sobre las prácticas de enseñanza en lengua extranjera” (2006-2009). Disponible en: <http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/INFORME_FINAL_DE_LA_INVESTIGACION_DEFINITIVO.pdf>.

Libros

Abadi, S. (2014, reedición): *Pensamiento en red*. Buenos Aires: Grupo Abierto Libros.

Bauman, Z. (1994): *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Cañeque, H. (1991): *Juego y Vida – la conducta lúdica en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial, p. 64.

Edelstein G. (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Feldman, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor

Follari, R (1995): *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 4° edición.

Gilli, E. & O’Donnell, P. (1979): *El juego: técnicas lúdicas en psicoterapia* . España: Gedisa, 2° edición.

Larrosa, J. (1996): *La experiencia de la lectura – Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, p. 18.

Maisonneuve, J. (1984): *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Medina, J. (2006): *El malestar en la pedagogía - el acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires/México: Noveduc.

Moreno, J. L.(1974): *Psicodrama*. Buenos Aires: Ed. Hormé.

Pavlovsky E., Kesselman H. (2000): *La multiplicación dramática* (edición corregida y aumentada). Buenos Aires: Galerna.

Pavlovsky, E y otros (1993): *Psicodrama - cuándo y por qué dramatizar*. Buenos Aires.

Souto, M. (1993): *Hacia una Didáctica de lo Grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, pp. 45-47.

Winnicott, D. W. (1972): *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.

6. El impacto de las nuevas tecnologías en la escritura y recepción de textos literarios

Nuevas manifestaciones de la literatura: la literatura electrónica

Lorrain Ledwith

lorrainedwith@gmail.com

Profesorado de Inglés

IES Lenguas Vivas “J.R.Fernández”

La incesante proliferación de literatura electrónica, definida por la E.L.O. (Electronic Literature Organisation) como “obras con aspectos literarios importantes que aprovechan las potencialidades y contextos provistos por las computadoras autónomas o en red”, señala una evidente transformación de las potencialidades del texto así como de las nuevas formas de lectura.

La literatura electrónica (diferenciada de la literatura digital o los e-books o “libello”) cuyos rasgos fundamentales son el hipertexto, la multimedialidad y la interactividad, experimenta con las nuevas tecnologías, re-significándolas a través de la creación de nuevos circuitos de distribución y circulación, de nuevos formatos de lectura y escritura, y estableciendo puentes entre lo impreso y lo digital.

En este espacio se presentará el trabajo de los alumnos de primer año del IES en Lenguas Vivas, quienes a través de un trabajo colaborativo han hecho uso de las herramientas de las nuevas tecnologías para producir textos electrónicos de distinta naturaleza.

Foro de alumnos

Escribir para publicar: una experiencia de aula en el Profesorado de Inglés

Laura Colombo
Andrea Brittes
Grisel Franchi
Gilda Noto
Victoria Sartor
Teresa Torre

colombolaurama@gmail.com

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Resumen

Uno de los tantos desafíos que los estudiantes del profesorado deben enfrentar es el la elaboración y aprobación de una gran cantidad de trabajos escritos a lo largo de la carrera. Por lo tanto, el dominio de las competencias de escritura es necesario para aprobar la mayoría de los espacios curriculares que se dictan en lengua inglesa. Sin embargo, solo una pequeña (o nula) proporción de la producción escrita de los estudiantes está pensada para la publicación. Partiendo de la premisa de que la escritura académica es central para que los estudiantes del profesorado perfeccionen su desarrollo profesional, en esta presentación se discutirán las formas en que los futuros docentes de inglés pueden beneficiarse al recibir acompañamiento en el proceso de escritura y publicación de trabajos académicos en distintos contextos. Compartiremos una experiencia de aula en la que las estudiantes participaron en proyectos de escritura reales pensados para la publicación. Describiremos cómo esa experiencia permitió que tanto la docente como las alumnas trabajaran de forma colaborativa y no solo discutieran sino llevaran a cabo las prácticas de lectoescritura que se desarrollan en torno a

la escritura para la publicación. Llegaremos a la conclusión de que las iniciativas de este tipo son centrales para formar profesionales que no queden confinados a la soledad del aula, sino que participen en sus comunidades disciplinares no solo como consumidores sino como productores de conocimientos.

Palabras clave: proyecto de escritura real, publicaciones, desarrollo profesional, enseñanza del inglés, literacidades.

