PORTUGUÉS Y ESPAÑOL COMO LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

ESTELA ISABEL MATTIOLI
COORDINACIÓN/COMPILACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

Mattioli, Estela Isabel
Portugués y español como lenguas segundas y extranjeras:
los procesos de integración lingüística y cultural /
Estela Isabel Mattioli; Fabián Mónaco; Silvio Cornú;
compilado por Estela Isabel Mattioli. - 1a ed. - Santa Fe:
Universidad Nacional del Litoral, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-091-9

1. Lengua Portuguesa. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
3. Educación Superior. I. Mónaco, Fabián II. Cornú,
Silvio III. Mattioli, Estela Isabel, comp. IV. Título.
CDD 469.0711

Octavo Coloquio PELSE
Centro de Idiomas
Universidad Nacional del Litoral
Junio de 2015

Autoridades:
Rector: Albor Cantard
Secretario de Relaciones Internacionales: Julio Theiler
Director del Centro de Idiomas: Fabián Mónaco

Comité Organizador:
Laura Masello
Fabián Mónaco
Estela Mattioli
María del Valle Gastaldi

PORTUGUÉS Y ESPAÑOL COMO LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS: los procesos de integración lingüística y cultural.

Coordinación/compilación:
Estela Isabel Mattioli

Universidad Nacional del Litoral
2016

Índice

Presentación

El discurso literario como motivación para el desarrollo de la LE
ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO

Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras
ANA BUGNONE

Uma perspectiva sobre o ensino do Infinitivo Pessoal Flexionado para falantes de español
ADRIÁN CANTEROS

Estudio comparativo de algunas marcas de la deixis personal en español y portugués a partir del latín .
SILVIO CORNÚ, FABIÁN MÓNACO

El yo y el otro en la literatura: encuentros culturales en el libro didáctico de ELE
ALIANA GEORGIA CARVALHO CERQUEIRA, ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO

Propuesta de inclusión en enseñanza de ELSE del género de divulgación científica desde la perspectiva de la LSF
ESTELA MATTIOLI, ANALÍA DEMARCHI, ANDRÉS EFRON

Nominalizaciones y construcciones impersonales prototípicas de textos académico-científicos. Secuencia didáctica para su implementación en contextos de enseñanza ELSE
ESTELA MATTIOLI, ANALÍA DEMARCHI, ANDRÉS EFRON

Presentación

En esta publicación se presentan algunos de los trabajos expuestos durante el Octavo Coloquio PELSE – Portugués y Español como Lenguas Segundas y Extranjeras, organizado por el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral y el Núcleo Disciplinar PELSE de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. El encuentro se llevó a cabo los días 11 y 12 de junio del 2015, en la sede del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral. Continuando con la experiencia de encuentros precedentes, esta nueva edición del Coloquio PELSE convocó a docentes, especialistas e investigadores de español y portugués como lenguas segundas y extranjeras en el campo de la educación universitaria y superior. En esta ocasión se puso el énfasis en el análisis del status de estas lenguas en la región y los procesos de integración lingüística y cultural que se llevan a cabo, el impacto de las mismas como lenguas extranjeras sobre los diseños curriculares de grado y posgrado, el desarrollo de ofertas de grado y posgrado en PELSE, el impulso de propuestas y proyectos de investigación relacionadas con PELSE, el crecimiento de los exámenes internacionales CELPEbras y CELU, así como el intercambio de experiencias innovadoras en docencia e investigación, con especial atención a la elaboración de los materiales didácticos y la utilización de las nuevas tecnologías.

El discurso literario como motivación para el desarrollo de la LE

ESTER MIRIAM ROJAS OSORIO

Universidade Estadual Paulista – "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" – Câmpus de Assis/SP

Resumen

Proponemos el Discurso Literario como motivación en la comprensión y producción de sentidos en contextos de Aprendizaje en Lengua Extranjera (LE). Nuestro apoyo teórico lo encontramos en el Análisis del Discurso de Base Enunciativa de Bakhtin (1992). Otro teórico importante que ayuda a sustentar nuestro trabajo es Moita Lopes (1998), investigador del área de la Lingüística Aplicada (LA), que ve el discurso como una construcción social y como acción en el mundo, que está de acuerdo con la utilización del contexto aplicado como clave fundamental para que los sujetos consigan reflexionar sobre temas relacionados a las mudanzas de la vida sociocultural, política e histórica de su propia realidad (2006). Concordamos también con Wedon (1987), el cual propone que es en el lenguaje donde son organizadas, definidas y contestadas las áreas tanto sociales como políticas. Otra voz importante que nos nortea es la de Fairclough (1992), que acredita que la construcción de todo significado está localizada en las circunstancias socio-históricas particulares, mediadas por prácticas discursivas específicas, en las que los sujetos se posicionan en relación al poder. Por último nos identificamos con la afirmativa de Spolin (1963) que nadie enseña nada a nadie y que aprendemos a través de la experiencia. Las actividades fueron pensadas para ser aplicadas en grupos de 6°serie de la Enseñanza Fundamental. No pretendemos resolver grandes problemas, ni presentar soluciones mágicas, apenas sugerimos utilizar un material auténtico que inspire a los aprendices en la producción de nuevos enunciados, nuevas argumentaciones, que más tarde resulten en nuevas producciones orales y escritas gracias a texto auténtico en la Lengua Meta (LM). El uso de los Géneros Discursivos como motivación es facilitado gracias a la combinación: texto auténtico, realidad cultural, alumnos y profesor. Como profesores que observan su práctica dentro de la sala de clases vemos algunos temas que facilitan la producción de los estudiantes: situaciones del cotidiano, discusión sobre género, conflictos de los jóvenes, etcétera. Como objetivo general del desarrollo didáctico, intentamos facilitar el contacto lingüístico, ideológico y cultural presentado en el Discurso Literario.

Palabras clave: *Discurso Literario; Motivación; Análisis del Discurso de base Enunciativa; Bakhtin.*

Abstract

Literary Discourse propose as motivation in understanding and production of meaning in contexts of Learning Foreign Language (LE). Our theoretical support is found in the Discourse Analysis of Enunciation Base Bakhtin (1992). Another important theory that helps sustain our work is Moita Lopes (1998), researcher in the area of Applied Linguistics (LA), who sees the speech as a social construct and as action in the world, which agrees with the use of applied context as a fundamental key to get subjects to reflect on issues related to the changes of the cultural, political and historical life of their own reality (2006). Also-mind with Wedon (1987), which suggests that it is in the language where they are organized, de-

fined and answered both social and political areas. Another important voice that we people Northern is to Fairclough (1992), certifying that the construction of all meaning is located in the socio-historical individuals, mediated by specific discursive practical circumstances in which the subjects are positioned in relation to power. Finally we identify with the affirmative of Spolin (1963) nobody teaches anyone anything and we learn through experience. The activities were designed to be applied to groups of 6th grade of elementary education. We don't pretend to solve big problems, or present magical solutions, just suggest using authentic material that inspires learners to produce new statements, new argumentation, which later result in new oral and written productions through authentic text in the Meta Language (LM). The use of speech genres as motivation is facilitated by the combination: authentic text, cultural, student and teacher. As teachers observe their practice in the classroom we see some issues that facilitate the production of students: everyday situations, discussion on gender, youth conflict and so on. The general objective of educational development, we try to facilitate linguistic, ideological and cultural contact presented in literary discourse.

Key words: Literary Discourse; Motivation; Discourse Analysis of Enunciation Base; Bakhtin.

Introdución

En este trabajo proponemos el uso del Discurso Literario como motivación en la comprensión y producción de sentidos en contextos de aprendizaje en Legua Extranjera (LE), entendemos que la literatura es una expresión artística donde el autor tiene la responsabilidad de reflexionar sobre la vida en un determinado momento histórico. Las actividades propuestas fueron pensadas para ser aplicadas en grupos de 6° serie de primer grado, alumnos pre-adolescentes. Entendemos que la etapa de desarrollo físico y mental del ser humano es una importante información sobre el interés del alumno, ya que vemos al aprendiz de forma holística, que siente que tanto los factores emocionales, sociales como intelectuales son responsables por un aprendizaje significativo.

> *Aprendizagem significativa é o envolvimento pessoal, a pessoa toda- sentimento e Intelecto- está no evento da aprendizagem, é auto- iniciada, mesmo quando o estímulo vem de fora, a sensação da descoberta vem de dentro do aluno. É pervagante, altera o comportamento, as atitudes, talvez, mesmo a personalidade do aluno. O mesmo aluno avalia se está ou não satisfazendo sua necessidade, se caminha para o que ele quer aprender (MAHONEY, 1976, p. 42).*

Entendemos, también, que cada estudiante está vivenciando su propio proceso histórico, que está intentando entender que la humanización del hombre es producto de su propia historia, que no tiene ni punto de llegada ni de partida, que esta caminada no es linear ni constante, muchas veces se avanza y otras se retrocede. Viendo, así, las glorias y tristezas que pasa el héroe de la narración, consigue entender su propio proceso de crecimiento como ser humano, inserido en una sociedad en determinado momento histórico. Esa, sería la comprensión activa del lector, en este caso del alumno, a quien esta experiencia, obligatoriamente, le favorece en las opciones que debe escoger como respuesta para la vida, "La *Comprensión y la respuesta se funden dialécticamente siendo imposible una sin la otra". (*BAKHTIN, 1993)

No pretendemos resolver problemas ni presentar soluciones mágicas para la Enseñanza de LE, apenas, sugerimos utilizar un material auténtico que presente problemáticas reales, actuales y provocativas, que deban inspirar, en los aprendices, producción de nuevos enunciados y nuevas argumentaciones, que más tarde deban resultar en nuevas producciones orales, y también, en producciones escritas en la Lengua Meta (LM).

Los Géneros Discursivos Secundarios- comunicación producida a partir de códigos culturales elaborados (romance, periódico, ensayo, etc.) - utilizados como motivación en la producción y comprensión de sentidos en contexto de aprendizaje, es facilitado gracias a la interacción: texto auténtico, realidad cultural, alumnos y profesor. Hemos observado en trabajos anteriores que los alumnos presentan facilidad en trabajar con cuestiones del cotidiano y les gusta problematizar si el asunto género está en pauta.

Por lo tanto entendemos lenguaje como práctica social y no como estructura aislada, nuestro apoyo teórico lo encontramos en el Análisis del Discurso de Base Enunciativa de Bakhtin (1992). Otro teórico importante que ayuda a sustentar nuestro trabajo es Moita Lopes (1998), investigador del área da Linguística Aplicada (LA), que ve el discurso como una construcción social y como acción en el mundo, que está de acuerdo con la utilización del contexto aplicado como llave fundamental para que los sujetos consigan reflexionar sobre temas relacionados a las mudanzas de la vida sociocultural, política e histórica de su propia realidad (2006). Concordamos también con Wedon (1987) que propone que es en el lenguaje donde son organizadas, definidas y contestadas las áreas tanto sociales como políticas. Otra voz importante que nos nortea é a de Fairclough (1992), que acredita que la construcción de todo significado está localizada en las circunstancias socio-

históricas particulares, mediadas por prácticas discursivas específicas, en las que los sujetos se posicionan en relación al poder. Por último nos identificamos con a afirmativa de Spolin (1963) que nadie enseña nada a nadie y que aprendemos a través de la experiencia.

Niña Perversa - Un retrato de la mudanza de niña para púber

Proponemos a los alumnos de sexta serie la lectura comentada de un cuento, *niña perversa,* de la autora chilena Isabel Allende, entendiendo que el autor hace una lectura de la realidad y la presenta en forma artística, en una determinada sociedad y en un determinado momento histórico, el autor-creador en su proceso de creación muchas veces recurre a sus recuerdos de infancia, a sus sueños, a sus éxitos y fracasos, delirios, esperanzas, fantasías, culpas, etc. acrecentando siempre alguna reflexión sobre algunos asuntos de la vida cotidiana o no, que auxiliarán al lector a construir puntos de vistas tanto sobre asuntos del día a día, como asuntos de mayor complejidad nacional o internacional.

O sea la literatura siempre espera una respuesta del lector. Recordamos que en los Parámetros Curriculares Nacionales de la Secretaria de Educación dirigidos a la Enseñanza Fundamental, cuyo objetivo es la educación para el respeto y la diferencia, los especialistas esperan que a lo largo de los ocho años de Enseñanza Fundamental los estudiantes adquieran progresivamente habilidades en relación al lenguaje que les posibilite resolver los problemas de la vida diaria, tener acceso a bienes culturales, fuera de conseguir una plena participación del mundo letrado. Sabemos que gracias a nuestra Lengua Materna (LM) conseguimos expresar nuestra afectividad, pero también según Coracini (2003) que es en la vivencia en LM donde guardamos los deseos, las frustraciones de índole social que muchas veces nos ahogan y no somos capaces de exteriorizar.

De esta forma entendemos que es en la LM donde construimos nuestro psiquismo, base de nuestra vida social. Consecuentemente, todo intento de aprender una LE viene acompañada de una sensación de perturbación, sobre todo en los preadolescentes, ya que se trata de reorganizar algunos valores ya organizados por la LM.

En consecuencia, cuando el alumno aprende una LE y gracias al diálogo con el profesor y sus colegas, más el material (el cuento), les permite el análisis crítico

de aquellos discursos sociales y familiares que acostumbran ser causa de inhibición y coacción, y muchas veces de espacio de dolor y silencio. El extrañamiento frente al otro, nos permite ver dentro de nosotros, permitiendo nuestro propio extrañamiento y dando condiciones a reinventarnos a la sombra del otro.

En resumen, podemos ver al alumno de 6° serie como un ser humano en proceso de construcción gracias al dialogismo propuesto por la cultura del otro, lo que le ayudará a reinventar su identidad construida en base a la experiencia de vida con su LM.

Finalmente, como profesora, pedagoga e investigadora veo claramente la Enseñanza de una LE que no es apenas una práctica de vocabulario, no es solo repetición de textos, que no basta que el estudiante llene lagunas mostrando apenas una comprensión lineal del texto, que no significa ofrecer solo turnos secundarios a los aprendices, que saber una Lengua es mucho más que conocerla, es vivirla.

Propuesta de asuntos a ser tratados

> Elena, era una gata melancólica jugando entre los geranios empolvados y los grandes helechos del patio o transitando entre el fogón de la cocina y las mesas del comedor con los platos de la cena. Rara vez algún cliente se fijaba en ella y si lo hacía era para ordenarle que rociara con insecticida los nidos de las cucarachas o llenara el tanque del baño, cuando la crujiente carcasa de la bomba se negara a subir el agua hasta el segundo piso (ALLENDE, 1989, p. 23)

Propuesta de posibles diálogos.

1- ¿Una niña de clase media baja, hija de una mujer viuda, sería tratada diferente en Brasil de primera mitad del siglo XX?

> Elena cuando veía pasar a Bernal o lo escuchaba hablar recordaba las canciones de aquella fiesta improvisada y volvía a sentir el ardor en la piel y la confusión en el alma, una fiebre que no sabía poner en palabras. Lo observaba de lejos, a hurtadillas, y así fue descubriendo aquello que antes no supo percibir, sus hombros, su cuello ancho y fuerte, la curva sensual de sus labios gruesos, sus dientes perfectos, la elegancia de sus manos, largas y finas (ALLENDE, 1989, p. 27)

Propuesta de Posibles diálogos:

¿Le parece normal el comportamiento de Elena una niña de once años?

¿Ya se sintió perturbado por la presencia de alguien, así?

> Hasta entonces la niña no había visto a un hombre desnudo y le sorprendieron las fundamentales diferencias. La naturaleza masculina le pareció brutal y le tomó un buen tiempo sobreponerse al terror y forzarse a mirar (ALLENDE, 1989, p. 30)

1.-¿La reacción de una niña del siglo XXI sería la misma?

> Elena pasó los siete años siguientes en un internado de monjas, tres más en una universidad de la capital y después entró a trabajar en un banco. (ALLENDE, 1989, p.33)

1.- ¿Qué le pareció la decisión de la madre?

2.- ¿Qué papel desempeñaban los internados religiosos?

3.- ¿Le parece que la autora trata esta transformación de niña para púber como algo natural?

A modo de conclusión

Aquí hemos propuesto la Enseñanza de LE a través de una obra artística. El propósito es que los aprendices construyan nuevos significados llevados de la mano por el profesor, que coordina el diálogo entre los alumnos y el material didáctico, que en este caso sería un cuento de Isabel Allende. Destacamos que los alumnos hacen una reflexión sobre su propia experiencia de vida.

Como resultado de este trabajo esperamos que los estudiantes de Español Lengua Extranjera (ELE) hagan su propia lectura interpretativa de la realidad, que la experiencia reflexiva les proporcione autoconocimiento, luego, consigan producir buenos discursos orales y más tarde, buenos textos escritos, toda esa producción será desarrollada en LE. Pretendemos, así, darles voz a los estudiantes, independiente de un orden determinado contando que el aprendiz es un sujeto que hace parte de un colectivo.

Bibliografía

BAKHTIN, M. "Marxismo e Filosofia da linguagem". M. Lahud y Yara F. Viera (trad). São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. "Estética da Criação Verbal". Maria E. Galvão G. Pereira (trad). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. "Questões de Literatura e Estética". São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

CORACINI, M. J. (ORG) "Identidade e Discurso". Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.

FAIRCLOUGH, N. "Discourse and social change". Cambridge: Polity Press, 1992.

GUEDES DE FREITAS, N. "Pedagogia do Amor". Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

MAHONEY, A. A. "Análise Lógico Formal da Teoria da Aprendizagem de Carl Rogers". São Paulo, 1976. Tese de Doutoramento, PUC-SP.

MOITA LOPES, L.P. "Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença". In: Língua(gem) e Identidade. Signorini (org). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L.P. (ORG) "Por uma lingüística aplicada indisciplinar". São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. LÍNGUA PORTUGUESA-EF-Brasília; SEF, 1996.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. LE-EF. Brasília: SEF, 1998.

SPOLIN, V. "Improvisation for the theater". Chicago: University Press, 1963.

WEDON, C. "Feminist Practice and Posttructuralist Theory". Oxford; Basil Blackwell, 1987.

Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras

ANA BUGNONE
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales y Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata – CONICET

Resumen

En los últimos años se ha revalorizado la combinación del estudio de una lengua y la enseñanza de temas vinculados con la cultura, la sociedad, la historia. Desde diferentes ángulos, se ha sostenido que una lengua no puede ser concebida en abstracto, en sus formalidades ajenas a cualquier referencia externa, contextual, situacional o cultural. En ese marco, la incorporación de aspectos que involucran una mirada desde las Ciencias Sociales en la enseñanza de una lengua, parece ser cada vez más relevante.

Analizaremos en esta ponencia las experiencias producidas por alumnos de la Universidad de Leiden (Holanda) en su estadía de estudios en Argentina en 2012, 2013 y 2015, las cuales permiten indagar en las particularidades de los conocimientos y representaciones acerca del país y reflejan la importancia del acercamiento a la dinámica cultural, social e histórica de la comunidad hablante de la lengua-objetivo. En la práctica de la enseñanza de una lengua extranjera se juega también el posible encuentro e interacción entre dos culturas, la interculturalidad. Ésta se basa en la necesidad de comprender lo diferente de cada cultura y asumir la posibilidad de la convivencia democrática en tanto el "otro" representa una alteridad no asimilable, ni unificable, sino inmersa en su propia condición histórica como sujeto de enunciación.

Palabras clave: cultura / lengua extranjera / interculturalidad / Argentina

Abstract

In the last years, the value of combining the study of a language with the teaching of topics related to culture, society, and history has been appreciated. From different points of view, it has been stated that languages cannot be understood in the abstract, as a mere formality without any external, contextual, situational or cultural references.

Thus, including aspects from the standpoint of Social Sciences in foreign language teaching seems to be increasingly relevant.
In this paper we will analyze the experiences of Leiden University (Netherlands) students during their stay in Argentina in 2012, 2013 and 2015. This will enable us to examine the distinctive features of their knowledge and representations of the country and reflect the importance of becoming acquainted with the cultural, social and historical dynamics of the community speaking the target language. In the practice of foreign language teaching, the possible encounter and interaction between two cultures, interculturality, is also involved. Interculturality is based on the need to understand the differences in each culture and to assume the possibility of democratic coexistence, where the "other" represents an alterity which cannot be assimilated or standardized, but which is immersed in its own historical condition as a subject of enunciation.