Introducción

La escritura juega un rol fundamental en la formación de profesores de inglés ya que los estudiantes, por lo general, tienen que producir una gran cantidad de trabajos escritos para sus clases. Es más, a menudo, estos trabajos escritos sirven como instrumento de evaluación ya que la mayoría de los cursos los incluyen en los exámenes finales. Por lo tanto, las habilidades de escritura de los estudiantes pueden jugar un rol fundamental a la hora de reflejar su rendimiento académico. De todos modos, a pesar de su rol prominente en los programas de estudio, es notable cómo un bajo o nulo porcentaje de los trabajos están realmente pensados para publicación. Creemos que participar en comunidades disciplinares de práctica a través de la escritura es crucial para el desarrollo profesional de los docentes dado que esta actividad está íntimamente ligada a los procesos de adquisición y producción de conocimiento. Por lo tanto, conceptualizamos la creación de espacios pedagógicos centrados en el trabajo con los textos (Kamler/Thomson 2007) como un desafío para los institutos de formación docente. Con este objetivo en mente, presentamos una experiencia de aula a partir de la cual no solo se logró hacer visible y desmitificar el proceso de escribir para publicar, sino que también permitió que los estudiantes se involucraran en quehaceres asociados con el desarrollo profesional.

La propuesta áulica que presentamos fue diseñada partiendo de una concepción sociocultural del aprendizaje: la teoría del aprendizaje situado (Lave/Wenger 1991). Esta propone que el aprendizaje se da gracias a procesos de participación social en los que las personas, mediante su implicación en determinados tipos de actividades, se van transformando a sí mismas a la vez que transforman las comunidades en las que participan. Esto se corporiza en la realización de tareas adyacentes, pero productivas que contribuyen tanto a los objetivos conjuntos de la comunidad como al desarrollo de la identidad del aprendiz. Por tanto, aprender significa convertirse en una persona diferente, es una “membresía en desarrollo” donde “identidad, conocimiento y pertenencia social se involucran mutuamente” (Lave/Wenger 1991: 53).

Si aplicamos los postulados del aprendizaje situado al proceso en el que participan los estudiantes al enfrentar las demandas de escritura de sus carreras, podemos decir que no es que “internalicen” algún tipo de conocimiento objetivo de cómo escribir, sino que gradualmente aprenden a producirlo por sí mismos mediante su participación en redes sociales. Proceso en el que, a la vez, desarrollan sus identidades como escritores/as. En consecuencia, se involucran en una

actividad letrada en donde las interacciones con recursos materiales y humanos se vuelven fundamentales.

Ahora bien, ¿cómo podemos relacionar estas ideas sobre el aprendizaje con el aula? Básicamente, para que los estudiantes aprendan a escribir para publicar, de hecho tienen que ejercer esta práctica para que durante esa experiencia puedan ir gradualmente desarrollando su identidad. Por lo tanto, es mediante la producción de textos académicos auténticos -distintos de tareas que plantean un “como si” o ejercitaciones aisladas- y mediante la colaboración en el aula con expertos y pares que los estudiantes pueden aprender prácticas escriturales en forma significativa. A su vez, es importante animar a los estudiantes a que comiencen a participar de las comunidades académicas, principalmente mediante la producción de escritos, ya que es beneficioso no solo para ellos sino también para el desarrollo de la comunidad profesional. Los novatos pueden adquirir nuevas prácticas letradas asociadas con formas de ser y hacer en determinados ámbitos académico-profesionales, y estos pueden renovarse gracias a la visión novedosa de la profesión que ellos mismos aportan. En otras palabras, los futuros profesores de inglés pueden contribuir con la construcción de conocimiento ya sea compartiendo experiencias de su temprana vida profesional, presentando nuevas formas de hacer y/o cuestionando constructivamente aquellas establecidas, lo cual contribuye al desarrollo del campo profesional.

Sin embargo, para que estas transformaciones sean posibles, insistimos en que los alumnos deben adoptar una actitud crítica constructiva o “*a hands-on-hips attitude*” (Kamler/Thomson 2007) frente a los trabajos del campo disciplinar en el que aspiran comenzar a formar parte. Esto implica ir más allá de la mera crítica de los trabajos de otros para lograr revisitar y construir los saberes establecidos en el campo, dando por resultado una perspectiva informada y novedosa. Todo esto implica comenzar a tomar parte en las conversaciones del campo e interactuar con lo que los expertos vienen discutiendo, lo cual a su vez permitirá el desarrollo de la voz autoral y la identidad profesional de los alumnos.

La experiencia

Ahora bien, ¿cómo pueden los futuros profesores de inglés comenzar a formar parte de estas prácticas durante el curso de sus estudios? Creemos que volver visible el proceso de escritura, es decir, hacer explícito lo que las personas efectivamente hacen a fin de producir escritos para publicar, es un aspecto clave de la formación en escritura académica. Es por ello que, en la materia Redacción del

Discurso Académico, que se dicta en el Trayecto de Profundización en los últimos años del profesorado de inglés del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, se anima a los estudiantes a trabajar con un proyecto de escritura real en el aula y se abren espacios donde discutir este tipo de experiencia.

Durante las primeras semanas de la cursada, los estudiantes negocian con la docente un tema sobre el cual han de investigar a fin de producir un artículo que, en última instancia, será leído por una audiencia real. Para ello, deben llevar a cabo una revisión de la literatura y comenzar a explorar y evaluar diferentes vías de publicación donde podrían enviar sus escritos. Estas tareas son andamiadas por la docente mediante el “hacer juntos” en el aula. En estos espacios de actividades conjuntas con un otro “experto” no solo se ejercen determinadas prácticas, sino también se habla y discute sobre “la trastienda” del proceso de producción de un artículo o ponencia.

Las alumnas, además de compartir con la docente y sus compañeras lo que van haciendo, y las impresiones y sentimientos relacionados con el embarcarse en determinado proyecto, escuchan y dialogan con “expertos” mediante la lectura de materiales y charlas con invitados. Por ejemplo, se lee y discute en el aula un texto de un reconocido y prolífico académico en el cual comparte su gradual inmersión en el campo de la escritura en una segunda lengua (Matsuda, 2003) y se invitan a clase personas que han publicado escritos realizados en una segunda lengua. Esto no solo brinda la oportunidad de que los estudiantes se pongan en contacto con historias reales, sino también permite que compartan y discutan su propia experiencia de escribir para publicar con quienes ya lo hicieron. Este contacto con historias reales, de gente que participa o ha participado de las conversaciones disciplinares de un campo mediante la escritura, ayuda a hacer visible y, por lo tanto, desmitificar el proceso de escribir para publicar que tanta ansiedad genera en los novatos.

Además de estos intercambios, las estudiantes comparten y discuten los temas de sus escritos en clase. Esto ayuda a abordar el objeto de conocimiento sobre el que se escribe así como el posicionamiento autoral de las alumnas. Asimismo, se llevan a cabo actividades de revisión entre pares dentro y fuera del aula en la que la retroalimentación está orientada a trabajar las cuestiones mecánicas de la escritura, y también los contenidos que se presentan y el posicionamiento autoral que muestra el texto. Este trabajo es posible gracias al reducido número de alumnos que toman el curso (entre 3 y 8 personas por cuatrimestre), lo cual permite que cada uno de ellos se interiorice sobre los trabajos de sus compañeros.

El primer cuatrimestre del 2015, las seis alumnas que tomaron la clase trabajaron en una presentación conjunta para una jornada académica. En esta oportunidad, adoptaron un rol periférico legítimo: exploraron bibliografía, produjeron una presentación en Power Point, y colaboraron con la docente para escribir los resúmenes y las ponencias. Además de realizar las presentaciones orales en la jornada y enfrentar una audiencia real, las alumnas entregaron al final de cuatrimestre sus portfolios. En ellos compilaron los diferentes quehaceres lectores y escritores que ejercieron al encarar el proyecto de escribir para publicar desde la primera clase. Esta recopilación de materiales fue acompañada con una nota reflexiva. Nuevamente, uno de los objetivos de este trabajo fue hacer visibles los procesos escriturales y de aprendizaje de cada una: al armar el portfolio se esperaba que exploraran los diferentes usos de la lectura y la escritura que habían ejercido y acciones a futuro que podrían realizar para mejorarlos.