Keywords: culture / foreign language / interculturality / Argentina

1. Lengua, cultura e interculturalidad

En los últimos años se ha revalorizado la combinación del estudio de una lengua y la enseñanza de temas vinculados con la cultura, la sociedad, la historia. Desde diferentes ángulos, se ha sostenido que una lengua no puede ser concebida en abstracto, en sus formalidades ajenas a cualquier referencia externa, contextual, situacional o cultural. En ese marco, la incorporación de aspectos que involucran una mirada desde las Ciencias Sociales en la enseñanza de una lengua, parece ser cada vez más relevante.
Como se sabe, la competencia comunicativa implica relacionar la actividad lingüística con algunos aspectos de la comunidad hablante, al menos en tres campos: las referencias culturales, las rutinas y usos convencionales, y las convenciones sociales y comportamientos no verbales (dos Reis Batista: 2008). Así, no se habla cualquier cosa donde y cuando se desea, sino que existen maneras de expresar y modalidades culturales de estructurar el habla que es preciso conocer. Esto se vincula con que, como sostiene Bourdieu (1983) la lengua y todas las prácticas sociales y culturales están producidas por agentes sociales que se encuentran inmersos en contextos relacionales. La lengua es una praxis, fundamentalmente, porque no ocurre en el vacío, sino que está construida socialmente y adecuada al contexto, la situación, los interlocutores

que tenemos enfrente, etc.[1] Esto implica la existencia de ciertas estructuras más o menos estables y pasibles de ser modificadas que condicionan y atraviesan las acciones sociales. La lengua, como las prácticas sociales, significantes y con un *sentido* son puestas en juego en la relación con otros.

En el mismo sentido, Foucault (2012) analiza los modos por los cuales los discursos circulan, son apropiados o inapropiados para ciertos interlocutores, se puede hablar sobre ciertos temas y no sobre otros en función de las jerarquías y posiciones sociales de los sujetos en el marco de un orden de control social.[2]

Comprender estos principios generales que sostienen que las lenguas y los discursos son prácticas sociales que se construyen en el marco de una cultura histórica que impone sus reglas, sentidos y significaciones, será fundamental para que los futuros profesores de lengua extranjera construyan un pensamiento crítico, históricamente situado, así como para que puedan reflexionar tanto sobre las propias prácticas y sobre una cultura y sociedad diferentes de la suya. Asumir un posicionamiento que se detenga en temas como los que se presentan en esta ponencia implica también ser capaces de indagar y poner en cuestión situaciones naturalizadas por el sentido común y la vida cotidiana. Esto será particularmente importante como agentes que pongan en contacto dos lenguas y culturas diferentes, donde las prácticas de cada una tendrán una dimensión histórica y social particular.

En la práctica de la enseñanza de una lengua extranjera se juega también el posible encuentro e interacción entre dos culturas diferentes, la interculturalidad. Según dos Reis Batista, "ao ensinar língua-cultura, tem-se a necessidade de desenvolvermos por meio da interação entre pessoas de diferentes culturas uma relação baseada no respeito às diferenças, desenvolver ou despertar a consciência que o outro não é melhor ou pior, apenas diferente. Não se trata do aprendente abandonar a sua cultura para absorver a outra e, sim, criar uma ponte de reflexão e aprendizagem da cultura estrangeira, respeitando a sua própria cultura também. Esse processo de interação faz parte do processo chamado interculturalidade" (2008: 2). Esta definición, altamente relacionada con los conceptos de etnocentrismo y relativismo cultural, se basa

[1] Según Bourdieu (1983) es necesario reconocer, además, la existencia de una lengua legítima que entra en una relación de fuerza simbólica con otras lenguas no autorizadas. Utilizarla de un modo adecuado implica obtener un valor social o distintivo.

[2] Dice Foucault que "en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (2012: 14).

en la necesidad de comprender lo diferente de cada cultura y asumir la posibilidad de la convivencia democrática en tanto el "otro" representa una alteridad no asimilable, ni unificable, sino inmersa en su propia condición histórica como sujeto de enunciación.

Homi Bhabha ha llamado a esto la "diferencia cultural" (2002), lo que significa un proceso de enunciación de la cultura, es decir, un proceso de significación en el que las culturas no aparecen como cristalizaciones esencializadas, sino que consiste en centrarse en los momentos que producen una articulación de las diferentes culturas, que ha llamado los "entrelugares".

También se opone a la esencialización de las culturas Stuart Hall (2010), cuando sostiene que las identidades culturales modernas no hay un núcleo identitario fijo y siempre igual a sí mismo. Por el contrario, se trata de procesos que sufren constantes des-localizaciones y discontinuidades, en tanto las identidades son cambiantes aún en el mismo sujeto. Este puede adquirir diferentes identidades según las situaciones o los momentos históricos, dado que no hay una que pueda englobar a todas de un modo constante. Si se conciben a los sujetos y las relaciones que establecen como complejos y variables, es clave comprender los significados producidos en esas relaciones sociales.

De allí que resulta tan importante en la enseñanza de una lengua extranjera el reconocimiento de los estereotipos culturales en tanto representaciones negativas o cristalizadas de ciertos grupos sociales o culturales. Siguiendo a Fleuri (2003) la identificación directa, simplificada, de otra cultura con dos o tres símbolos o tipos sociales arquetípicos deja por fuera las variaciones sociales, espaciales e históricas. Muchas veces el "otro" aparece representado por algunos rasgos que se conciben como típicos, invisibilizando las diferencias existentes fuera de los patrones de la normalidad. En este sentido, parece clave la emergencia del "otro" en su alteridad irreductible, resistente y que produce nuevos espacios de enunciación de significados a ser conocidos más que negados o asimilados.

Es preciso reconocer, además, como sostiene Riva de Almeida, que las clases funcionan como "arenas culturales y políticas" (2011: 41), ya que los conflictos y las tensiones que emergen en el intercambio entre profesores y alumnos como sujetos discursivos son parte del proceso de interculturalidad, en el que se ponen en discusión valores, ideas y posiciones.

2. Opiniones, saberes y prejuicios. La enseñanza de temas de cultura para alumnos extranjeros

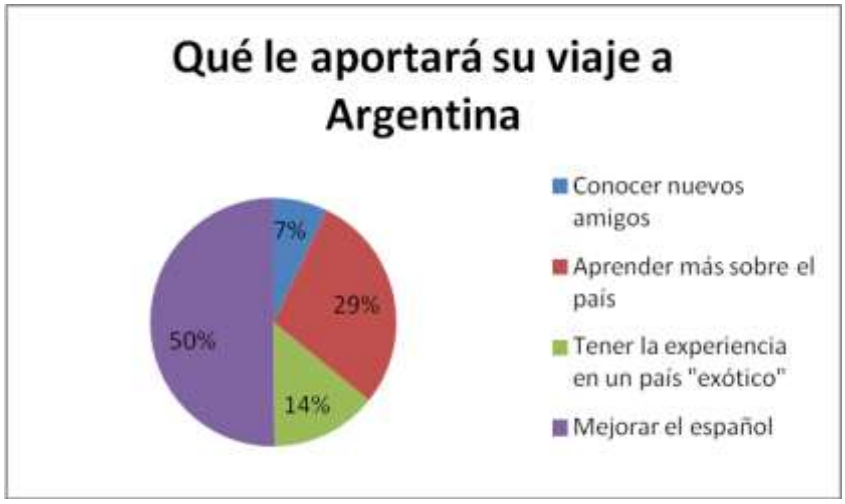
¿Cómo llevar a la práctica estas definiciones? Sin dudas, la incorporación de asignaturas relacionadas con la cultura y la sociedad son parte relevante del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Un caso de estudio permite analizar estas variables de forma empírica.

Se analizarán aquí las opiniones y conocimientos sobre el país de estudiantes holandeses provenientes de la carrera Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Leiden en su estadía de estudios en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Estos alumnos, además de los cursos de lengua, realizan otros cursos tales como Historia del Arte Contemporáneo Latinoamericano, Literatura Latinoamericana y Políticas Públicas. Hemos suministrado un cuestionario estructurado a las cohortes 2013 y 2015 sobre sus conocimientos y representaciones sobre Argentina al comienzo de su estadía en el país, es decir, previo al comienzo de los cursos, pero con los saberes adquiridos en su país de origen sobre el área. Hemos mantenido también conversaciones y observaciones participantes de debates en estas cohortes y la de 2012.[3] Algunos resultados nos ayudarán a conocer la relevancia del contacto y el aprendizaje de temas relacionados con la cultura, la sociedad y la historia.

En primer lugar, debemos señalar que los alumnos cursan en la universidad holandesa materias como español o portugués, literatura, historia, relaciones internacionales, todo referido a América Latina y con profesores de diversas proveniencias, especialmente latinoamericanos. Inicialmente, se les preguntó sobre estos conocimientos previos en relación con Argentina, su historia, costumbres, geografía, cultura. Allí desplegaron una serie de respuestas que van desde los escritores más conocidos como Borges y Cortázar hasta la costumbre de beber mate, pasando por la amplia y diversa geografía del país, donde nombran, además, algunos de los centros de atracción turística más conocidos. Mencionan, entre otras características arquetípicas de nuestra cultura, el tango. En relación con la lengua, señalan las conocidas diferencias con el español peninsular.

En cuanto a lo que ellos consideran que será su principal aporte en su viaje a Argentina es para la mayoría (el 50%), mejorar sus conocimientos y práctica del español. Sin embargo, también manifiestan interés en aprender más sobre el país

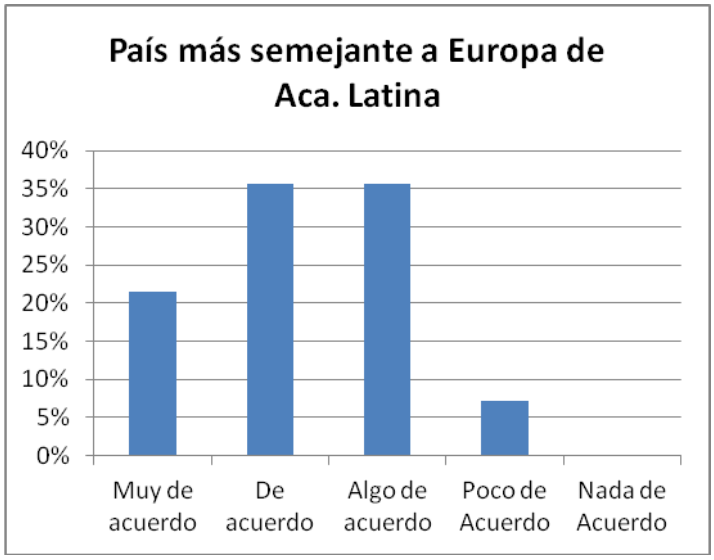
[3] Se analizan aquí 14 encuestas, realizadas a la totalidad de los alumnos que conformaros las cohortes 2013 y 2015. Debido al carácter particular de la población encuestada, los resultados que aquí se presentan no pretenden extenderse como muestra representativa de un universo más amplio. Se mantuvieron, además, conversaciones y observaciones participantes en el contexto de las clases con los alumnos de las cohortes mencionadas y los de 2012.



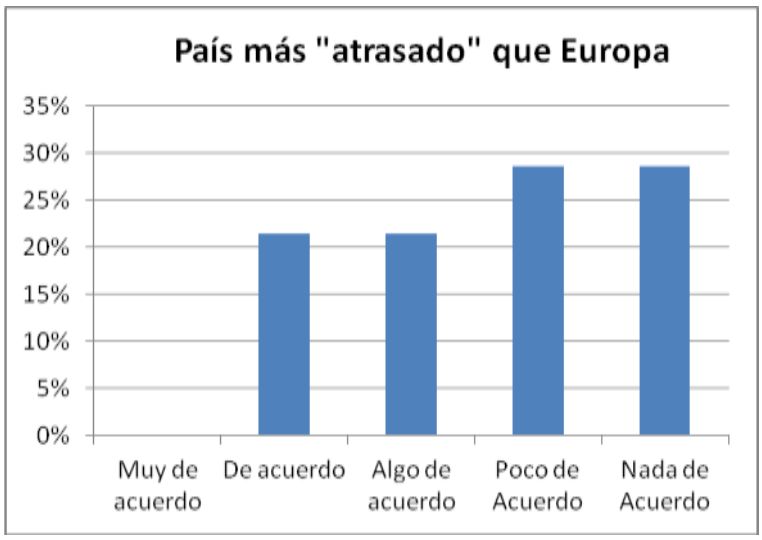
Se realizaron, luego, una serie de preguntas en escala de Lickert, la cual, a diferencia de las respuestas dicotómicas, permite analizar preferencias y opiniones en una base más amplia de cinco niveles de acuerdo. Así, se produjeron diferentes afirmaciones sobre el país para que los encuestados seleccionasen su grado de acuerdo con ellas. Muchas de ellas fueron producidas a partir de frases incómodas o provocativas para generar una reflexión. En este sentido, en algunos casos fueron seleccionados términos que representaban miradas cristalizadas o anacrónicas para conocer sus reacciones frente a ellas y, en otros casos, se presentaron posiciones críticas.

Entre las primeras, se les consultó cómo caracterizarían a la Argentina, para que expresaran su opinión sobre algunas afirmaciones simples.

La mayoría (cerca del 70%) estuvieron de acuerdo o algo de acuerdo con que Argentina es el país más parecido a Europa de toda América Latina, además, el 60% estuvo poco o nada de acuerdo con que es un país más “atrasado”.

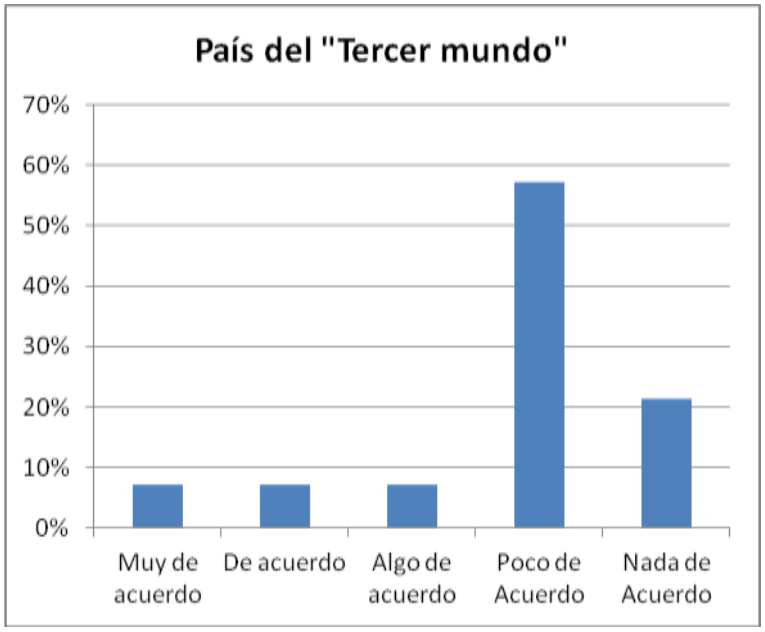


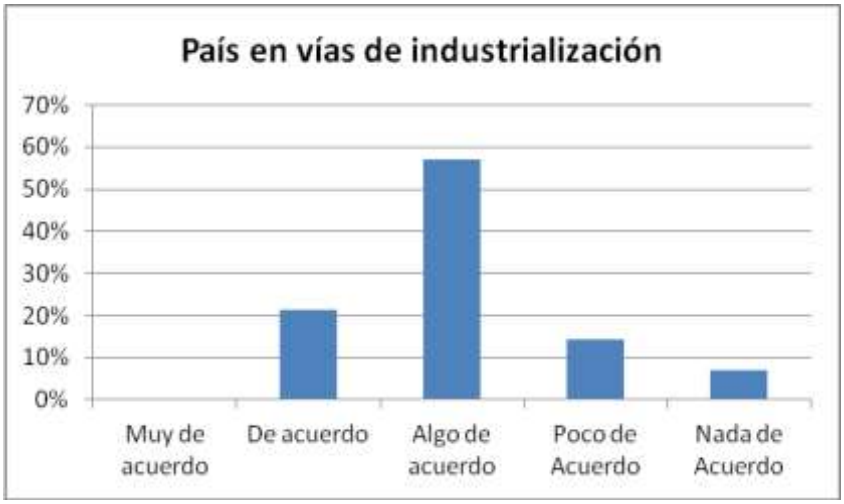
Sin embargo, cabe destacar que el resto (un 40%) estuvo de acuerdo o algo de acuerdo con esa caracterización que tracciona hacia una afirmación que hoy aparece como anacrónica o al menos etnocéntrica.

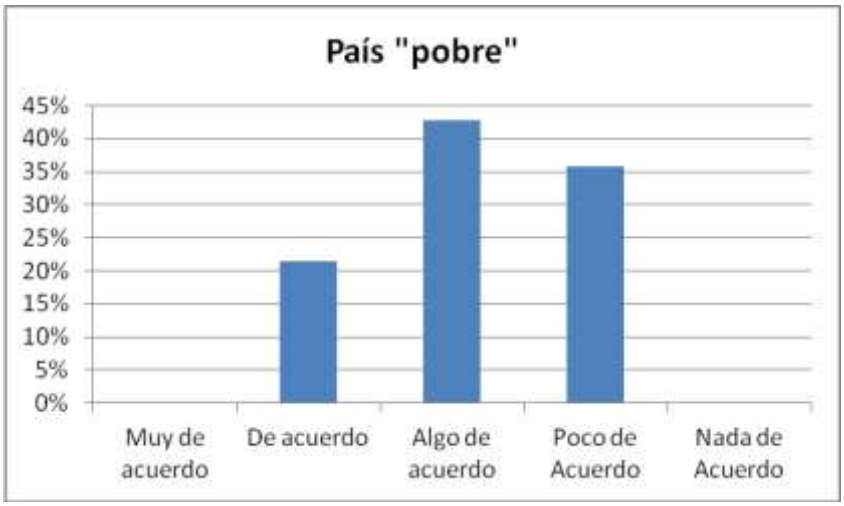


En cuanto a cómo veían las semejanzas con otros países, pocos vieron similitudes con Brasil, y algunos más, lo vieron con España.

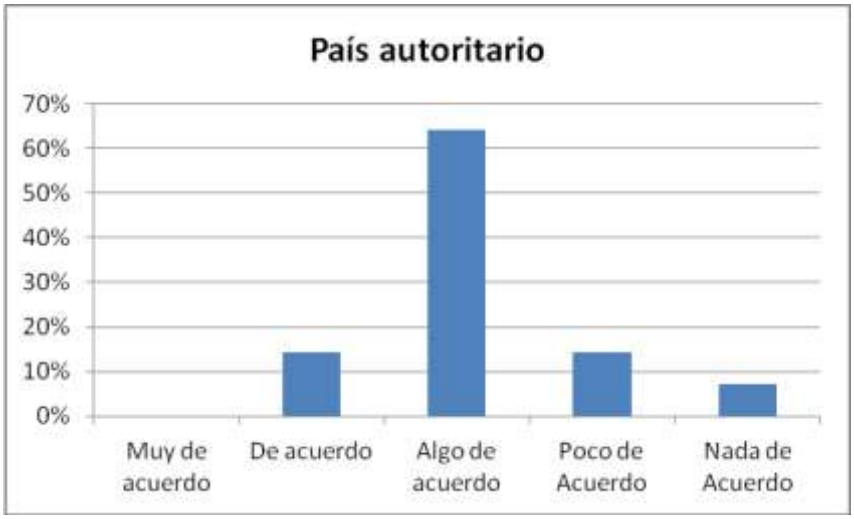
Más de la mitad estuvo poco de acuerdo con que es un país de “Tercer mundo”, aunque tampoco creen que se caracterice por estar en vías de industrialización, así como afirman que están algo o poco de acuerdo con que es un país “pobre”.


País del "Tercer mundo"
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Muy de acuerdo
De acuerdo
Algo de acuerdo
Poco de Acuerdo
Nada de Acuerdo

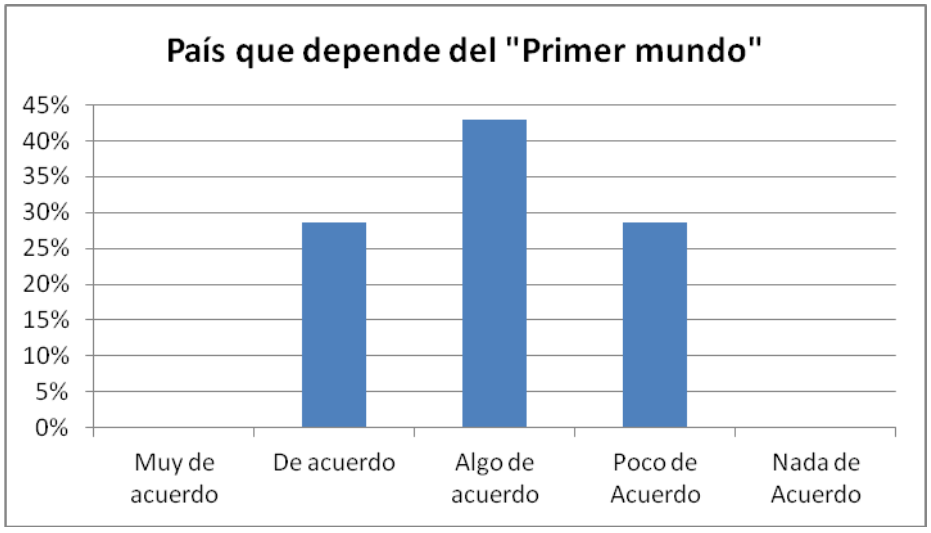

País en vías de industrialización
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Muy de acuerdo
De acuerdo
Algo de acuerdo
Poco de Acuerdo
Nada de Acuerdo


País "pobre"
45%
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
Muy de acuerdo
De acuerdo
Algo de acuerdo
Poco de Acuerdo
Nada de Acuerdo

Llama la atención que más del 60% sostenga que es un país autoritario, cuando han pasado más de 30 años desde la vuelta de la democracia en 1983.