A modo de cierre

En conclusión, creemos que es posible incorporar y hacer visible, a fin de desmitificarlo, el proceso de escribir para publicar en espacios de formación docente. Dado que es mediante su gradual participación en comunidades disciplinares que los futuros docentes aprenden, la enseñanza de las prácticas de escritura no debería estar orientada a dar herramientas para ejercer prácticas futuras. Por el contrario, esta debe abogar por abrir espacios donde los alumnos, mediante la escritura, efectivamente comiencen a participar de las conversaciones disciplinares relacionadas con su campo profesional. De esta forma, los estudiantes no solo pueden producir artículos o ponencias que contribuyan con el desarrollo de este último, sino también aprender mediante su participación efectiva en comunidades académicas. La experiencia que compartimos en este trabajo muestra la importancia de inaugurar espacios donde, en colaboración con otros, los estudiantes trabajen con proyectos de escrituras reales que trasciendan el espacio del aula y les permitan experimentar y ensayar diferentes formas de ser y hacer con la escritura en segunda lengua.

Bibliografía

Kamler, Barbara/Thomson, Pat (2007): "Rethinking doctoral writing as text work and identity work". En: Somekh, Bridget/Schwandt, Thomas (eds.): *Knowledge production: Research work in interesting times*. Nueva York: Routledge, pp. 166-179.

Lave, Jean/ Wenger, Etienne. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Matsuda, Paul Kei (2003): "Coming to Voice: Publishing as a graduate student". En: Casanave, Pearson/Vandrick, Stephanie (eds.): *Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 39-51.

La figura del alumno ayudante: nuevos espacios y desafíos para los estudiantes avanzados. Las experiencias de tres alumnos ayudantes en aulas de espacios curriculares troncales del Profesorado de Inglés

Juan José Arias

juanjose.arias@hotmail.com

Grisel Franchi

griselfranchi@gmail.com

Macarena Suárez Pacheco

macarenasuarezpacheco@hotmail.com

IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” - Profesorado de Inglés

Introducción

El ingreso a las instituciones de nivel terciario conlleva, para muchos estudiantes, la necesidad de familiarizarse con un contexto ajeno en el que deben cumplir con distintos requisitos de diferente grado de complejidad, a fin de sobrevivir al sistema y avanzar en la carrera. Para los estudiantes del Departamento de Inglés, la tarea es aún más compleja, debido a que la gran cantidad de ingresantes hace que las cátedras de los primeros años estén muy pobladas y el trabajo con el docente sea menos personalizado. La figura del alumno ayudante surge para cubrir el tercer espacio entre el docente y los estudiantes, a fin de ser un mediador entre ambos, en caso de que sea necesario, y de detectar las dificultades de los alumnos desde una óptica distinta a la del profesor, más cercana al punto de vista de los alumnos.

Reglamentado a principios del ciclo lectivo 2014, el proyecto otorga a los alumnos avanzados de las carreras del IES en Lenguas Vivas “JRF” la posibilidad de tener un nuevo espacio dentro de las aulas del nivel terciario. En el presente trabajo, nos proponemos compartir nuestra experiencia como alumnos ayudantes en algunos espacios curriculares troncales del Profesorado en Inglés: Lengua Inglesa I, Gramática Inglesa II y Fonética Inglesa II.

Alumnos ayudantes: ¿para qué?

La implementación del proyecto propone, a nuestro entender, beneficios para todos los participantes de la clase. Los alumnos que cursan la instancia curricular pueden encontrar en el ayudante un par que, a la vez, podrá proveerles asistencia en

distintos aspectos: preparación adicional para un examen, consultas sobre pautas de trabajo, consultas sobre aspectos administrativos del cursado de la asignatura.

Para los docentes, la figura del ayudante también trajo beneficios. En el caso de Fonética Inglesa II, dado que la asignatura presenta diversas dificultades para los alumnos y que consta de pocas horas cátedra, uno de los beneficios más grandes que aportó la figura del alumno ayudante fue la mejora de las instancias de práctica oral. Tener un alumno ayudante pudo agilizar y darle más importancia a la práctica oral mediante la división del grupo y la escucha más personalizada de la lectura de los alumnos. En el caso de Gramática, el intercambio de conocimientos, especialmente didáctico, contribuyó a la actualización profesional de la docente, quien, formado en otros tiempos, replanteó la forma de la enseñanza tradicional de la gramática y, siempre dispuesta a aprender más, adaptó materiales e utilizó los saberes del alumno ayudante como un puente generacional formativo. El relevo de información sobre las dificultades de los alumnos que por el ayudante facilitó al docente identificar problemas y poder solucionarlos en pos de mejorar el aprendizaje y el desempeño de los alumnos.