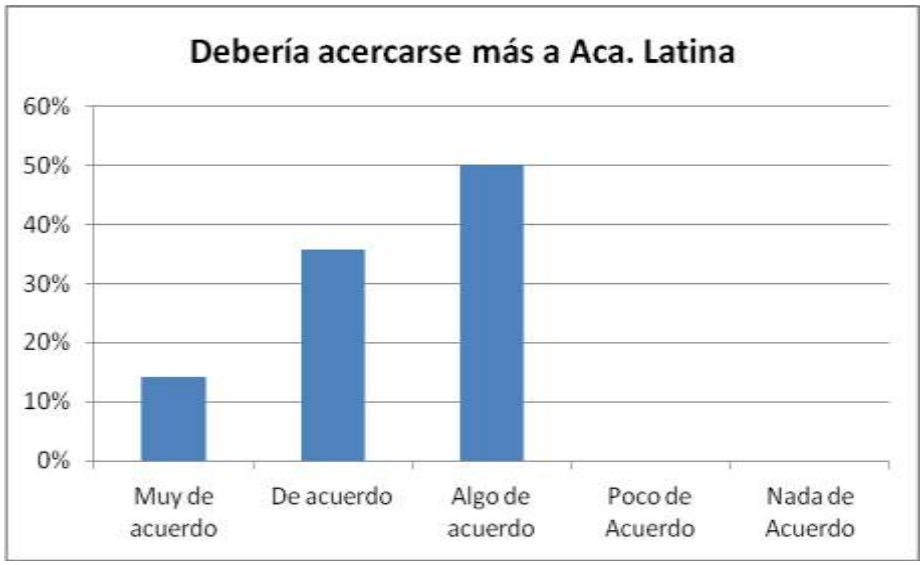


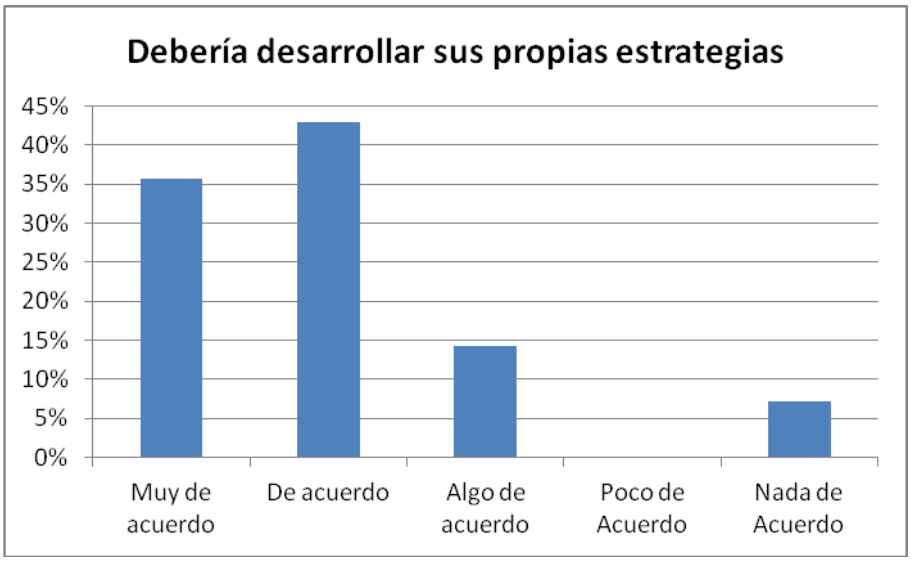
En cuanto a la dependencia con el "Primer mundo", se muestran algo de acuerdo con la permanencia de ese tipo de relación, ya que coinciden con que sea caracterizado como un país productor de carnes y granos para Europa. Lo ven como un país que intenta imitar a Europa, aunque menos a Estados Unidos. Casi la totalidad está algo o poco de acuerdo con que en verdad está más vinculado con América Latina que con el resto del mundo.



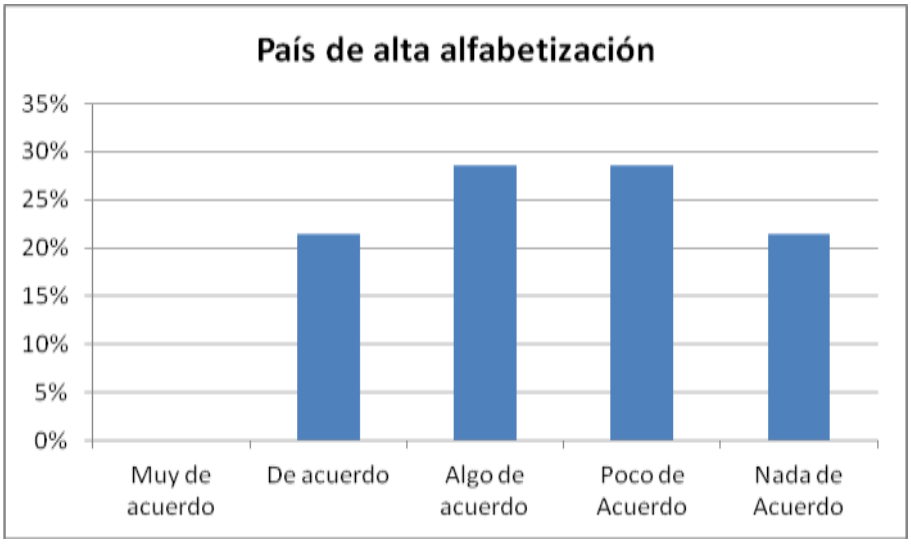
La mayoría no coincide con describir a la Argentina como un país "no civilizado" ni como incapaz de desarrollarse por sí mismo. Se manifiestan algo de acuerdo con que se acerque más a Europa y Estados Unidos, aunque en menor grado con este último. Aparece el acercamiento a Asia como la solución más positiva fuera del

continente, aunque la posibilidad de generar acciones conjuntas con América Latina es la afirmación con la que hay mayor grado de coincidencias. Cuando se les consultó si creían que para mejorar su situación debía imitar las políticas de otros países, se mostraron nada de acuerdo con hacerlo con Estados Unidos, algo de acuerdo con Europa y otros países de América Latina, poco de acuerdo con Asia y se destaca la aprobación de generar sus propias estrategias locales: un 80% dijo estar muy de acuerdo o de acuerdo con ello.

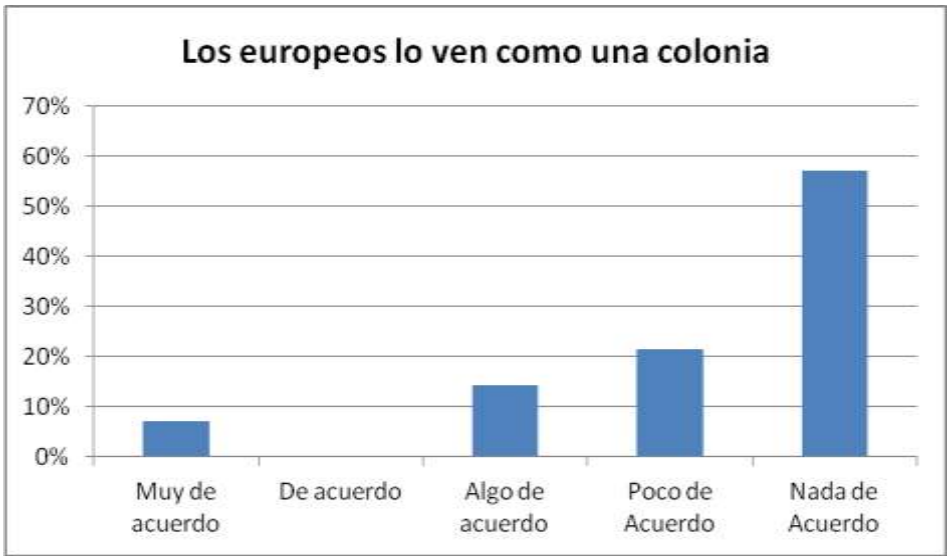


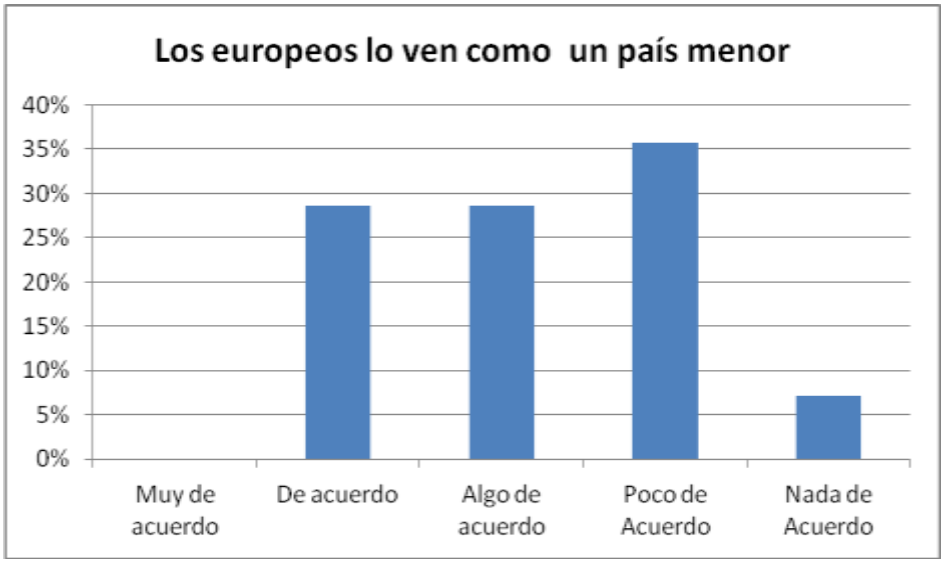


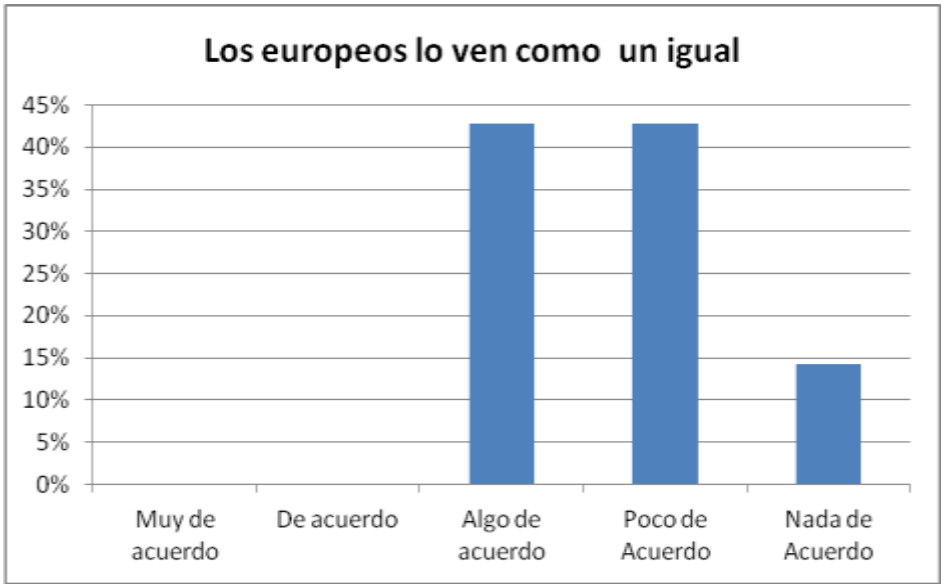
Sobre la alfabetización del país, consideraron que no se trata de una nación de analfabetos, aunque las opiniones fueron dispersas en relación con afirmar que es una zona de alta alfabetización.



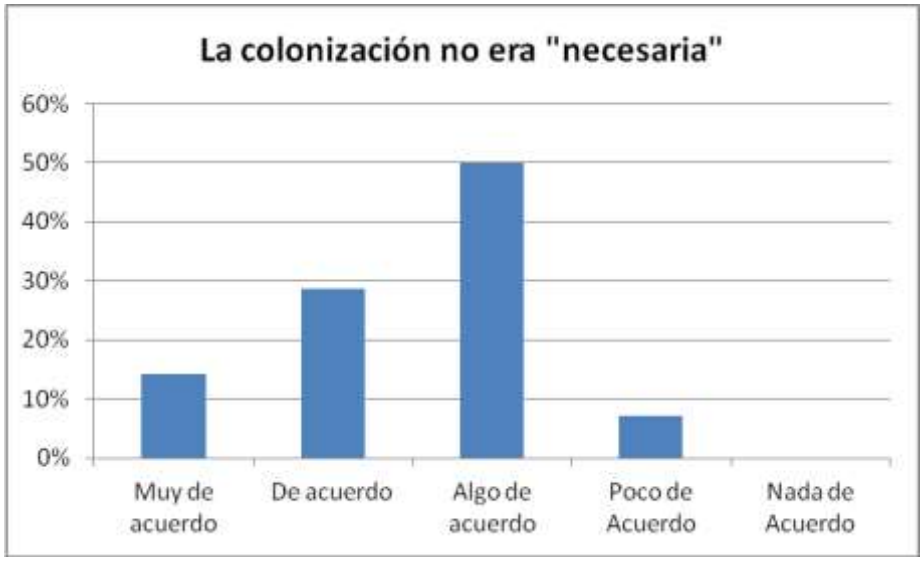
Cuando se les preguntó qué opinaban sobre la forma en que los europeos veían a la Argentina, pocos creían que se la visualizaba como una "colonia", y las respuestas fueron dispersas sobre si era o ni considerado un país "menor". En esa misma línea, el 40% sostuvo que estaba de acuerdo y otro tanto poco de acuerdo con que se la viese como un "igual".

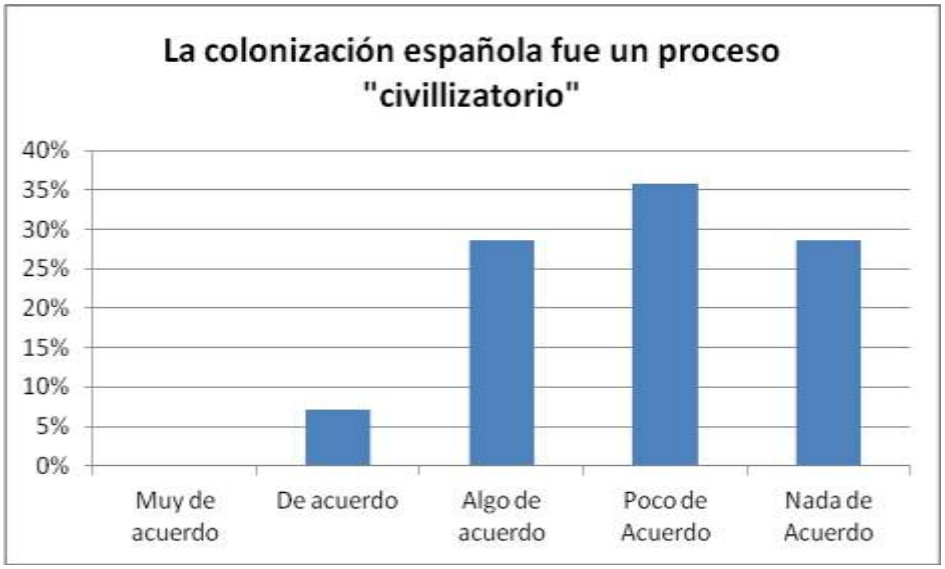


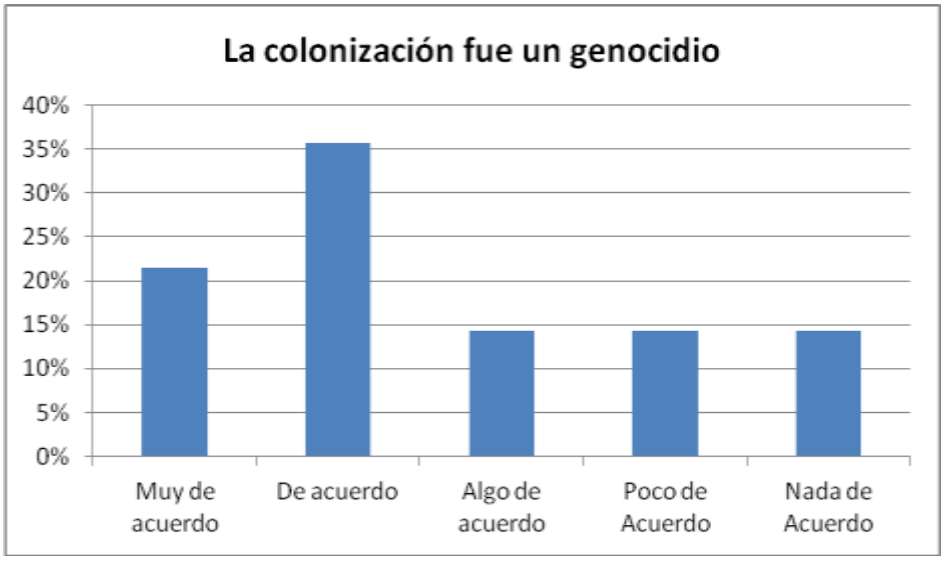




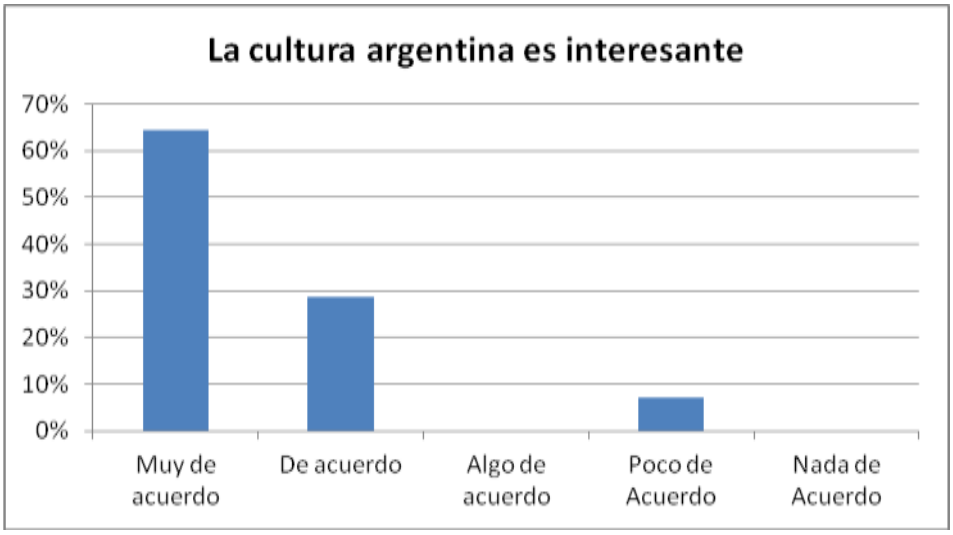
Las respuestas en torno al tema de la colonización española fueron dispares: cuando se afirmó que la colonización era "necesaria", el 36% dijo estar algo de acuerdo y el 50%, nada de acuerdo; en cambio, cuando se hizo la afirmación contraria ("la colonización no era necesaria") el 50% expresó estar algo de acuerdo, el 29% de acuerdo, y solo el 14% muy de acuerdo. Vinculado con el mismo tema, cuando se aseguró que la colonización fue un proceso "civilizatorio", las opiniones se dividen aproximadamente en tres tercios: un tercio indica estar algo de acuerdo, otra parte similar, aunque un poco mayor, poco de acuerdo, y otro tercio expresó no estar en nada de acuerdo. Por otro lado, al sostener que la colonización fue un "genocidio", las opiniones se dispersan a lo largo de toda la gama de acuerdos y desacuerdos, aunque sobresalen un 36% de acuerdo y sólo un 21% muy de acuerdo.