Por supuesto, este nuevo espacio formativo también resultó beneficioso para los ayudantes. La ayudantía constituyó una experiencia sumamente enriquecedora desde el punto de vista formativo tanto a nivel de contenidos lingüísticos como así también didácticos. Tuvimos la oportunidad de ver de cerca el trabajo de docentes que admiramos y que, por distintos motivos, tomamos como ejemplos a seguir en nuestra trayectoria docente. Al ser los ayudantes estudiantes del cuarto año de la carrera y habiendo cursado todas las materias del campo en el que nos desempeñábamos como ayudantes, la ayudantía permitió mantener el contacto con las teorías vigentes y ampliar el conocimiento académico a través del asesoramiento de los docentes en cuanto a bibliografía complementaria para profundización. A su vez, la experiencia brindó la posibilidad de poner en práctica distintas metodologías y formas de trabajo que no habíamos tenido la oportunidad de aplicar en otros ámbitos de trabajo o de formación profesional. En líneas más orientadas a la figura del docente como trabajador, el hecho de compartir tanto tiempo de trabajo junto a un docente del nivel terciario nos llevó a reflexionar sobre nuestras posibilidades en cuanto a los ámbitos que podemos y queremos elegir para desempeñarnos como docentes en el futuro. Ese espacio de reflexión sobre la docencia, no como práctica pedagógica sino como empleo, no está presente en otros momentos de nuestra carrera de formación docente, por lo cual también nos resultó sumamente enriquecedor.

Las tareas de los alumnos ayudantes

El desempeño de los ayudantes supuso, en los tres casos y tal como indica el reglamento, la asistencia a las clases y la participación activa en ellas. En el caso de Fonética II, se realizaron diversas tareas relacionadas con el trabajo diario de la asignatura. La ayudante asistió al docente en el desarrollo de las actividades prácticas: tomar notas y transcribir en el pizarrón, dictar frases entonativas a los alumnos, corregir tareas al comienzo de la clase. También colaboró en el trabajo de laboratorio, es decir, en la práctica oral, para la división del grupo para la escucha y la corrección del trabajo oral.

En el caso de Gramática, el ayudante también colaboró en las clases a partir de sus lecturas específicas y de la preparación de clases desde enfoques metodológicos diferentes a los empleados habitualmente por la docente a cargo de la cátedra. Ayudó a los estudiantes contestando sus dudas y colaborando en los debates llevados a cabo en las clases.

La ayudante de Lengua Inglesa asumió un rol muy activo en la corrección inicial de los trabajos de los estudiantes, que luego fue revisada y completada por el docente. También dictó clases sobre temas específicos y confeccionó material didáctico tanto para presentar temas nuevos como para proveer instancias de revisión en distintos momentos del cursado de la materia.

En los tres casos, los ayudantes propusieron u organizaron reuniones a lo largo de todo el año fuera del horario de la materia, que sirvieron para aclarar dudas, concentrarse en la práctica oral, repasar temas de teoría y afianzar el crecimiento del grupo. También prepararon modelos de exámenes similares a los exámenes parciales o finales para que los alumnos tuvieran más instancias de práctica orientada a los objetivos de incorporar los contenidos vistos y aprobar la asignatura. Los ayudantes se encargaron del contacto más frecuente con los estudiantes, en algunos casos, mediante la creación de grupos en redes sociales, donde se guió y alentó a los alumnos continuamente. Los estudiantes estuvieron siempre en contacto con los ayudantes, ya sea por chat, teléfono o correo electrónico. Esa comunicación aportó un espacio informal para aclarar todas las dudas de los alumnos y para el acercamiento entre alumno-alumno y alumno-ayudante. De más está decir que el hecho de que los ayudantes se encargaran de la comunicación virtual con los estudiantes alivió la tarea de los docentes en ese aspecto, ya que los ayudantes hicieron las veces de “filtro” a fin de que el docente solo recibiera las consultas más complejas o sobre cuestiones que el ayudante no estaba autorizado o capacitado para resolver. En ese aspecto, los

ayudantes sirvieron como puente de comunicación entre el docente y los alumnos, y se encargaron de expresar al docente todas las inquietudes, sugerencias o comentarios de los estudiantes en beneficio del espacio curricular.