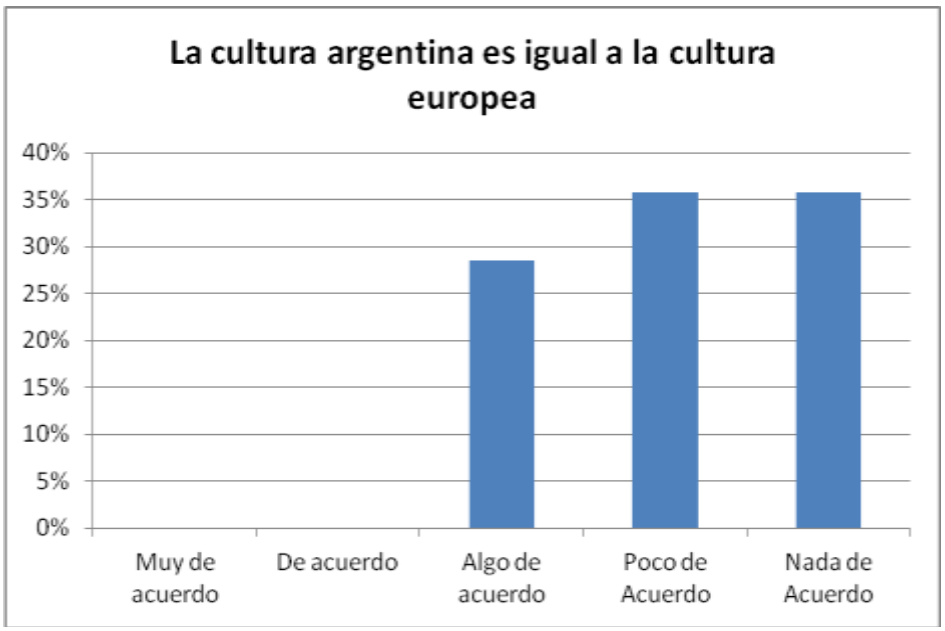

La colonización no era "necesaria"
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Muy de acuerdo
De acuerdo
Algo de acuerdo
Poco de Acuerdo
Nada de Acuerdo


La colonización española fue un proceso "civillizatorio"
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
Muy de acuerdo
De acuerdo
Algo de acuerdo
Poco de Acuerdo
Nada de Acuerdo


La colonización fue un genocidio
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
Muy de acuerdo
De acuerdo
Algo de acuerdo
Poco de Acuerdo
Nada de Acuerdo

La mayoría de los alumnos cree que la cultura argentina es interesante y dividen su opinión cuando se afirma que es igual a la europea.





En relación con esto último, resulta interesante señalar una conversación que mantuvimos en una clase de Historia del Arte Latinoamericano Contemporáneo, referida a un video sobre una artista mexicana en el que se sostenía que era una de las representantes del "arte de Occidente". Cuando finalizó el video, una alumna preguntó: ¿por qué dice que es una representante del arte de Occidente?, y afirmó que "América Latina no es Occidente", definición con la que coincidieron la mayoría de sus compañeros. Al indagar sobre las diferencias de lo que significaba esto en términos geográficos, económicos y culturales, ellos afirmaban que Occidente es

Europa y Estados Unidos, a diferencia de América Latina y África, que no pertenecían a ese sector. En ese contexto, fue interesante intercambiar ideas, desnaturalizar opiniones provenientes del sentido común, especialmente etnocéntrico, instaladas en la cultura europea.

En la asignatura Historia del Arte Latinoamericano Contemporáneo que cursan estos alumnos, se les ofrece un panorama general de las artes visuales de la región desde principios del siglo XX hasta fines del siglo y comienzos del 2000. El programa analiza los cambios y los movimientos artísticos desde una mirada que parte de la situación histórica, social y política de cada período, por lo que los contenidos no se presentan aislados, sino en diálogo con los procesos sociales en general que atravesaron los países y la región. Se hace hincapié, además, en los lazos que se mantenían con Europa, analizando las relaciones centro-periferia de un modo crítico, evitando una mirada eurocéntrica y focalizando en las particularidades de Latinoamérica.

A lo largo de la cursada pudo palparse el interés creciente que mantenían los alumnos sobre la región, su historia, los movimientos y cambios sociales y las razones de algunos de estos, en estrecha vinculación con los vaivenes mundiales, pero también los específicamente locales. Este proceso se dio, además, en concordancia con el aumento de su capacidad de comprender y hablar el español, dado tanto por los cursos que tomaban en la Universidad como por la convivencia con familias argentinas.

Otra observación puede mostrar estos cambios. En uno de los diálogos mantenidos con una alumna en el contexto de la finalización del curso, afirmó que su estadía en Argentina le había hecho reflexionar sobre los preconceptos e ideas que tenía sobre América Latina y que estaba modificando su forma de ver el mundo.

Reflexiones finales

Según hemos visto en la descripción de los resultados de la encuesta, las concepciones sobre Argentina que tenían los alumnos eran dispares en las diferentes áreas, aunque podemos decir que, en general, la formación de la carrera de la que provienen, que excede al estudio de la lengua, les ha ofrecido un panorama y una perspectiva crítica para reflexionar sobre América Latina. Ello está claro en varias de las opiniones vertidas sobre el país, su situación actual, su relación con el resto del mundo sobre la cual, lejos de apropiarse de una visión centrada en el papel de los Estados Unidos como modelo a imitar –desarrollada y cimentada durante tantos años- prefieren diferenciarse. Los alumnos ven, además, que el acercamiento al

resto de América Latina, así como la producción de sus propias estrategias, serían las políticas más apropiadas para mejorar la situación actual del país.

Parece claro que la interculturalidad es un proceso continuo, que el conocimiento, aceptación y construcción del intercambio entre la identidad y la alteridad no terminan de formularse de una vez y para siempre. Las diferentes opiniones que expresaron cuando se afirmó que Argentina es un país de alta alfabetización –cuya tasa es del 98% y se encuentra ubicado entre los más alfabetizados de la región[4]-, o bien cuando se dijo que la colonización española fue un proceso "civilizatorio", con lo que varios estuvieron "algo de acuerdo", asimismo cuando se sostuvo que la colonización había sido un "genocidio" –refiriéndonos al conocido proceso de matanza generalizada por pertenecer a una etnia diferente de la propia, producido por los españoles-, situación hoy reconocida por los especialistas y el pensamiento crítico en general, y donde la dispersión de las respuestas no deja de llamar la atención, muestran que se juegan aspectos del imaginario europeo sobre el resto del mundo, especialmente sobre zonas del globo que han sido objeto de disputa territorial, política y económica.

Por ello, la incorporación de la enseñanza y el debate de temas referidos a la cultura, la historia, la política y la sociedad parece imprescindible para componer una relación entre culturas donde la concepción de las diferencias sea un aporte y no una negación. Esto implica concebir la interculturalidad como un ejercicio de dar a conocer diversas posiciones sin negar las tensiones y disputas históricas y presentes que allí se ponen en juego.[5]

---

[4] Según la UNESCO, en 2012 el 99% de los jóvenes argentinos entre 15 y 24 años están alfabetizados, y un 98% del total de los adultos mayores de 15 años. A este dato se suma el Informe sobre Desarrollo Humano 2014 'Sostener el progreso humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia' del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) establece un ranking de Índice de Desarrollo Humano (IDH), que mide el progreso de un país en relación con tres variables: salud, educación y riqueza. En éste, Argentina se presenta en el número 49 (de un total de 187), es decir, entre los países del primer grupo: "Muy alto desarrollo humano", asimismo, lidera los países de América Latina, después de Chile y Cuba.

[5] Tal como sostiene Riva de Almeida, "é preciso não esquecer que os conflitos são inevitáveis, e que olhar para as práticas de professores e alunos como práticas discursivas em que diferentes sujeitos se posicionam nos ajudaria a compreender que as instituições educacionais e, por consequência, as salas de aula, são arenas culturais e políticas, onde valores diversos estão em permanente embate (PENNYCOOK, 1994), estabelecendo assim relações interculturais. A sala de aula é vista assim como um local onde não há verdades pré-estabelecidas, saberes prontos e imutáveis, um local onde o conhecimento é construído por professores e alunos em conjunto, e onde há sempre lugar para constantes transformações. Construir, desconstruir, reconstruir de formas diferentes – um lugar em constante ebulição. Daí a importância de se trabalhar com todos estes conceitos com professores em formação, de forma que a reflexão sobre os mesmos possa balizar a escolha, avaliação e elaboração de atividades propostas para a sala de aula de língua estrangeira." (2001: 41).

Logros como los ejemplificados por la anécdota de la alumna en su examen final y debate como el que se desató en relación a lo que es y no es Occidente, son momentos clave para poner en juego la interculturalidad de la mano del aprendizaje de una lengua extranjera. Ese contacto entre dos culturas que excede el simple encuentro, es lo que permite pensar los entre-lugares, los espacios intersticiales en los que se cruzan las visiones del mundo. Como sostiene investigadora brasileña Mariza Riva de Almeida (2013), la idea de que la lengua y cultura son indisociables va de la mano con la posibilidad de percibir al otro, otro que no es como yo. En este sentido, será necesario tener presente que al hablar una lengua extranjera no es posible volverse idéntico al otro, sino ampliar el conocimiento del mundo y poder reflexionar sobre la propia percepción y la propia identidad.

De este modo, será fructífero pensar en la cultura como algo móvil e histórico, desmontar estereotipos socio-culturales que cristalizan una caracterización única de los sujetos y prácticas culturales, reflexionar críticamente sobre la cultura en que se vive y comprender características de otras culturas desde una mirada no etnocéntrica, abierta al encuentro con el otro y consciente de las relaciones históricas y tensiones que pueblan su cruce, así como apuntar al enriquecimiento mutuo al compartir saberes, visiones y experiencias.

Bibliografía

Bhabha, Homi (2002): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Bourdieu, Pierre (1983): "A economia das trocas lingüísticas". En Bourdieu, Pierre (1983): *Sociologia*. São Paulo, Ática.

Dos Reis Batista, Marcos (2008): "Considerações acerca do intercultural no ensino do Português brasileiro para falantes de outras línguas: Por que e para quê?". *Anais do II Fórum de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará*, Belem.

Fleuri, Reinaldo M. (2003): "Intercultura e educação". *Revista Brasileira de Educação, 23*.

Foucault, Michel (2012): *El orden de discurso*. Buenos Aires, Tusquets [1970]

Hall, Stuart (2010): "La cuestión de la identidad cultural". En: Hall, Stuart (2010): *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán/Lima/Bogotá/Quito, Universidad Javeriana/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar/Envión Editores.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014): *Informe sobre Desarrollo Humano 2014 'Sostener el progreso humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia'*. Tokio, PNUD.

Riva de Almeida, Mariza (2011). *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

UNESCO. (2015). *World Development Indicators: Education completion and outcomes*. Disponible en http://wdi.worldbank.org/table/2.13# [acceso 05/06/2015].

Entrevista a Prof. Mariza Riva de Almeida, Coordenadora do Centro de Línguas da Universidad Federal do Paraná. América Latina Viva: "Língua e Interculturalidade". UFPR TV. 07/11/2013.

Uma perspectiva sobre o ensino do Infinitivo Pessoal Flexionado para falantes de espanhol

Prof. Adrián G. Canteros

UNL - UNR

Resumen

O trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta parcial de sistematização de um aspecto gramatical complexo do Português como Língua Estrangeira como é o infinitivo pessoal flexionado para ser ensinado a falantes de espanhol rioplatense em contextos exolíngues. Para tanto, reflete-se sobre por quê e para quê ensinar esse conteúdo linguístico e expõe-se uma perspectiva metodológica que leve em conta a complexidade do fenômeno em pauta, bem como as dificuldades dos alunos para adquirir/aprender esse tipo de estrutura.

Palabras clave: Ensino de Português como Língua Estrangeira – Infinitivo Pessoal Flexionado – Proposta metodológica.

Abstract

O trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta parcial de sistematização de um aspecto gramatical complexo do Português como Língua Estrangeira como é o infinitivo pessoal flexionado para ser ensinado a falantes de espanhol rioplatense em contextos exolíngues. Para tanto, reflete-se sobre por quê e para quê ensinar esse conteúdo linguístico e expõe-se uma perspectiva metodológica que leve em conta a complexidade do fenômeno em pauta, bem como as dificuldades dos alunos para adquirir/aprender esse tipo de estrutura.

Key words: Ensino de Português como Língua Estrangeira – Infinitivo Pessoal Flexionado – Proposta metodológica.

Introdução

No começo da década de quarenta do século passado, a Hipótese da Análise Contrastiva – tanto na sua versão forte quanto na versão fraca – ofereceu importantes subsídios para a didática das línguas estrangeiras. Desde então, a comparação sistemática das duas línguas em contato – a língua do falante e a língua-alvo – permitiu identificar semelhanças e diferenças a partir das quais surgiriam as áreas de dificuldades e os problemas de aquisição/aprendizagem, influenciando, dessarte, o planejamento de cursos, a produção de materiais didáticos e as técnicas e estratégias de ensino.

Apesar das críticas teóricas e empíricas ao modelo e do surgimiento e desenvolvimento de outros – como a Análise de Erros e a Interlíngua -, os que se defrontam com o problema de ensinar determinados itens linguísticos sabem que a maior ou menor distância estrutural entre a língua materna dos alunos e a língua estrangeira que estão aprendendo permite, pelo menos, antecipar quais e em que grau serão as dificuldades que eles terão ao aprenderem o sistema da língua-alvo, bem como prever as possíveis interferências. (Santos Gargallo: 1993; Fernández: 1997)

Por isso, neste trabalho, que é fruto da reflexão sobre as características da aprendizagem do português como língua estrangeira por falantes adultos de espanhol como língua materna em contextos exolíngues, do nosso próprio percurso de aprendizagem e das tentativas de dar resposta aos problemas de ensino, apresentamos uma perspectiva didática do IPF para o nosso público. Somos cientes das limitações teóricas do trabalho, mas não foi a nossa preocupação apresentar um trabalho consistente sobre esse fenômeno sintático do português e sim, uma possível aproximação ao seu ensino.

Por qué e para que ensinar o Infinitivo Flexionado?

Uma das razões que justificam o ensino desse fenômeno, e ao mesmo tempo o tornam complexo, é que ele constitui um caso especial dentro das formas nominais do português, que não tem similar nas outras línguas românicas (Perini: 2004, 199). Para o autor, esse aspecto do português “constitui um enigma até hoje não satisfatoriamente analisado, no que pesem os trabalhos já realizados ná área”. Bagno (2008: 727), considera ainda que tampouco existe acordo entre os historiadores da língua quanto ao origem do infinitivo flexionado.

Um segundo motivo é que os manuais didáticos de ampla circulação no nosso país não oferecem uma explicação exaustiva e convincente do uso ou dos possíveis casos de uso. Assim, uma explicação do tipo: “O Infinitivo Pessoal é o Infinitivo que

tem sujeito" (Eberlein et alii: 1995) não parece pertinente para alunos sem formação sistemática em teoria gramatical e mesmo tendo, tampouco parece ilustrar muito sobre o fenômeno em causa. O mesmo acontece com "o infinitivo com flexão aparece quando os sujeitos são diferentes" (Coudry e Fontão: 1992, 165) e se acrescenta que seu uso contribui a esclarecer o sentido da frase, mostrando quem é quem.

Uma terceira razão é que, por sua morfologia, muitas vezes os alunos equacionam o infinitivo pessoal com os verbos no futuro do subjuntivo – pelo menos, no caso do verbos regulares -, o que obriga os professores a esclarecerem o uso e a forma de cada um desses fenômenos, tanto separadamente quanto contrastivamente.

Uma quarta razão é que o uso excessivo de metalinguagem ou de uma linguagem especializada pouco conhecida pode prejudicar mais do que favorecer a compreensão dos fenômenos linguísticos. Bagno (2002), por exemplo, discute o uso da terminologia tradicional de sujeito acusativo e de objeto direto nominativo para analisar a língua falada no Brasil, caracterizada por um amplo uso dos pronomes do caso reto. E reconhecendo que em muitos gêneros de texto escrito ainda se conserva o pronome oblíquo, propõe chamar de pronomes sujeito-objeto aqueles que exercem tanto a função de sujeito quanto de objeto, como no caso: "Deixe-me falar o que penso disso". Já Perini (op. cit.: 200-201) considera que "as possibilidades de ocorrência do infinitivo flexionado dependem de traços (semânticos e sintáticos) do verbo principal, isto é, do verbo que ocupa o núcleo do predicado da oração que contém a oração infinitiva", e lista uma série de regras de uso do Infinitivo Flexionado.

Se o uso excessivo de conceitos e definições pode configurar um problema didático, o problema pode ficar mais grave quando não ficam claros quais são seus usos. Tomando as palavras de Cunha e Cintra (1985: 473-474. in Bagno: 2007, 725-726), Bagno conclui que não existem regras mas "tendências" no emprego do infinitivo flexionado. No entanto, observa que "um fator que favorece quase categoricamente o emprego do infinitivo flexionado é a presença da preposição "para" introduzindo a sentença reduzida, o que nos permitiu reconhecer e propor um "caso de uso".

Finalmente, uma problemática adicional ao ensino do Infinitivo flexionado é que alguns dos seus usos correspondem a variedades do português do Brasil socialmente desprestigiadas ou estigmatizadas e, portanto, condenadas por aqueles que se consideram com direito para julgar o desempenho linguístico dos falantes, como acontece nos livros do tipo "Português sem erros", "70 segredos da língua portugue-

sa", "Português para concurso", etc. O exemplo típico, tantas vezes escutado em amigos e colegas é "Isso aí é para mim fazer a salada"?

Pelo que foi exposto até aqui, decidimos elaborar uma proposta sistematizadora de base incluída no material didático produzido para uma Escola pública de Línguas, que cada docente poderá adotar, adaptar, modificar, etc., a partir de sua própria experiência e da avaliação que ele ou ela fizer dos efeitos do material na aprendizagem (ou não) dos seus alunos.

Uma outra perspectiva didática

A primeira fase da proposta é sensibilizar os alunos para a existência desse fenômeno da língua portuguesa, e para isso, aproveitamos um texto vinculado com o tema do "trabalho" que aborda como um dos tópicos as mulheres e o mercado de trabalho. Nesse texto, identificamos ocorrências do tipo:

"Parte do sucesso alcançado pelas mulheres deve-se pura e simplesmente ao fato de elas serem mulheres!"

"São elas que fazem o dinheiro ser suficiente para todas as despesas do mês."

"... criamos condições para todos ... crescerem e aprenderem."

"Nós, mulheres, conseguimos nosso espaço, sem perdermos nossa maior virtude: sermos uma e, ao mesmo tempo, várias."

Em um segundo momento, conceituamos as formas verbais identificadas como INFINITIVO PESSOAL, esclaremos que é um fenômeno gramatical exclusivo da língua portuguesa e que, no geral, recebe esse nome porque é um infinitivo que tem sujeito, o que o diferencia do infinitivo impessoal.

Portanto, em uma terceira etapa e para as diferenças entre o infinitivo impessoal e o infinitivo pessoal ficarem claras, apresentamos exemplos do primeiro, do tipo:

Querer é poder
Amar é sofrer
Ser honesto é muito bom.
Comprar à vista traz descontos.

Seguidos de mais exemplo de uso do infinitivo pessoal, do tipo:

Para eu ler melhor preciso de óculos.
Para vocês lerem melhor precisam de óculos.
João parou o carro para nós passarmos.
Não respondeu por ela não saber o que dizer.
Elas conseguem sucesso por serem mulheres.
As mulheres sabem fazer o dinheiro render.

É necessário chegarmos à entrevista com antecedência.

João, deixa os rapazes entrarem agora.

Ao eles fazerem os exercícios, compreenderam o tema.

Depois de ele ler o anúncio no jornal, foi se candidatar para a vaga.

Vou ficar aqui até vocês trazerem os CVs.

Saíram do trabalho sem eles baterem ponto.

Depois de termos apresentado esses e outros exemplos em diferentes gêneros de textos, como por exemplo, na canção de Marisa Monte "Amor, I love you" (Deixa eu dizer que te amo / Deixa eu pensar em você ...), ou na música Índia, de Gal Costa (Fica nos meus braços só mais um instante
Deixa os meus lábios se unirem aos teus) e na crônica "O homem nu", de Fernando Savino, passamos para a fase seguinte, que é tentar identificar alguns casos de uso que fomos sistematizando ao longo dos últimos anos a partir da coleta e análise de amostras de textos orais e escritos. Ressalvamos, ainda, que segundo a literatura especializada, não existem regras claras quanto ao emprego ou uso do infinitivo pessoal. No entanto, podemos dizer que ele costuma ser usado nos casos a seguir:

Caso 1:

Usa-se o infinitivo pessoal para destacar numa oração dois sujeitos diferentes.

Ou seja, o sujeito da oração principal e o sujeito do infinitivo são diferentes

Exemplos:

A funcionária entregou os documentos para eles poderem viajar.

Tu viste as pessoas se atirarem à água?

Nós achamos que não ia ter transportes dado vocês terem afirmado que tinham visto a notícia nos jornais.

Toda a gente ouviu os meninos gritarem com medo.

Caso 2:

Usa-se o infinitivo pessoal para exprimir uma ordem, formular um pedido para alguém, dar licença, etc. São os chamados "verbos causativos", ou seja, aqueles que expressam valor de causa (mandar, deixar, fazer e sinônimos). Também com os "verbos sensitivos", ou seja, aqueles que expressam um dos sentidos (ver, escutar, sentir)

Exemplos

Deixa eu pensar.

Faça eles virem.

Deixa ele partir.

Deixa eu ver – (Xôver)

Manda eles entrarem/lerem/saírem.

Peça para eles ficarem calados.

O juiz mandou os deputados se afastarem de seus cargos.

Vi elas brigarem.

Escutei eles discutirem muito.

Senti pena por eles não se darem bem.

Neste caso, pedimos para os alunos refletirem sobre o uso em espanhol e compararem com o que acontece em português, já que o infinitivo pessoal geralmente se usa em orações reduzidas do subjuntivo e do indicativo, que em espanhol seriam desenvolvidas. É precisamente essa possibilidade de transformar uma oração desenvolvida em reduzida e uma reduzida em desenvolvida que permitirá uma melhor aproximação à formação das orações de infinitivo flexionado.

Exemplos de orações desenvolvidas e reduzidas

Manda que ela vista seu vestido novo.

Manda ela vestir seu vestido novo.

Peça que o professor o deixe entrar mais tarde.

Peça para o professor deixar você entrar mais tarde.

Diga para ela que chegue antes.

Diga para ela chegar antes.

Fala para ela que leve sua amiga.

Fala para ela levar sua amiga.

Mande que seus alunos leiam o texto.

Mande seus alunos lerem o texto.

Deixa que nós pensemos mais um pouco.

Deixa nós pensarmos mais um pouco.

Ela pediu que vocês trouxessem o caderno amarelo.

Ela pediu para vocês trazerem o caderno amarelo.

Caso 3:

Usa-se o infinitivo pessoal em orações reduzidas do Indicativo, que em espanhol são desenvolvidas.

Aqui pedimos novamente para os alunos refletirem sobre o que acontece na sua língua e o que os falantes de português usam para expressarem sentidos semelhantes.

Exemplos de orações desenvolvidas e reduzidas

Quando ele passou, a secretária o chamou.

Ao ele passar, a secretária o chamou.

Quando eles compreenderam o que tinha acontecido, foram embora.

Ao eles compreenderem o que tinha acontecido, foram embora.

Porque não tinham conseguido as passagens para Buenos Aires, resolveram curtir o Rio mais um final de semana.

Por não terem conseguido as passagens para Buenos Aires, resolveram curtir o Rio mais um final de semana.

Ele sentou porque estava cansado

Ele sentou por estar cansado.

Eu peguei um táxi porque estava atrasado.

Eu peguei um táxi por estar atrasado.

Você insistiu porque é teimoso mesmo.

Você insistiu por ser teimoso mesmo.

Nós estivemos lá sem que fôssemos vistos.

Nós estivemos lá sem sermos vistos.

Caso 4:

Usa-se o infinitivo pessoal em orações do tipo: É difícil..., É necessário..., É provável..., É preciso..., Seria bom..., Foi necessário..., Está na hora de ... ; Já é tempo de ..., etc.

Exemplos

É difícil os estrangeiros entenderem o famoso "jeitinho brasileiro".

Para uma pessoa compreender o jeitinho, é preciso ela morar no Brasil.

Não é muito fácil para os estrangeiros conseguirem vistos de outros países.

Foi muito bom nos encontrarmos ontem.

O melhor é podermos viajar e conhecermos outras culturas.

É necessário vocês fazerem a prova amanhã.

Está na hora de vocês irem embora.

Caso 5:

Usa-se o infinitivo pessoal depois das seguintes preposições: "para", "por", "sem", "até" e das locuções adverbiais "antes de" e "depois de"

Exemplos

Eu fechei a porta por estarmos com frio.

Alguns convidados saíram antes da festa terminar.

Ele fez o almoço sem nós pedirmos.

O táxi parou para os dois passageiros descerem.

Ele leu o jornal depois de termos chegado em casa.

Os pais vão ficar na cidade até os filhos terminarem os estudos.

Depois de apresentados os casos, e com o intuito de favorecer a produção oral e escrita das formas línguísticas em foco, oferecemos algumas dicas para reduzir orações, na forma de um quadro do tipo

Orações reduzidas de Infinitivo	
porque, para que, até que, antes de que, depois de que, sem que, quando →	por, para, até, antes de, depois de, sem, ao
– Ela não toma pílulas porque não tem. – Ela foi ao médico para que lhe dê um diagnóstico. – É melhor que ela tenha paciência – … e distintos produtos americanos fizeram o próprio depois que a América e a Europa entraram em contato durante o passar dos séculos XV a XVI	– Ela não toma pílulas por não ter. – Ela foi ao médico para lhe dar um diagnóstico. – É melhor ela ter paciência. – …e distintos produtos americanos fizeram o próprio depois de a América e a Europa entrarem em contato durante o passar dos séculos XV a XVI

Na sequência, os alunos devem resolver exercícios gramaticais de preenchimento, conversão e transformação que os ajudem a consolidar o que estão aprendendo. (Widdowson: 1991)

Finalmente, e dada a semelhança formal nos verbos regulares entre o Infinitivo Pessoal e o Futuro do subjuntivo, sistematizamos e integramos o que foi trabalhado em outros momentos através de um quadro comparativo que permita compreender melhor esses fenômenos

QUADRO COMPARATIVO

Fenômenos	**Infinitivo Pessoal**	**Futuro do Subjuntivo**
Conjugação dos regulares	**Falar Vender Sair** Eu falar vender sair Você falar vender sair Nós falarmos vendermos sairmos Vocês falarem venderem saírem	**Falar Vender Sair** Eu falar vender sair Você falar vender sair Nós falarmos vendermos sairmos Vocês falarem venderem saírem
Conjugação dos irregulares	**Ser Ter Fazer** Eu ser ter fazer Você ser ter fazer Nós sermos termos fazermos Vocês serem terem fazerem	**Ser Ter Fazer** Eu for tiver fizer Você for tiver fizer Nós formos tivermos fizermos Vocês forem tiverem fizerem
Formação	Forma-se o infinitivo pessoal a partir do verbo primitivo no infinitivo, acrescentando-se as flexões de pessoa correspondente (ver acima)	Forma-se o futuro do subjuntivo a a partir da terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do verbo correspondente. Nos exemplos acima, são foram – tiveram – fizeram, tirando-se a fle-

		xão da pessoa correspondente.
Uso	Os casos apresentados e outros possíveis aquí não contemplados	Seu uso principal é para estabelecer hipóteses ou referir acontecimentos que vão acontecer e, por isso mesmo, expressa as ideias no futuro

Algumas considerações finais

Em primeiro lugar, deveria ficar claro que a sequência metodológica apresentada simplifica o que de fato acontece em sala de aula. Seria impossível que um público de adultos com diferentes interesses, necessidades e estratégias de aprendizagem pudessem acompanhar rigidamente a ordem aqui apresentada. Na verdade, depende de cada professor saber em que ponto deter o desenvolvimento da temática para dar lugar a outras atividades e tarefas mais estimulante ou atraentes. Um excesso de análise pode acabar com as melhores das intenções.

Em segundo lugar, é necessário termos em conta que, assim como foi apresentado, pareceria ser que o modelo separa a reflexão sobre a língua do seu uso. Na verdade, o que pretendemos é que, em algum momento do processo de aprendizagem do português como língua estrangeira, os alunos tomem consciência do fenômeno, percebam algumas de suas características e possam, aos poucos, reconhecê-lo e empregá-lo à medida que avançam na compreensão e produção de textos falados e escritos de diferentes gêneros. Isso significa, então, que a perspectiva de ensino não é, nem pode, ser linear, mas cíclica, de maneira a favorecer que o que não se captou ou não se compreendeu em algum momento, possa ser captado ou compreendido mais tarde.

Finalmente, consideramos relevante e urgente desenvolver um projeto mais amplo, em parceria com outros pesquisadores interessados nessa temática, tanto no nosso país como no Brasil, com o propósito de desvendar até que ponto essas estruturas acabam realmente fazendo parte dos recursos linguísticos dos falantes não-nativos ou, na sua ausência, para identificarmos quais as estratégias comunicativas de que os alunos lançam mão, como a evitação, a paráfrase, etc., na hora do desempenho lingüístico. Isso permitirá, em definitivo, verificar se esse ou outros modelos metodológicos são eficazes e eficientes.

Referências bibliográficas

Bagno, Marcos. (2002): *Português ou brasileiro? – Um convite à pesquisa*, São Paulo, Parábola.

——— (2008): *Gramática Pedagógica do Portuguê brasileiro,* São Paulo, Parábola.

Eberlein O.F. Lima, E. et alii. (1995): *Avenida Brasil 2 – Curso básico de Português para Estrangeiros,* São Paulo, E.P.U.

Fernández, Sonsoles. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Edelsa.

Patrocínio, E. F. Do Y Coudry, P. (1992): *Fala Brasil – Português para Estrangeiros,* Campinas, Pontes.

Perini, Mario (2004): *Gramática descritiva do português*, São Paulo, Ática.

Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.

Widdowson, Henry (1991): *O ensino de línguas para a comunicação*, trad. de José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, Pontes.

Estudio comparativo de algunas marcas de la deixis personal en español y portugués a partir del latín

SILVIO CORNÚ – FABIÁN MÓNACO
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

El objetivo de nuestro Seminario de Lingüística Románica de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de FHUC, UNL es estudiar comparativamente las lenguas románicas o romances, desde la Lingüística sistémico-funcional y conjugando las perspectivas sincrónica y diacrónica. Entre las opciones sistemáticas que, codificadas en los distintos subsistemas de la léxico-gramática, permiten construir significados (Halliday & Matthiessen 2004), consideraremos la deixis personal y, más específicamente, el subsistema pronominal. Veremos cómo el español y el portugués en su evolución diacrónica a partir del latín han marcado de manera peculiar –mediante procesos de conservación, modificación, supresión o incorporación– ciertas coincidencias y divergencias en cuanto a la forma, el sentido, los usos y alcances de los elementos pertenecientes al paradigma pronominal y de otras piezas de uso deíctico similar.
Palabras clave: estudio comparativo / deixis personal / español y portugués

Abstract

The aim of our Seminario de Lingüística Románica at the Profesorado y Licenciatura en Letras, FHUC, UNL is to undertake a comparative study of the Romance languages within the framework of Systemic Functional Linguistics combining the synchronic and diachronic perspectives. Among the systematic options codified in the various subsystems of the lexico-grammar that allow the construction of meaning (Halliday & Matthiessen 2004), we will consider the personal deixis and, more specifically, the pronominal subsystem. We will see how Spanish and Portuguese in their diachronic evolution from Latin have undergone processes of conservation, modification, deletion or incorporation, having marked some coincidences and differences in terms of form, meaning, use, and scope of the elements belonging to the pronominal paradigm and of other pieces with similar deictic use.
Key words: comparative study / personal deixis / Spanish and Portuguese

I. Introducción

Este trabajo surge de las actividades propuestas en el seminario de Lingüística Románica que dictamos ambos profesores en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. El objetivo del Seminario es trabajar comparativamente, desde un punto de vista funcional y conjugando las perspectivas sincrónica y diacrónica, los aspectos léxico-gramaticales y discursivos de las lenguas románicas o romances, entre ellas, el español y el portugués.

Además de la importancia que estos estudios comparativos tienen para los requerimientos específicos de las Carreras de Letras, en función del marco plurilingüe en que realizamos la presente reflexión nos interesa rescatar su relevancia no sólo para las cuestiones referidas a la enseñanza del español y el portugués como lenguas segundas o extranjeras sino también para las vinculadas con la traducción. [1]

Desde la perspectiva de la Lingüística sistémico-funcional (LSF) las lenguas están configuradas como sistemas de opciones que permiten construir significados. Estas opciones se codifican en los subsistemas de la léxico-gramática. En esta oportunidad, nos centraremos en la deixis personal y, más específicamente, en el subsistema pronominal para ver cómo el español y el portugués, en su evolución diacrónica a partir del latín, han marcado de manera peculiar –mediante procesos de conservación, modificación, supresión o incorporación– ciertas coincidencias y divergencias en cuanto a la forma, el sentido, los usos y alcances de los elementos pertenecientes al paradigma pronominal y de otras piezas de uso deíctico similar.

Cuando nos resulte conveniente recurriremos a ejemplos extraídos del cuento "Casa tomada", de Julio Cortázar, los que serán comparados con las soluciones aportadas por dos traducciones del texto al portugués, según podemos apreciar en el Apéndice y en la Bibliografía.

Consideramos que el estudio comparativo de la deixis personal en español y portugués permite profundizar en la construcción de los significados interpersonales, en las formas de posicionamiento de los participantes en la actividad discursiva y en el modo en que los recursos léxico-gramaticales, como cara textual visible de las dimensiones semántica y pragmático-discursiva, expresan la organización y jerarquía social.

[1] En este trabajo nos centraremos en el portugués de Brasil, por ser el que se enseña en la Argentina.

II. Deixis y referencia fórica. Deixis personal

Para comenzar este estudio comparativo, recurriremos a la definición de ***deixis*** que aportan dos fuentes de consulta de gran relevancia para los estudios gramaticales, para luego acceder a la distinción entre los distintos tipos de deixis que pueden establecerse. En la *Nueva gramática de la lengua española* (R.A.E., 2009) leemos que:

> La deixis es la propiedad que poseen muchas expresiones gramaticales para denotar significados que dependen de la localización tempoespacial de los interlocutores [...] Los rasgos gramaticales compartidos por todas las expresiones [deícticas] se interpretan en función del vínculo que esas formas lingüísticas contraen con aquello a lo que se refieren. (1269, 1270).

Y la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Bosque y Demonte, 1999) nos dice que:

> La deixis es un tipo de vínculo referencial entre ciertas unidades o expresiones lingüísticas y aquello que representan en el mundo o en el universo del discurso, por medio del cual se identifican 'individuos' en relación con las variables básicas de todo acto comunicativo: el hablante, el interlocutor (o los interlocutores) y el momento y el lugar en que se emite un enunciado (932).

II.1. Deixis y referencia fórica

Se habla de deixis en un sentido amplio pero podemos distinguir entre **deixis** para cuando se señala el *contexto extralingüístico* y **anáfora o referencia fórica** para cuando se señala el *contexto lingüístico o cotexto*. En la deixis la referencia es *exofórica*, va desde el texto lingüístico al contexto extralingüístico (referente extralingüístico). En lo fórico, en cambio, la referencia es endofórica, va del texto a otro elemento que es parte del mismo texto.

La deixis que se obtiene por simple mostración, es decir, por la presencia física de lo que se señala, se denomina deixis ostensiva, sensible o *ad oculos*. La referencia fórica, por su parte, implica una manifestación más abstracta que la deixis, ya que el referente no está físicamente presente en el momento de la enunciación. Ha-

blamos de ***anáfora*** o referencia anafórica cuando la señalización remite a un antecedente, es decir a un grupo nominal situado delante del elemento fórico, y de ***catáfora*** o referencia catafórica cuando se hace referencia a un consecuente o grupo nominal situado tras él en el discurso (R.A.E., 2009: 1271-1272).

En la comprensión de los textos debemos considerar la deixis junto con los otros elementos de cohesión que realizan el entramado textual:

> La anáfora es un medio de indicar la 'identidad referencial' de entidades. La referencia anafórica y la repetición léxica se diferencian en que los constituyentes léxicos tienen un significado por sí mismos, mientras que las palabras anafóricas se refieren meramente a otro constituyente del contexto [...] quieren decir algo solo si conocemos a quién o a qué hacen referencia (Pinkster, 1995: 323).

II.2. Deixis personal

El engranaje discursivo-textual se asienta en el cruce de tres dimensiones semánticas de la deixis: la personal, la espacial y la temporal (*ego*, *hic* et *nunc*), que permiten situar al sujeto o a los sujetos espacio-temporalmente.

La ***deixis temporal*** está presente en la flexión verbal, la que contiene rasgos deícticos no sólo de persona sino también de tiempo. La deixis de tiempo se ordena sobre el eje "presente – pasado – futuro. En general, la información temporal contenida en el verbo permite localizar –directa o indirectamente– los acontecimientos en relación con el momento en que se habla". Hay otros elementos que acompañan a los verbos, con función deíctica similar: el adverbio demostrativo *entonces*, por ejemplo, o el adjetivo *pasado*, en una expresión como *el año pasado*.

La ***deixis espacial o locativa*** está dada por adverbios demostrativos, como *aquí*, *ahí*, *allí*, *acá* y *allá*. Pueden tener función deíctica espacial otros elementos: algunos adjetivos como *norteño*, *occidental*, *superior*, *inferior*, etc.; ciertos adverbios y locuciones, y grupos sintácticos adverbiales y preposicionales: *a la izquierda*, *adelante*, *un poco más arriba*, etc.

Aquí nos ocuparemos de la ***deixis personal***. "Las categorías que tienen marcas deícticas de persona se organizan en función de una distinción tripartita [...]: la primera persona hace referencia al hablante; la segunda caracteriza al oyente, mientras que la tercera se define por la negación de las otras dos". Las formas de

primera y segunda persona son propiamente deícticas, las de tercera lo son indirectamente (R.A.E., 2009: 1273-1275). Del mismo modo, citando a Benveniste:

> *Yo* es el individuo que enuncia la presente instancia de discurso que contiene la instancia lingüística yo [...]. Esta referencia constante y necesaria a la instancia de discurso constituye el rasgo que une a *yo/tú* una serie de 'indicadores' participantes, por su forma y sus aptitudes combinatorias, de clases diferentes, pronombres los unos, adverbios otros, otros más locuciones adverbiales (Benveniste, 1971, 173-174).

III. El subsistema pronominal y otros elementos deícticos

Entre las categorías deícticas figuran: los pronombres personales, los posesivos, los demostrativos, los pronombres relativos, los morfemas verbales de tiempo y persona, etc.

> ***Nos*** *gust****aba*** *la casa porque . . . guard****aba*** *los recuerdos de* ***nuestros*** *bisabuelos . . .* ***Nos*** *habitu****amos*** *Irene y* ***yo*** *a persist****ir*** *solos en* ***ella****,* ***lo que era*** *una locura pues en* ***esa*** *casa pod****ían*** *viv****ir*** *ocho personas sin estorb****arse*** (esp.: 1-10). [2]

> *Gost****ávamo****s da casa porque . . . guard****ava*** *as recordações de* ***nossos*** *bisavós . . . Habitu****amo-nos****, Irene e* ***eu****, a permanec****er*** *nela sozinhos,* ***o que era*** *uma loucura, pois* ***nessa*** *casa pod****iam*** *viv****er*** *oito pessoas sem* ***se*** *estorv****ar*** (pt. 1, 1-10).

> *Gost****ávamo****s da casa porque . . . guard****ava*** *as lembranças de* ***nossos*** *bisavós . . . Acostum****amo-nos*** *Irene e* ***eu*** *a persist****ir*** *sozinhos nela,* ***o que era*** *uma loucura, pois* ***nessa*** *casa pod****eriam*** *viv****er*** *oito pessoas sem* ***se*** *estorv****arem*** (pt. 2, 1-10).

Para la siguiente descripción, nos basaremos en R.A.E., 2009 y tomaremos ejemplos de las citas de "Casa tomada", que acabamos de mencionar.

Los ***pronombres personales***: refieren a las distintas personas gramaticales y se definen con relación al acto de enunciación. El entramado discursivo se esta-

[2] Cuando citemos tramos del texto original "Casa tomada", de Julio Cortázar, consignaremos, entre paréntesis, "esp." y a continuación las líneas que figuran en los fragmentos del corpus (Apéndice). Para indicar las citas correspondientes a las dos traducciones al portugués (Apéndice), consignaremos respectivamente "pt. 1" y "pt. 2" y a continuación el número de páginas, también entre paréntesis.

blece entre un *yo* enunciador y un *tú* destinatario del mensaje. La tercera persona es la que no participa directamente en el intercambio comunicativo. Hay que tener en cuenta que al cambiar los turnos entre los interlocutores, cambia el referente extralingüístico de los pronombres personales (1268). Ejemplos: *nos, yo, ella, se*.