Los desafíos del alumno ayudante

Para los estudiantes avanzados que se desempeñaron como ayudantes, la ayudantía constituyó una experiencia muy positiva y enriquecedora tanto desde el punto de vista formativo específico de la materia como desde el punto de vista formativo didáctico. Sin embargo, la tarea en ese nuevo espacio en el aula supuso también diversas dificultades para los ayudantes. Una de ellas fue entender y configurar nuestro papel en ese espacio, ya que pertenecíamos a la primera camada de ayudantes. Si bien la normativa que reglamenta la implementación del proyecto de alumnos ayudantes enumera las actividades y describe el alcance de la figura, en la práctica hay “áreas grises” que debieron ser definidas por el ayudante y el docente.

También fue necesario adoptar un rol diferente al de los estudiantes regulares de la cátedra, ya que no estábamos en el aula en calidad de estudiantes, sino de ayudantes, en un espacio más cercano al docente que a nuestros compañeros. Ese nuevo rol supuso un enfoque de nuestro propio aprendizaje mucho más autónomo que el que habíamos asumido en momentos anteriores, y la mirada hacia el docente ya no como la autoridad sino como una guía, un referente que puede orientarnos en nuestras propias indagaciones personales y profesionales.

¿Y ahora? Los desafíos para el futuro

Si bien la figura del ayudante es sumamente importante en el desarrollo de las clases de estos tres espacios curriculares (Lengua Inglesa, Gramática y Fonética), cabe destacar que la identidad docente del ayudante es transitoria, dado que los alumnos avanzados que se desempeñan como ayudantes comparten con los estudiantes el objetivo de graduarse de la carrera, lo cual constituye un impedimento para quienes desean continuar siendo ayudantes, ya que solo podemos desempeñarnos como tales si somos alumnos regulares de la carrera. Es por ello que, a fin de continuar formándonos en el campo que elegimos (la lengua extranjera, la lingüística y la fonética), debemos encontrar nuevos espacios de formación. Uno de ellos es la adscripción: una figura también reciente que se propone profundizar en el dictado de una instancia curricular en lengua extranjera. Otro es la oferta de posgrados que hay en nuestro país y en el extranjero. Nuestra participación como ayudantes de cátedra nos permitió re-

flexionar sobre nuestra formación una vez graduados, tomando como referente a nuestro docente.

Para la Institución, consideramos que la figura del ayudante también supone desafíos que se deberán ir sorteando en el futuro: la articulación de la ayudantía con la adscripción; la creación de estructuras de cátedras reales, en las que todos los participantes trabajen de forma integrada; la motivación a los estudiantes avanzados para que vean los beneficios de desempeñarse como ayudantes. También, la colaboración de los ayudantes con docentes de otros espacios curriculares. Debemos tener en cuenta que la ayudantía es una tarea no rentada, por lo que la motivación propia del ayudante es un elemento clave en el llevado a cabo del proyecto. Será tarea de la Institución buscar nuevas formas de beneficiarse de las ganas de aprender y de ayudar a los docentes y a los estudiantes que los alumnos ayudantes tienen por naturaleza.

Conclusiones

Tal como hemos mencionado, la ayudantía de cátedra constituyó, para nosotros, un espacio fundamental para nuestro desarrollo profesional: para incrementar los conocimientos propios de la materia, para ahondar en la didáctica y las diferentes maneras en las que se puede enseñar esa materia y para realizar una reflexión justamente acerca de cómo se enseña y cómo se podría mejorar. En verdad consideramos que nuestras ayudantías cumplieron con todas las expectativas planteadas antes de ser ayudantes y sirvieron para afianzar aún más la especialidad en la que queremos desarrollarnos una vez graduados. La ayudantía nos dio la posibilidad de posicionarnos de una manera distinta frente a nuestra formación de grado, y nos ofreció, mediante el trato con los docentes, la oportunidad de recibir la orientación de un experto tanto en la materia de nuestro interés como en la tarea docente. Por último, nos sirvió para reflexionar sobre nuestra tarea como estudiantes y como docentes, reflexión para la que muchas veces no encontramos espacio dentro de la carrera y que consideramos indispensable para nuestro crecimiento personal y profesional.

Bibliografía

Reglamento de Adscripción a Cátedra para Profesores/Traductores. En: <http://ieslvf.caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Reglamento_de_Adscripci%F3n_2015.pdf>.

Reglamento de Alumnos Ayudante. En: <http://ieslvf.caba.infod.edu.ar/sitio/upload/REGLAMENTO_ALUMNO_AYUDANTE_CD_11.03.2014.pdf>