Los ***posesivos:*** se adscriben a la categoría de los pronombres –ya que poseen, como los personales, rasgos de persona– y a la de los determinativos o de los adjetivos, ya que pueden ser prenominales y concuerdan con los nombres, a diferencia de los pronombres (49). Ej.: *nuestros*.

Los ***demostrativos:*** son pronombres, determinantes o adverbios que expresan la situación espacial o temporal de alguien o algo con respecto al hablante u oyente. Ej.: *esa*. Según la R.A.E. hay un vínculo estrecho entre los paradigmas de los pronombres demostrativos y de los personales, ya que las relaciones deícticas que expresan los demostrativos se definen en función de los personales. Por otra parte, conviene recordar que los demostrativos, los posesivos y los artículos conforman la clase gramatical de los *determinantes o determinativos* (49).

Matte Bon (1998) refiere al "contraste demostrativo / posesivo" y expresa que la diferencia fundamental entre estos dos operadores se debe a que:

> El posesivo remite a una relación que se define con respecto a sí misma (es decir, a la relación que existe entre la persona a la que remite el posesivo y el sustantivo determinado por el posesivo mismo) y el demostrativo, por su parte, establece una relación que se define en cada momento única y exclusivamente con respecto a las coordenadas del acto de comunicación (223).

Los ***pronombres relativos:*** permiten integrar una oración en otra y relacionarla con el antecedente, o sustantivo al que se refieren, evitando la repetición de elementos. Para Baños Baños (2009) son una "amalgama de anafórico y subordinante" y en latín (*qui*, *quae*, *quod*) se crean –también los interrogativos– a partir de un tema indoeuropeo *k^{w}i (287-288). Ej.: *lo que*.

Los ***morfemas verbales de tiempo y persona:*** las desinencias o construcciones verbales expresan rasgos de voz, modo, aspecto, tiempo y persona. Aquí nos interesa principalmente lo relativo al tiempo y la persona verbales. Ejemplos: En *habituamos*, la desinencia *-amos* del verbo (vocal temática *a* seguida de la desinencia *-mos*) indica voz activa, modo indicativo, aspecto imperfectivo, presente

(no existe ningún sufijo temporal-modal entre la vocal temática y la desinencia de persona y número), primera persona, plural. En los verbos *gustaba*, *podían*, *era*, se trata de voz activa, modo indicativo, aspecto imperfectivo, tiempo pretérito imperfecto (*-aba*, *-ían*: sufijo temporal-modal *-ba- y -(b)a-*; verbo irregular *era),* terceras personas singular, plural y singular, respectivamente. También existen las formas no personales del verbo, como el infinitivo: *persistir*, *vivir*, *estorbar*. Más adelante mencionaremos el infinitivo personal del portugués, como diferencia con el español, lengua en la que no existe el infinitivo con marca personal.

Como vemos, la deixis es una problemática transversal, en tanto dispara la conexión con todas las dimensiones que deben considerarse en un estudio comparativo como el que proponemos en nuestro Seminario de Lingüística Románica. Es una problemática reticular cuyo tratamiento, incorporado ocasionalmente en los campos de la traducción y la enseñanza de lenguas, puede favorecer el camino hacia la proficiencia. Uno de los puntos que quedan sugeridos para una profundización posterior es el de la diferencia de construcción, en el español y el portugués, de verbos como *gustar* que suele ser fuente de confusión y equivocaciones por parte de los alumnos en los primeros niveles de la enseñanza de español y de portugués como lenguas segundas o extranjeras (PELSE). Como diferencia inicial, dejamos señalado que en *nos gustaba la casa* el sujeto gramatical o agente semántico es *la casa* y *nos* es el dativo objeto indirecto y que en *gostávamos da casa* el sujeto gramatical elidido o tácito es el nominativo *nós* (*nosotros*).

En este trabajo, como ya anticipamos, nos concentraremos en el paradigma de los pronombres ***personales*** en latín, portugués y español, y complementaremos esta descripción sincrónica con la evolución diacrónica del subsistema de los pronombres personales a partir de latín.

III.1. El sistema de casos

El caso es un rasgo gramatical que caracteriza en latín a las palabras variables o flexivas que poseen valor nominal o pronominal (sustantivo, adjetivo, pronombre). Indica la función u oficio que la palabra cumple en la oración y el discurso, según vemos en el Cuadro 1, donde sólo mencionamos el valor más general de los casos. [3]

[3] En un estudio donde la categoría de caso fuera más central deberíamos hacer otras aclaraciones. Por el momento citemos a Baños Baños: "[…] los papeles semánticos no son los únicos que determinan la marca de caso […] una misma función puede aparecer representada por varios casos, o bien un mismo caso puede representar más de una función" (2009: 106)

Lengua latina El sistema de casos	
Caso	Función
Nominativo	Sujeto, Atributo
Vocativo	Invocación
Acusativo	Objeto directo
Genitivo	Complemento del nombre
Dativo	Objeto indirecto
Ablativo	Complementos circunstanciales

Cuadro 1: El valor general de los casos en latín.

En español y portugués –como mayormente en todas lenguas romances– el caso desapareció en los sustantivos y en los adjetivos y solamente queda una marca del mismo en los pronombres personales. En español, la forma *yo* del pronombre personal de primera persona del singular únicamente puede desempeñar la función indicada por el caso nominativo, no puede usarse con el valor de los otros casos (acusativo, dativo, etc.). En el Cuadro 2 vemos el caso de los pronombres personales del del español, que lleva las denominaciones de nominativo, objetivo acusativo, objetivo dativo o terminal. Una característica, tanto del español como del portugués, como veremos más adelante, son las llamadas *formas comitativas* del pronombre en caso terminal ("comitente" quiere decir "que va junto") en la que los elementos aparecen amalgamados. Las opciones de formas comitativas en el español actual son tres: *conmigo, contigo* y *consigo*.

Lengua española Los pronombres personales y los casos			
Caso		Función	Ejemplos
Nominativo		Sujeto, Atributo	yo, ella, vosotros
Objetivo	Acusativo	Objeto directo	me, la, os
	Dativo	Objeto indirecto	me, le, os
Terminal (*)		Término de preposición	a mí /ella /vosotros
(*) Formas comitativas: *conmigo, contigo, consigo* (comitente: "que va junto")			

Cuadro 2: Los pronombres personales y los casos en español.

III.2. El infinitivo personal del portugués

En español el infinitivo es, junto con el gerundio y el participio, una de las formas no personales del verbo.

En portugués, aparte del infinitivo impersonal, se usa el llamado "infinitivo pessoal o flexionado" que se forma con el agregado al tema del infinitivo impersonal la desinencia modo-temporal *-r* y las de número y persona (Melo Mesquita**,** 1996: 280). Su traducción al español generalmente se hace a través de una forma del modo subjuntivo o bien de una proposición subordinada:

Antes de ***nos afastarmos*** (pt. 1: 28) – *Antes de* ***alejarnos*** . . . (esp.: 28)
Otra posibilidad en español: *Antes de* ***que nos alejáramos*** . . .

. . . *nessa casa poderiam viver oito pessoas sem* ***se estorvarem*** (pt. 2: 9)
. . . *en esa casa podían vivir ocho personas sin* ***estorbarse*** (esp.: 9)

Não fosse algum pobre-diabo ***resolver*** *roubar e entrar na casa* (pt. 1: 30)
Não fosse algum pobre-diabo ***ter a idéia*** *de roubar e entrar na casa* (pt. 1: 29)
No fuese que a algún pobre diablo ***se le ocurriera*** *robar y se metiera en la casa* (esp.: 30). Otra posibilidad sería: . . . ***resolviera*** *robar /* ***tuviera la id****ea de robar*. . .

La comparación entre el esp. *estorbarse* y el port. *se estorvarem* del segundo ejemplo antes citado, nos abre otro aspecto de esta problemática reticular, que no podemos tratar con extensión en esta oportunidad. Es el aspecto que, más ligado al plano sintáctico, refiere al orden posible o no posible de los elementos de la frase, según las normas de cada lengua.

El español actualmente no permite la colocación proclítica de pronombres a formas no personales del verbo, como el infinitivo o el gerundio. Esta construcción que sí era frecuente en el español medieval, sigue siendo una norma aceptada en el portugués actual. En el ejemplo, en español el pronombre *se* debe ir necesariamente pospuesto al infinitivo *estorbar* (y amalgamado, por ser enclítico); en portugués, en cambio, comprobamos que el pronombre puede quedar antepuesto –es decir, proclíticamente– al infinitivo: *se estorvarem*.

III.3. El artículo

El artículo es una categoría que no existía en latín. En su tendencia analítica, frente a la impronta sintética de la lengua clásica latina, las lenguas romances procedieron a la creación del artículo. Se trata de un demostrativo que cumple la función de determinante de un objeto con mayor vaguedad que los otros demostrativos, sin significación accesoria de cercanía o alejamiento. Sólo sirve para señalar un individuo particular entre todos los que componen la clase designada por el sustantivo. A continuación vemos el paradigma del artículo definido en cuatro lenguas romances:

El artículo definido (singular)			
Género:	masc.	fem.	neutro
Español	el	la	lo
Portugués	o	a	o
Italiano	il / lo	la	il
Francés	le	la	le

Cuadro 3: El artículo definido, singular, en español, portugués, italiano y francés.

El español diferencia fónico-gráficamente la entidad del artículo definido en sus tres géneros, masculino, femenino y neutro, respectivamente: *el*, *la* y *lo*. Como vemos, en portugués coinciden fónico-gráfica y morfológicamente las formas correspondientes a los géneros masculino y neutro: *o*. Esto lleva a una equivocación frecuente en los alumnos lusófonos de los cursos de español como lengua extranjera. Suele suceder algo similar con los alumnos que tienen el francés o el italiano como lengua materna.

. . . ***los*** *recuerdos de nuestros bisabuelos,* ***el*** *abuelo paterno, nuestros padres y toda* ***la*** *infancia* (esp.: 4)

. . . ***as*** *recordacões de* <u>*nossos*</u> *bisavós,* ***o*** *avô paterno,* <u>*nossos*</u> *pais e toda* ***a*** <u>*nossa*</u> *infância* (pt. 1: 4)

. . . ***as*** *lembranças de* <u>*nossos*</u> *bisavós,* ***do*** *avô paterno, de* <u>*nossos*</u> *pais e de toda* ***a*** <u>*nossa*</u> *infância* (pt. 2: 4)

A partir del último sintagma que figura en los ejemplos anteriores podemos hacer una reflexión sobre una importante diferencia de uso del artículo en español y portugués, que involucra sobre todo el plano sintáctico:

Toda la infancia (esp.: 6)
toda a nossa infância (pt. 1 y 2: 6)

El mismo uso vemos en este otro ejemplo de "Casa tomada":

liquidación de sus materiales (esp.: 4)
liquidação de seus materiais (pt. 1: 4)
liquidação dos seus materiais (pt. 2: 4) (= **de os seus materiais*)

La traducción literal de *toda a nossa infância* sería **toda la nuestra infancia*. Colocamos un asterisco al comienzo de una expresión para indicar que se trata de una construcción agramatical o, al menos, de una construcción que escapa a las normas actuales de la lengua en cuestión. En efecto, el español moderno no permite la anteposición de más de un determinante al núcleo sustantivo de un sintagma nominal. Hoy día se debería decir: *nuestra infancia* o *la infancia nuestra*.

Este tipo de construcción sí integraba la norma del español medieval como podemos apreciar en los siguientes versos del *Poema del Cid*, de autor Anónimo, perteneciente al siglo XII:

De los sos ojos tan fuertemientre llorando,
tornava la cabeça i estávalos catando . . .

que, en versión moderna de Pedro Salinas, serían:

Los ojos de Mio Cid mucho llanto van llorando;
Hacia atrás vuelve la vista y se quedaba mirándolos . . . [4]

[4] Anónimo (1979) *Poema del Cid*. Buenos Aires, Losada. Según la edición crítica de Menéndez Pidal. Versión moderna de Pedro Salinas. Aclaramos, de paso, que la correspondencia entre cadena fónica y cadena gráfica en el español medieval era distinta al español moderno. Así, la grafía <j> representaba el sonido de la fricativa prepalatal sonora [ʒ], de articulación similar al portugués actual.

Unas líneas de dos canciones de Brasil recuerdan la semejanza que el portugués actual presenta con el español medieval, como suele suceder en mayor o menor grado también con el catalán, el francés y acaso el italiano:

Os seus olhos são espelhos d'água (Patricia Marx, "Espelhos d'água")
Os meus olhos têm a fome do horizonte (Zeca Baleiro, "Dezembro")

III.4. Las contracciones o preposiciones articuladas

Los artículos pueden quedar amalgamados a las preposiciones y conformar lo que se denomina "preposiciones articuladas", "artículos contractos" o "contracciones". En el español moderno sólo se usan dos contracciones, *al* y *del*, las que se originan a partir de la amalgama de las preposiciones *a* y *de* con el artículo definido *el*.

En el español medieval, en cambio, existía gran cantidad de amalgamas o contracciones que podían originarse por la unión de preposición y artículo (*del* = *de* + *el*) o pronombre (*dél* = *de* + *él*) o de conjunción y pronombre –en que en estos casos iba generalmente apocopado– (*quel'* = *que le*). En el 'Enxemplo XXIV', texto español del siglo XIV, perteneciente al libro *El Conde Lucanor*, de Juan Manuel, leemos: *Et desque* (*desde* + *que*) *llegó, díxol'* (*dixo* + *le*) *el rey que se quería vestir et quel'* (*que* + *le*) *fiziesse traer los paños* [...] *Et vino el camarero, et lo vistió et lo calçó* (1974: 101-102). [5]

En portugués, así como en otras lenguas romances, el italiano por ejemplo, las contracciones o preposiciones articuladas son numerosas. Se conforman con las preposiciones *a, de*, *em* y *por* (o *per*) antepuestas en amalgama con los artículos definidos *o*, *os*, *a*, *as* o indefinidos *um, uma*; cuando la preposición *a* se encuentra con el artículo *a* o *as*, en portugués se produce asimilación entre las dos *aes* [6] y, entonces, se coloca una tilde grave sobre la vocal para indicar esta simplificación: *à*, *às*. Otras de estas uniones de elementos pueden involucrar alteración morfológica por reacomodación de la estructura fónico-gráfica de los términos amalgamados: *na* (*em* + *a*), *nos* (*em* + *os*), numa (*em* + *uma*), *pelo* (*per* o *por* + *o* / *lo*). [7]

[5] Juan Manuel (1974) *El Conde Lucanor*. Buenos Aires, Losada.
[6] En portugués las vocales son de género masculino, a diferencia del español, donde son femeninas.
[7] Los ejemplos del portugués que mencionamos en este trabajo pertenecen a publicaciones que circulan en nuestro medio y que se rigen, por lo tanto, según la normativa ortográfica previa a la última reforma operada en el ámbito lusófono.

. . . ***las*** *casas antiguas sucumben* ***a la*** *más ventajosa liquidación* ***de sus*** *materiales* (esp.: 2)
. . . ***as*** *casas antigas sucumbem* ***à*** *mais ventajosa liquidação* ***de*** *seus materiais* (pt. 1: 2)
. . . ***as*** *casas antigas de hoje sucumbem* ***às*** *mais ventajosas liquidações* ***dos*** *seus materiais* (pt. 2: 2)

El carácter de problemática reticular se da, en este caso, dentro de la misma temática de la deixis, en relación con la combinación de las perspectivas sincrónica y diacrónica. Los pronombres personales del portugués, en el juego del uso proclítico y enclítico, experimentan una reacomodación fónico-gráfica similar a la de los artículos: los pronombres *o, os, a, as*, con valor acusativo, por cuestiones de contexto lingüístico y para evitar la cacofonía recuperan en algunas ocasiones la lateral alveolar etimológica que habían perdido en su itinerario diacrónico a partir del latín y se vuelven *lo*, *los*, *la*, *las*: *tornando-**a** mais complessa (*objeto directo: *a)* pero *para avaliá-**lo**, justificá-**las,** validá-**las**, a única maneira de torná-**los** observáveis (*objeto directo: *lo, las, los)*. Notamos, además, que en español en posición enclítica se produce realmente la amalgama entre las piezas, mientras que en portugués se recurre al uso de un guion y a la pérdida, en este caso, de la terminación *-r* del infinitivo por alteración fonética denominada síncopa. En “Casa tomada”:

. . . *no se puede repetirlo sin escándalo* (esp.: 16)
. . . *não se pode repeti-lo sem escândalo* (pt. 1: 16)
. . . *não se pode repetir sem escândalo* (pt. 2: 16)

IV. Pronombres personales

En latín, el pronombre *ille, illă, illud* era originariamente un pronombre demostrativo y tenía el valor de *aquel, aquella, etc*. Luego pasó a usarse como pronombre personal de 3ª persona. De él deriva, en español, el pronombre personal de 3ª persona, singular y plural (*él, ella, ello, ellos, ellas*); el artículo definido, que no existía en latín (*el, la, lo, los, las*) y el pronombre demostrativo (*ac* + *ille*, etc. > *aquel, aquella, aquello* y plurales).

IV.1. Pronombres personales del latín

Pronombres personales Latín – personas 1ª y 2ª, y 3ª reflexivo			
Singular			
	1ª persona	2ª persona	3ª p. (reflexivo)
N.	ego	tu	---
V.	---	tu	---
Ac.	me	te	se, sese
G.	mei	tui	sui
D.	mihi	tibi	sibi
Ab.	me, mecum	te, tecum	se, sese, secum
Plural			
	1ª persona	2ª persona	3ª p.(reflexivo)
N.	nos	vos	---
V.	---	vos	---
Ac.	nos	vos	se, sese
G.	nostri, nostrum	vestri, vestrum	sui
D.	nobis	vobis	sibi
Ab.	nobis, nobiscum	vobis, vobiscum	se, sese, secum

Cuadro 4: Pronombres personales del latín, 1ª y 2ª persona y 3ª reflexivo.

Pronombres personales Latín – 3ª persona			
Singular			
	Masculino	Femenino	Neutro
N.	ille	illa	illud
V.	ille	illa	illud
Ac.	illum	illam	illud
G.	illius	illius	illius
D.	illi	illi	illi
Ab.	illo	illa	illo
Plural			
	Masculino	Femenino	Neutro
N.	illi	illae	illa
V.	illi	illae	illa
Ac.	illos	illas	illa
G.	illōrum	illārum	illōrum
D.	illis	illis	illis
Ab.	illis	illis	illis

Cuadro 5: Pronombres personales del latín, 3ª persona.

IV.2. Pronombres personales del español

IV.2.1. Formas tónicas

Pronombres personales tónicos Español				
Persona	Función		Singular	Plural
1ª	Sujeto o atributo		yo	nosotros/as
	Término de preps.		mí (conmigo)	
2ª	Sujeto o atributo		tú, vos, usted	vosotros/as, ustedes
	Término de preposición		ti (contigo), vos, usted	
3ª	Sujeto o atributo	Masc.	él	ellos
		Fem.	ella	ellas
		Neutro	ello	---
	Térm. de preposición	Masc.	él	ellos
		Fem.	ella	ellas
		Neutro	ello	---
	Térm. de prep. exclusiv. reflexivo		sí (consigo)	

Cuadro 6: Pronombres personales tónicos del español.

IV.2.2. Formas átonas

Pronombres personales átonos Español				
Persona			Singular	Plural
1ª			me	nos
2ª			te	os
3ª	Complem. directo	Masc.	lo (le: leísmo)	los
		Fem.	la	las
	Cpl. directo o atributo	Neutro	lo	--
	Complemento indirecto		le, *o* se (ante otro pron. átono)	les, *o* se (ante otro pron. átono)
	Forma reflexiva		se	

Cuadro 7: Pronombres personales átonos del español.

IV.3. Pronombres personales del portugués

IV.3.1. Formas tónicas

Pronombres personales tónicos Portugués				
Persona	Función	Singular	Plural	
1ª	Sujeto o atributo	eu	nós, (conosco),	
	Término de preposición	mim, (comigo)		
2ª	Sujeto o atributo	tu, você, o senhor, a senhora	vós, (convos-co), vocês	
	Término de preposición	ti, (contigo), você		
3ª	Sujeto o atributo	Masc.	ele	eles
		Fem.	ela	elas
	Sujeto	Neutro	(isso)	---
	Térm. de preposi-ción	Masc.	ele	eles
		Fem.	ela	elas
		Neutro	(isso)	---
	Térm. de prep. exclusi-vamente reflexivo		sí (consigo)	

Cuadro 8: Pronombres personales tónicos del portugués.

IV.3.2. Formas átonas

Pronombres personales átonos Portugués				
Persona			Singular	Plural
1ª			me	nos
2ª			te	vos
3ª	Complem. directo	Masc.	o	os
		Fem.	a	as
	Cpl. directo o atributo	Neutro	o	--
	Complemento indirecto		lhe	lhes
	Forma reflexiva		se	

Cuadro 9: Pronombres personales átonos del portugués

Uno de los puntos que en los cursos de español como lengua extranjera suele tomarse como indicación del nivel de aprendizaje de los alumnos es si logran realizar la doble conmutación pronominal. Esto implica representar por pronombres personales en caso objetivo acusativo (*lo, los, la, las*) y en caso objetivo dativo (*le, les, se*) las funciones de complemento u objeto directo y complemento u objeto indirecto gramatical respectivamente (ver Cuadro 7). Para evitar la cacofonía que produciría la doble conmutación *yo* ***le las** daba*, el español reemplaza el pronombre ***le*** (o ***les***) por la forma **se**. Además, debemos tener en cuenta que en español es frecuente duplicar el objeto indirecto mediante el uso del pronombre junto con los elementos que lo conforman.

. . . *yo /**le**/daba /**a Irene**/ / **las últimas habitaciones por repasar**/*. . . (esp.: 12)
. . . *eu deixava para Irene as últimas peças por repassar* . . . (pt. 1: 11)
. . . *eu deixava para Irene os últimos quartos para repassar* . . . (pt. 2: 12)

El verbo *daba* es transitivo y va, por lo tanto, acompañado de un objeto directo (o.d.): *las últimas habitaciones por repasar*; en la construcción interviene también un objeto indirecto (o.i.) *a Irene* que, como vemos, está duplicado mediante el pronombre personal dativo *le*. Podemos pensar en los siguientes enunciados en los que se produce conmutación y que dan cuenta de la carga semántica inicial:

. . . *yo /**le**/ daba / **las últimas habitaciones por repasar**/*. . . conmutación del o.i. ***a Irene*** por el pronombre dativo ***le*** (esp.: 12)
. . . *yo /**las**/daba /**a Irene/.*** . . conmutación del o.d. por el pronombre acusativo ***las***
. . . *yo /**se** / /**las**/ daba* . . . conmutación del o.d. y del o.i. simultáneamente

V. Del latín al español y el portugués. Perspectiva diacrónica

V.1. Evolución etimológica del pronombre personal y creación del artículo

Como ya hemos anticipado, la pieza latina que se tomó finalmente como étimo es el pronombre demostrativo *ille, illă, illud*, que tenía valor de *aquel, aquella,*

aquello, aunque en relación con la evolución diacrónica, según leemos en Cornú, Ghio y Hechim (2010):

> Cualquiera de los demostrativos latinos hubiera podido servir para este fin. En la lengua antigua se empleaban con este sentido vago casi todos los demostrativos: *Mio Cid aguijó con estos* (= *los*) *caballeros*; *vayamos en aquel día de cras* (=*en el día de mañana*). Pero en general, la mayoría de los romances prefirieron fijar el artículo en la forma derivada de *ille, illă, illud* > *el, la lo*". (89)

En los Cuadros 6 a 9 y en el Cuadro 11, hemos incorporado los pronombres personales de segunda persona *usted* y *você* –y sus correspondientes plurales analógicos–. Los mismos surgen a partir de expresiones propias del español y del portugués medievales mediante un proceso de lexicalización. Recién en los Siglos de Oro del español –XVI y XVII– se consolida el uso de la forma *usted*, como tratamiento de formalidad: *Vuestra merced* > *vuesa merced* > *vuesarced* > *vuested* > *usted*.

Según Corominas (1994) hasta la consolidación de la forma *usted*, que aparece por primera vez en registros del año 1620, convivieron varias formas alternativas según los autores y los textos en los que se documentaba su uso:. El *usted* es:

> [...] contracción de *vuestra merced*, princ. S. XV, inventado para sustituir a *vos*, desgastado como pron. de respeto: formas intermedias son *vuasted*, 1617*; vuested*, 1635*; vusted*, 1619, etc. (también corrieron *voacé* y otras) (611).

Da Cunha (2010), para el *você*, de uso familiar a diferencia del *usted*, presenta como etimología: *pron*. / *vosse* 1813 / de *vosmecê* < *vossemecê* < *Vossa mercê*.

Otra de las particularidades, es el uso de la expresión *a gente* en portugués con verbos en 3ª persona singular. Principalmente se usa con el valor de la primera persona del plural, es decir, como equivalente a *nós*. Pero también presenta un matiz más indefinido, siendo equivalente a otras expresiones como *uma pessoa*, en contextos en que el español emplearía el pronombre indefinido *uno*:

> Uno puede releer un libro . . . (esp.: 15)
> Uma pessoa pode reler um livro . . . (pt. 1: 15)
> A gente pode reler um livro . . . (pt. 2: 15)

Pronombres personales **Evolución diacrónico-etimológica a partir del latín**						
Lat. ĔGO > e(g)o > ĕo > **pt. EU**						
> ieo > i(e)o > **it. IO** > **esp. YO**						
> ie > **fr. JE**						
Lat. TU > **pt.**, **it., fr. TU**, **esp. TÚ**						
Lat. NOS - esp. nos + otros/ otras = NOSOTROS, NOSOTRAS pt. / pt. A GENTE = NÓS						
Latín	**Español**			**Latín**	**Portugués**	
Pron.	Pron.	Art.		Pron.	Pron.	Art.
ILLE	**ÉL** (*)	**EL** (*)		**ILLE/-UM**	**ELE** (*)	**O**
ILLAM	**ELLA**	**LA**		**ILLAM**	**ELA**	**A**
ILLUD	**ELLO**	**LO**		**ILLUD**	**ELO**	**O**
(*) En el artículo el esp. tiene formas distintas para el masc. y el neutro; en port. existe una sola forma para ambos.						

Cuadro 10: Pronombres personales átonos del portugués.

Pronombres personales **Formas comitativas y "usted", "você"**		
Latín	**Español**	**Portugués**
cum me → mecum > cum + mecum >	> conmigo	> comigo
> cum + tecum >	> contigo	> contigo
> cum + secum >	> consigo	> contigo
> cum + nobiscum >	esp. ant. > connusco	> conosco
> cum + vobiscum >	esp. ant. > convusco	> convosco
Vuestra merced > vuesa merced > vuesarced > vuested > usted		
Corominas: vuasted, vuested, vusted, usted (1ª vez, 1620)		
Vossa mercê > vossemecê > vosmecê > você		

Cuadro 11: Pronombres personales. Formas comitativas, "usted" y "você"

V.2. Formas de tratamiento

Formas de tratamiento Tú, Vos, Usted – Vosotros, Ustedes				
Tiempo presente – Segundas personas				
Modo Indicativo				
Singular	Tú Vos Usted	hablas hablás habla	comes comés come	vives vivís vive
Plural	Vosotros/as Ustedes	habláis hablan	coméis comen	vivís viven
Modo Subjuntivo				
Singular	Tú Vos Usted	hables hablés hable	comas comás coma	vivas vivás viva
Plural	Vosotros/as Ustedes	habléis hablen	comáis coman	viváis vivan
Modo Imperativo				
Singular	…Tú …Vos …Usted	habla hablá hable	come comé coma	vive viví viva
Plural	…Vosotros/as …Ustedes	hablad hablen	comed coman	vivid vivan

Cuadro 12: Formas de tratamiento. Pronombres personales y verbos [8]

Uno de los principales ámbitos de investigación sociolingüística tiene que ver con el estudio de las formas de tratamiento. Desde los años '60, muchos investigadores han analizado la relación existente entre el uso de ciertas formas lingüísticas (nombres, pronombres y verbos) y las situaciones en las que ocurren. Las formas de tratamiento expresan el tipo de relaciones sociales posibles entre los participantes de una situación comunicativa dada. Su estudio reviste capital importancia en la clase de lengua extranjera, ya que aprender a significar en otra lengua, es también aprender a actuar. Según Halliday (1982), el lenguaje es también un potencial de conducta, usamos los sistemas de la lengua, según nuestras necesidades comunicativas y a partir de las funciones sociales del lenguaje.

[8] Por razones de espacio, en este trabajo no nos hemos extendido en explicaciones referidas a la problemática del "voseo" en la América hispana y, particularmente, en la Argentina, que sí hemos tratado en otras publicaciones. Remitimos a Cornú (2002), donde se lo aborda en relación con la traducción y en cuya Bibliografía figuran fuentes posibles de consulta.

Podemos usar el modo imperativo o el condicional para hacer un pedido, según los roles y el estatus de los participantes de la situación. Podemos usar pronombres personales como *vos*, *usted*, *você*, *a gente*, etc. que estarían expresando el grado de formalidad o informalidad que rodea al contexto situacional.

Como señala Fasold (1998):

> Cuando una persona usa el lenguaje, hace más que solo intentar que otra comprenda sus pensamientos y sentimientos. Al mismo tiempo, ambas personas usan el lenguaje de modos sutiles para definir su relación uno para con el otro, para identificarse a sí mismo como parte de un grupo social y para establecer el tipo de suceso de habla en el que están inmersos" (19).

VI. Conclusiones

El estudio de la deixis personal en español y en portugués mediante la complementación de las perspectivas sincrónica y diacrónica, nos permite visualizar el desenvolvimiento que las lenguas romances, derivadas del latín, experimentaron durante los períodos de formación en la Edad Media. La transición del latín hacia lenguas donde la sintaxis experimenta nuevos modos de realización frente a los medios morfológicos propios de las declinaciones produce, entre otros rasgos, una diversificación de los sistemas pronominales.

Hemos podido observar cómo, en el español y el portugués, esta diversificación ha tenido a lo largo del tiempo, con respecto al latín y entre sí, algunos puntos de evolución convergentes pero también otros divergentes. En esferas de uso colindantes con la deixis personal, por ejemplo, notamos algunos usos del portugués que parecen serle privativos *(antes de nos afastarmos*) y otros que, frecuentes en el español medieval, escapan a la norma del español moderno (*os seus olhos, convosco)*. Más que hablar de pérdidas o ganancias, en estos casos, resulta constructivo reparar en el dinamismo que existe entre la lengua y la comunidad lingüística en la que ésta funciona como sistema de representaciones y simbolizaciones culturales.

Los aportes de las modernas teorías lingüísticas como la LSF favorecen el análisis de la constitución, configuración y realización del potencial de significado que

los sistemas pronominales alcanzaron a lo largo de los procesos de estandarización de ambas lenguas. Entre otros aspectos, permiten profundizar, según apuntábamos al comienzo, en la construcción de los significados interpersonales, las formas de posicionamiento de los participantes en la actividad discursiva y el modo en que los recursos léxico-gramaticales expresan la organización y jerarquía social.

A pesar de la cercanía y familiaridad de ambas lenguas, la evolución de cada una de ellas ha desarrollado particularidades que muchas veces dificultan el trabajo del traductor, o la comprensión de los estudiantes de español y portugués como lenguas segundas o extranjeras. Por ende, es importante que en las actividades de docencia e investigación tanto en el ámbito de las Carreras de Letras como en el del Centro de Idiomas de la UNL puedan usarse las herramientas comparativas en un marco similar al planteado para facilitar la traducción de un texto o comprender y explicar en las clases de lengua extranjera el funcionamiento de la deixis personal, como acabamos de ver.

VII. Bibliografía

AAVV (1997): *Filología y lingüística portuguesa*. São Paulo, Univ. de São Paulo.

Anttila, Raimo (1989): *Historical and Comparative Linguistics*. Amsterdam, Benjamins.

Azeredo, José Carlos de (2008): *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo, Publifolha.

Baños Baños, José M. (2009): *Sintaxis del latín clásico*. Madrid, Liceus.

Benveniste, Émile (1971): "La naturaleza de los pronombres", en *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI.

Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Editorial Espasa Calpe, S. A.

Camproux, Charles (1980): *Las lenguas románicas*. Barcelona, Pikos-Tau.

Cano, Rafael (Coord.) (2004): *Historia de la lengua española*. Barcelona, Ariel.

Cornú, Silvio (2002): "El traductor argentino y el voseo", *Revista del Centro de Estudios Comparados*. FHUC. UNL, Año 1, Nº 1, abril. Santa Fe, UNL.

——— (2015): "La adquisición del léxico y las relaciones etimológicas en las clases de Latín", en Chialva, Ivana y Palachi, Cadina (comp.): *Glôssa / Linguae en el mundo antiguo*. Santa Fe, UNL.

Cornú, Silvio; Ghio, Elsa y Charpin, Graciela (2007): *Lengua y cultura*. 'Licenciatura en Español como Lengua Extranjera'. CEMED. Santa Fe, UNL.

Cornú, Silvio; Ghio, Elsa; Hechim, María (2010): *Historia de la Lengua Española*. S.Fe, UNL.

Corominas, Joan (1994): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos.

Cortázar, Julio (1970): "Casa tomada", en *Bestiario*. Buenos Aires, Sudamericana.

——— (1978): "Casa tomada", en *Bestiário*. São Paulo, Círculo do Livro, s.d.

——— (2015): "Casa tomada", en http://www.releituras.com/jcortazar_casa.asp, *Releituras* (consultado el 06-05-2015).

Coseriu, Eugenio (1977): *Estudios de lingüística románica*. Madrid, Gredos.

Da Cunha, Antônio G. (2010): *Dicionário etimológico da língua portuguesa,* Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital Ltda.

Fasold, Ralph (1998): *Sociolingüística del lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Docencia.

Ghio, Elsa y Fernández, María D. (2008): *Lingüística Sistémico-Funcional. Aplicaciones a la Lengua Española*. Sta.Fe: UNL, Waldhuter Editores.

Halliday, Michael (1982): *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE.

Halliday, Michael A. K. & Matthiessen, Christian (2004): *An Introduction to Functional Grammar*. New York, Hodder Arnold.

Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya (1985): *Cohesion in English*. London, Longman.

Matte Bon, F. (1998): *Gramática Comunicativa del español*. Tomos I y II. Madrid, Edelsa.

Melo Mesquita, Roberto (1996): *Gramática da Língua Portuguesa*. SP, Editora Saraiva.

Menéndez Pidal, Ramón (1968): *Gramática histórica española*. Madrid, Espasa-Calpe.

Mónaco, Fabián (2003) "La enseñanza de español como lengua extranjera: problemas y perspectivas", en *Actas de las II Jornadas de Enseñanza de Lenguas en el nivel superior*, UBA. Buenos Aires, Editorial Araucaria.

Mónaco, Fabián; Ghio, Elsa; Fernández, Daniel y Bolatti, Adrián (2009) "La enseñanza de español y el portugués como lenguas extranjeras: Un desarío para la integración argentino-brasileña. Miradas desde la UNL", en *Actas de las IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas. Núcleo Educación para la Integración. AUGM*. Universidad Federal de Santa Maria. Sociedade Vicente Pallotti. Santa Maria, RS.

Mónaco, Fabián y Fernández, Daniel (2011) "El proceso de adquisición/desarrollo del español como lengua extranjera desde una perspectiva interaccionista", en *Itinerarios educativos. Revista INDI, Año 5, Nº 5. Santa Fe Ediciones UNL.*

Penny, Ralph (2000): *A History of the Spanish Language*. Cambridge, C.U.P.

Pinkster, Harm (2000): *Sintaxis y semántica del latín*. Madrid, Ediciones Clásicas.

Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Libros, S.L.U.

Renzi, L. (1976): *Introduzione alla Filologia Romanica*. Bologna, Il Mulino.

Teyssier, P. (2001): *História da Língua Portuguesa*. São Paulo, Martins Pontes.

VIII. Apéndice

Cortázar, Julio: "Casa tomada" (1970)			
(1) Español		**Portugués 1 – "Bestiário"** (1978)	**Portugués 2 – "Releituras"** (2015)
Nos gustaba la casa porque aparte de espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales) guardaba los recuerdos de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda la infancia. Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podían vivir ocho personas sin estorbarse. Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a las siete, y a eso de las once yo le daba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina. . . . Uno puede releer un libro, pero cuando un pulóver está terminado no se puede repetirlo sin escándalo. . . . —¿Tuviste tiempo de traer alguna cosa? —le pregunté inútilmente. —No, nada. Estábamos con lo puesto. Me acordé de los quince mil pesos en el armario de mi dormitorio. Ya era tarde ahora. Como me quedaba el reloj pulsera, vi que eran las once de la noche. Rodeé con	01 05 10 15 20 25	Gostávamos da casa porque, além de espaçosa e antiga (hoje que as casas antigas sucumbem à mais vantajosa liquidação de seus materiais), guardava as recordações de nossos bisavós, o avô paterno, nossos pais e toda a nossa infância. Habituamo-nos, Irene e eu, a permanecer nela sozinhos, o que era uma loucura, pois nessa casa podiam viver oito pessoas sem se estorvar. Fazíamos a limpeza pela manhã, levantando-nos às sete, e, pelas onze eu deixava para Irene as últimas peças por repassar e ia à cozinha. . . . Uma pessoa pode reler um livro, mas quando um pulôver está terminado não se pode repeti-lo sem escândalo. . . . —Você teve tempo de trazer alguma coisa? —perguntei-lhe inutilmente. —Não, nada. Estávamos com o que tinhamos no corpo. Lembrei-me dos quinze mil pesos no guarda-roupa do meu quarto. Agora era tarde. Como me sobrava o relógio-pulseira, vi que eram onze horas da noite. Cingi	Gostávamos da casa porque, além de ser espaçosa e antiga (as casas antigas de hoje sucumbem às mais vantajosas liquidações dos seus materiais), guardava as lembranças de nossos bisavós, do avô paterno, de nossos pais e de toda a nossa infância. Acostumamo-nos Irene e eu a persistir sozinhos nela, o que era uma loucura, pois nessa casa poderiam viver oito pessoas sem se estorvarem. 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. . . . A gente pode reler um livro, mas quando um casaco está terminado não se pode repetir sem escândalo. . . . —Você teve tempo para pegar alguma coisa? — perguntei-lhe inutilmente. —Não, nada. Estávamos com a roupa do corpo. Lembrei-me dos quinze mil pesos no armário do quarto. Agora já era tarde. Como ainda ficara com o relógio de pulso, vi que eram onze da noite. Enlacei

mi brazo la cintura de Irene (yo creo que ella estaba llorando) y salimos así a la calle. Antes de alejarnos tuve lástima, cerré bien la puerta de entrada y tiré la llave a la alcantarilla. 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.	30	com meu braço a cintura de Irene (acho que ela estava chorando) e saímos assim à rua. Antes de nos afastarmos tive pena, fechei bem a porta da entrada e joguei a chave no bueiro. Não fosse algum pobre-diabo resolver roubar e entrar na casa, a essa hora e com a casa tomada.	com meu braço a cintura de Irene (acho que ela estava chorando) e saímos assim à rua. Antes de partir senti pena, fechei bem a porta da entrada e joguei a chave no ralo da calçada. Não fosse algum pobre-diabo ter a idéia de roubar e entrar na casa, a essa hora e com a casa tomada.

El yo y el otro en la literatura: encuentros culturales en el libro didáctico de ELE

MSc. ALIANA GEORGIA CARVALHO CERQUEIRA
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
DRA. ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Resumen

Este trabajo presenta parte de la investigación que objetiva analizar el abordaje de las narrativas literarias españolas e hispano-americanas en los libros didácticos de ELE, aprobados por el PNLD 2014 y 2015. En ese artículo, se muestran los resultados del análisis del libro didáctico *Cercanía*, de la Editora SM, y una propuesta didáctica con base en el pensamiento de Bajtín, en especial, los Géneros Discursivos, en el intento de complementar las actividades del libro. La investigación podrá contribuir con la enseñanza, incentivando el cambio de métodos poco motivadores, o únicamente basados en la Gramática Normativa, por la utilización de métodos que posibiliten el desarrollo de alumnos capaces de leer los textos en lengua española. Del mismo modo, el abordaje se muestra relevante al proponer el trabajo con la lectura, a partir del conocimiento cultural y literario, y contribuir para una mejor enseñanza de ELE en la escuela básica, con la autonomía del profesor respecto a los materiales didácticos que accede.

Palabras clave: géneros discursivos / narrativa corta / lectura

Abstract

This paper presents part of the research that aimed at analyzing the approach of the Hispanic-American literary narratives in Spanish textbooks approved by the PNLD 2014 and 2015. In that article, the analysis results are displayed textbook *Cercanía*, Editora SM, and a didactic proposal based on the thought of Bakhtin, especially speech genres, in an attempt to complement the activities of the book. The research will contribute to the education, encouraging change little motivational methods, or based solely Grammar Rules for the use of methods that enable the development of students able to read the texts in Spanish. The approach shown in proposing relevant work with reading, based on knowledge and literary, and contribute to a better ELE teaching in primary school, teacher autonomy with respect to teaching materials it accesses.

Key words: discourse genres / short narrative / reading

[...] saber lidar bem com o livro didático pressupõe a possibilidade a ele intrínseca de promover a possibilidade de o professor 'reger' o livro ao mesmo tempo que há a construção de uma identidade, através da constituição de uma posição de sujeito.
~ Deusa Maria de Souza

Introducción

El lenguaje presente en distintas situaciones es la mediación necesaria entre el hombre y la realidad social y cultural. Por medio de la interacción con el lenguaje como instrumento, se producen representaciones ideológicas, se construyen conceptos y valores, o, aún, perjuicios, es decir, se puede llegar a las prácticas discursivas. En la enseñanza de lenguas, es necesario que los profesores tengan la énfasis en los significados culturales y sociales del lenguaje, en los contextos determinados, en detrimento de enseñar palabras aisladas.

Esa realidad, en general, aún está un poco lejos de las clases de la escuela básica, porque los mismos manuales didácticos dispuestos – aunque busquen corresponder a los enfoques teórico-metodológicos comunicativos – muestran huecos en cuanto a las metodologías. De ese modo, para ministrar clases motivadoras, el profesor debe saber usar el libro didáctico (LD) como una herramienta manejable y adaptable a sus objetivos en el aula, considerando siempre el perfil y nivel del alumno. Por lo tanto, el texto debe ser objeto de enseñanza para explorarse su dimensión discursiva.

Pensando en esas cuestiones referentes al rol del LD de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la escuela básica, desarrollo una reflexión sobre ese instrumento educacional, que contempló esa asignatura a partir del Programa Nacional del Libro Didáctico del 2011 (PNLD/2011). El libro evidencia la necesidad de construcción de una identidad a partir del otro, de las diferentes manifestaciones culturales de Latinoamérica, de las cuales la literatura hace parte. El PNLD establece criterios de análisis con base en los PCN (*Programa Curricular Nacional*) e OCEM (*Orien-*

tações Curriculares para o Ensino Médio[1]), documentos que señalan la propuesta sociointeracionista de trabajo con el lenguaje, con los géneros discursivos.

El en ámbito literario, en general, hay énfasis en la producción de LD de Lengua Portuguesa, el cual incluye la literatura como objeto de enseñanza, la historia de la literatura brasileña. Sin embargo, como es nueva la selección de LD de lengua española por el PNLD, es necesario investigar cómo se o trabaja la literatura hispánica, objeto de enseñanza que contribuye con el diálogo entre las culturas y la aproximación entre los países vecinos de Brasil, por ejemplo. Teniendo como interlocutores: los documentos oficiales, el PNLD, el aluno y los profesores, el LD se convierte en un género discursivo complexo, que precisa adecuarse a las exigencias legales, mercadológicas y culturales de la nación brasileña. En ese contexto, la literatura tiene un papel importante en la formación cultural del alumno, lo que no ocurre si es, únicamente, un pretexto para la enseñanza de categorías gramaticales de la lengua meta. Por eso, considerando los conceptos bajtinianos de los géneros discursivos, se hace la pregunta: ¿cómo se trabaja las narrativas literarias hispanoamericanas presentes en los libros didácticos de Lengua Española, aprobados en el PNLD 2014, en cuanto a su relevancia histórico-cultural en el contexto hispanoamericano?

En se sentido, el trabajo presenta parte de la investigación que desarrollo en mis estudios doctorales en la universidad UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), en Assis, SP-Brasil, los cuales se objetiva investigar el abordaje de las narrativas literarias españolas e hispano-americanas en los libros didácticos de ELE, aprobados por el PNLD – Programa Nacional do Livro Didático - 2014 e 2015. No obstante, este trabajo presenta los resultados de análisis del libro *Cercanía*, de la Editora SM, y una propuesta didáctica para complementar actividades presentes en el libro. Como el propio LD es un bien cultural accesible al alumno de la escuela básica pública, para la mayoría de los estudiantes, es el único material en lengua extranjera que lee. Por eso, la metodología de presentación de la literatura hispano-americana a ese lector es fundamental para producción del conocimiento lingüístico-literario.

Paris (2011) aclara que el texto literario funciona como estímulo al aprendizaje sociocultural, pues en la lectura de un texto literario se implican aspectos culturales, identitarios e ideológicos de una sociedad en un momento histórico, esenciales en el estudio de una lengua extranjera. Al proponer la investigación, se considera, el papel del Otro en la construcción del discurso, de los aspectos socioculturales inhe-

[1] Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media.

rentes a la narrativa de función, esencialmente, estética. En su carácter dialógico y alusivo, la narrativa literaria puede aproximar el lector a los diferentes interlocutores hispano-americanos, en distintos contextos de producción, ampliando su conocimiento de mundo y de la cultura.

El estudio podrá posibilitar mejor comprensión sobre la literatura hispanoamericana, sobre el proceso dialógico de las narrativas y, en consecuencia, la formación de lectores de textos literarios, en especial, de narrativas.

1. Caminos de lectura: huellas dejadas por el otro

Un texto, también, se constituye de espacios blancos, sobre los cuales su autor reserva al lector la integración. Esta intencionalidad se basa en el hecho de que un texto es un mecanismo que vive de la valoración de sentido introducido por el destinatario, y, porque en su función estética, el texto objetiva la iniciativa interpretativa, con un límite de univocidad.

En ese punto, importa añadir que "a narrativa literária inclui uma pluralidade discursiva" (MACHADO, 1995, p. 47). Es decir, la literatura, así como la "palabra" para Bakhtin (1997), se orienta en función del interlocutor y tiene dos caras: se dirige a un interlocutor y cambia por su causa, eso es, en relación al grupo social, jerarquía, época. La palabra se determina porque viene de alguien y va hacia alguien, ella "é o território comum do locutor do interlocutor" (BAKHTIN, 1997, p. 113). De ese modo, la lectura en la clase de ELE debe permitir el papel activo del lector, teniéndolo como actor en el proceso de construcción de sentido del texto literario.

La lectura de textos literarios presupone una experiencia placentera, de activación de la memoria, interacción comunicativa o, aun, del encuentro con el otro. Sin embargo, en cuanto a la narrativa literaria en el LD, se debe señalar la problematización del proceso de escrita/lectura de los géneros que se presentan, antes de todo, como signo ideológico vivo e dinámico que, según Bajtín (1997), puede ser instrumento de reflexión e refracción del ser. La perspectiva bajtiniana busca el entendimiento del carácter de (in)acabamiento que caracteriza el texto literario. El acabamiento en Bajtín (2011) se refiere a la especificidad estética, relacionado al mundo del arte, específicamente, el literario. El mundo artístico permite que a partir de un alejamiento/cercanía del sujeto de la vida "ética", el otro sujeto de la vida "estética" sea más comprendido, más visto. Así, se observa la importancia del "otro" en la configuración del discurso, de la otredad en la formación de la identidad cultural. Dicho de otra manera, esa visión bajtiniana de la literatura integra la ética y estética, vida y arte, dialógicamente.

Considerando la integración entre la vida y el arte, la cultura-lengua y el ser, la lectura de textos literarios puede hacerse herramienta fundamental al aprendizaje de un nuevo idioma. A través da fruición estética, semántica, cargada de cultura, la lectura del texto literario posibilita encuentro(s) con el yo y el otro, por medio de los diálogos presentes en lo escrito, en la palabra que establece el ir, venir y devir del sentido. Con base en esas consideraciones, se presenta, en la sección siguiente, el análisis de actividades de lectura del LD *Cercanía*, comentando, además, la relación de la propuesta del libro con los criterios definidos por el PNLD.

2. "Cercanías" por medio de la lectura

Es importante aclarar que los siete libros que completan la colección de la editora SM - cuatro volúmenes de *Cercanía*, para la enseñanza fundamental; y tres volúmenes de *Cercanía Joven*, para la enseñanza media – incluyen por lo menos algún texto literario. Algunos volúmenes dejan por lo menos un espacio propio en alguna unidad o capítulo para hablar de lo literario del texto, los elementos estéticos y culturales. Otros incluyen el texto literario como evidencia cultural de un hecho historio de un país de Latinoamérica, o, aún, en contexto de temas mayores, como el volumen 1 de *Cercanía Joven*, lo cual trabaja el cuento "Beatriz (Una palabra enorme)" y el poema "Te quiero", de Mario Benedetti, para reflexionar sobre la temática de la dictadura militar. A lo largos de la colección es posible encontrar cuentos, leyendas, poemas, fábulas, novelas y otros lenguajes artísticos que dialogan con lo literario, como el cine.

El libro *Cercanía* que se presenta en el actual trabajo es el volumen 7 y tiene 8 unidades temáticas. A partir del tema, se presentan las situaciones de uso de la lengua, de modo que los elementos lingüísticos necesarios para cumplir cada acto de lenguaje, o regla gramatical, se introducen a partir de estas situaciones contextualizadas. La unidad en análisis trata del hecho de narrar, y se titula "Fabulando ideas: ¿qué actitudes tomar?". En ella, se presenta el género fábula, con textos de Augusto Monterroso, de Esopo y una fábula peruana. Así, el alumno puede conocer el fabulista guatemalteco recurriendo a los conocimientos previos que lleva sobre el género, para, entonces, aprender el nuevo conocimiento cultural – fabulas de autores de lengua española.

El LD responde a la mayoría de los criterios establecidos por el PNLD, los cuales corresponden a la inclusión de los textos en el manual. Entre ellos, se encuentra: "[la colección] Aborda temas adecuados a los años finales de la enseñanza funda-

mental?"(traducción de las autoras)[2] Sobre este criterio, es posible decir que el capítulo analizado del *Cercanía* responde al punto, una vez que presenta temas como la autenticidad y fuerza de voluntad, cuyos temas transversales son la ética y la ciudadanía. Estos últimos fueron adaptados al nivel del alumno, pues se introducen a través de las historias simbólicas que son las fábulas. Este género, en general, hace parte del conocimiento de mundo del aluno, pues el grupo etario del séptimo año, ya tuvo contacto con esas narrativas cortas en la escuela en las clases de Lengua Portuguesa, por ejemplo.

Otro criterio hace referencia a la variedad de los géneros: "¿Contempla variedad de géneros orales, géneros escritos, lenguaje verbal, lenguaje no verbal, lenguaje verbo-visual?"(traducción de las autoras)[3]. El capítulo en análisis expone distintos lenguajes. Entre propuestas de lectura y actividades, hay el género escrito fábula, el género verbo-visual tapas de DVD de películas, poema, historias en cuentacuentos (fábula narrada), teatro de marionetas. Se observa que, a partir del tipo textual narración, se evocadas diferentes expresiones lingüísticas necesarias para que se cumplan las acciones esperadas en las situaciones descritas. Hay tareas de activación de conocimientos previos sobre el género – vocabulario de animales, características formales y funcionales de la fábula; creación de hipótesis – sobre la historia presentada y su desenlace; trabajo de la gramática del texto – empezando por la observación del texto que se leyó, con los verbos en tiempo pretérito imperfecto en destaque en partes del texto, énfasis en el uso de ese elemento lingüístico y reflexión sobre su nombre x función, trabajo con la forma, y finalizando con un pequeño cuadro comparativo de la forma en español y en portugués – momento de la gramática contrastiva. Sobre ese punto establecido por el PNLD, se concluye que la gramática se introduce de modo inductivo, con observación al uso de la regla y reflexiones sobre el idioma. Se destaca el trabajo con el habla de hechos pasados y la construcción de diálogos. Lo lúdico propio de la fábula y toda la propuesta sobre ese género presentan muchos usos lingüísticos – marcadores temporales, verbos, vocabularios, guión.

El último criterio do PNLD que se cita en el análisis se refiere a la inclusión "un conjunto que rodea el mundo social, advenido de diferentes esferas y soportes representativos de las comunidades que se manifiestan en la lengua extranjera" (tra-

[2] "[a coleção] Aborda temas adequados aos anos finais do ensino fundamental?".

[3] "Contempla variedade de gêneros orais, gêneros escritos, linguagem verbal, linguagem não verbal, linguagem verbo-visual?"

ducción de las autoras)[4], no LD. Se nota que *Cercanía* tiene un amplio conjunto de textos de algunas esferas con variados representantes de la lengua española. Hay muestras de la esfera artístico-cultural: literaria, cinematográfica, teatral, entretenimiento (juegos). Posee textos de diferentes autores hispánicos – Augusto Monterroso; Juan y Victor Ataucuri García, Jorge Bucay; representantes clásicos del género – Esopo y La Fontaine; diálogo con manifestaciones culturales en lengua matermaterna – grupo brasileño de espectáculos de teatro de marionetas Giramundo.

En general, se notó el trabajo con géneros discursivos, indicando más que su materialidad textual, el conjunto cultural que se relaciona con la narración cuyos personajes son animales y que incluye una moraleja al final de la historia. Con la propuesta, se da la oportunidad para que el alumno conozca instancias comunicativas reales de uso, que aquí es la esfera cultural; os recursos lingüísticos con los cuales podrá actuar en las situaciones comunicativas, usando la escrita, la lectura y el habla como desee – sea para leer fábulas en español, reconocer películas en la versión hispánica, ver un espectáculo teatral, crear un teatro de marionetas o participar de la elaboración de un libro de fábulas. Se muestra, así, la preocupación con la literacidad, pues se intenta ofrecerle los instrumentos necesarios para su participación social autónoma, buscando él mismo su entretenimiento y escogiendo entre algunos de los representantes del mundo artístico hispánico, por ejemplo.

Sin embargo, poco se da énfasis a la construcción estética del texto, como diferencias entre la fábula dos autores hispánicos y la fábula clásica. Es preciso posibilitar mayor cercanía del aluno al texto literario. El alumno como un lector debe ser el primer objetivo del abordaje, como lector descrito por la estética de la recepción y los estudios dialógicos. Así, la presente propuesta busca tareas que lleven en cuenta el carácter "lagunar" del texto literario, que se "rellenará" por el lector en la construcción de sentidos y en la dimensión estética del texto, pues el LD involucra en la interpretación textual la temática. En la siguiente sección del trabajo se contextualiza el género y se explica la propuesta de actividad hecha para complementar la unidad del LD.

2.1 Fábulas en la clase de ELE: encuentros culturales

El origen geográfico del género fábula es un discutible. Grecia e India están entre los posibles orígenes, sin embargo, se descubrió narrativas semejantes en los

[4] "um conjunto que circula no mundo social, oriundo de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira".

pueblos sumerios. Así, las tradiciones greco-latina e indiana vienen de una fuente común. Dezotti (2003, p. 21) asegura que la fábula es "un modo universal de construcción discursiva" (traducción de las autoras). [5]

La autora añade que siempre habrá diferencias entre las fábulas de un pueblo u otro, sea en el modo de estructurar el texto, los temas o figuras escogidos en su construcción. Dichas diferencias se determinan por factores sociales. Pero, el funcionamiento de esas narrativas las hacen representantes de las mismas prácticas discursivas. Su definición reconoce la fábula como "un hecho de habla que se realiza por medio de una narrativa"[6] (DEZOTTI, 2003, p. 22 – traducción de las autoras). En ese género, el acto de narrar sirve al mostrar, censurar, recomendar, aconsejar, exhortar, y otros.

Actualmente, son muy populares los libros infanto-juveniles de fábulas. No obstante, la fábula tuvo en su origen la característica de ser un texto destinado a los adultos y, además de su fuerza alegórica, tenía una interpretación más intensa de su moraleja, pues, muchas veces, sus autores la ponían implícita. Se considera Esopo uno de los primeros autores. En la modernidad, las fábulas cambiaron de interlocutor, ahora estaba en relieve el lector infantil. La Fontaine es uno de los autores más citados que había escrito las fábulas de Esopo.

En el mundo hispanoparlante, hay importantes fabulistas, como Augusto Monterroso, Félix María Samaniego e Tomás de Iriarte. Desafortunadamente, no se mencionan estos autores con frecuencia en Brasil cuando se presenta la fábula en los libros de teoría literaria o manuales específicos de ese género. Un ejemplo es el material de apoyo a la enseñanza del ministerio de la educación de Brasil: "Contos tradicionais, fábulas, lendas e mitos" (Cuentos tradicionales, leyendas y mitos). En él, ninguno texto fabular de autores hispanistas se presenta. Se nota, por lo tanto, la importancia del libro didáctico de lengua extranjera como un bien cultural, ya que este incluye el objetivo de presentar estos textos al alumno de la escuela básica pública.

La presencia de autores hispánicos parece una cuestión obvia, sin embargo, pocos libros incluyen textos auténticos, eso es, textos escritos en lengua extranjera, por hablantes, escritores, artistas y otras personas que usan la lengua meta. Ese es uno de los criterios considerados por el PNLD en la evaluación de los libros.

Autor del popular microcuento "Dinossaurio", Augusto Monterroso escribe de fábulas a ensayos. Innova en sus textos, presentando nuevas vertientes de la narra-

[5] "um modo universal de construção discursiva".
[6] "um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa".

tiva corta en la contemporaneidad, componiendo fábulas que levantan cuestiones que pueden trabajarse en clases de español. El LD *Cercanía* presenta el trabajo con actividades de precalentamiento sobre el género fabula. Es una etapa fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pueden usar actividades semejantes para trabajar previamente el vocabulario específico, el tema, las estructuras del género, el estilo del autor. Pero, en el libro faltó los puntos propios del estilo de Monterroso, como la moraleja implícita, el estilo más crítico, psicológico, quizás psicoanalítico en su fábula.

De ese modo, en la lectura, de debe planear un objetivo de lectura inherente al género que se leerá. Por ejemplo, leemos una receta para saber cómo preparar una comida. Un objetivo, entonces, puede ser: saber cuáles ingredientes son necesarios para hacer el plato. En lo que respecta al texto literario, que no presupone una utilidad inmediata, se puede levantar objetivos de conocimiento de su contenido implícito, su subjetividad, su tono poético, filosófico, o descubrir el desenlace de una historia. En la pos lectura, se debe realizar actividades que produzcan una reflexión por el texto leído – entendimiento de su estética y su ética, y la crítica. La forma integrada al contenido, los sentimientos suscitados, las inferencias hechas en el momento de lectura. La actividad de pos lectura, además de llamar la atención al texto leído, puede promover la construcción de otro texto. Esta surge como una respuesta al que se leyó. Como defiende Bajtín, la responsibidad es inherente al acto de lenguaje. Promover tareas que inspiren una posible respuesta al texto es tener en cuenta esa característica del lenguaje, así como la respondibilidad.

A partir de lo que se expuso, se propone, en el presente trabajo, actividades sobre la fábula de Augusto Monterroso, “La Mosca que soñaba que era un Águila”. Se puede empezar trabajando con las fábulas clásicas, sus características básicas, para, entonces, introducir la fábula hispánica. Para las actividades durante la lectura se sugiere la pausa protocolada, como pos lectura, la creación de una moraleja en el estilo de la fábula clásica para la fábula leída y reflexiones sobre la aceptación personal, tema de la fábula trabajada. A partir de la fábula, es posible proponer el encuentro con la cultura, con el estilo de escrita de una autor guatemalteco, incluyendo el conocimiento previo del alumno.

3. Palabras finales

Se constató que el LD *Cercanía*, del 7º año, presenta diferentes soportes de lectura, lenguajes, géneros. Son embargo, hay poco énfasis en las cuestiones estéti-

cas propias del texto literario. El manual didáctico es una de las principales herramientas en las clases de español en la enseñanza básica, por lo tanto, debe incluir muestras auténticas de la lengua meta, con las cuales el alumno podrá interactuar con, y por medio, del idioma. Si hay huecos en las propuestas del libro, el docente debe saber "manejar" esta herramienta, haciendo adaptaciones, añadiendo cuestiones complementares o realizando nuevas secuencias didácticas sobre el mismo, u otros, temas.

Presentar la literatura a los jóvenes lectores es un desafío posible, una propuesta necesaria a la comprensión cultural y el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua extranjera, al permitir o acceso a diferentes prácticas lectoras. El hecho de investigar cómo se divulgan una de las herencias culturales de los países hispano-americanos por medio del LD de Lengua Española, posibilita la comprensión de la construcción de la identidad de América Hispánica en la educación de Brasil, de la socialización de la cultura letrada, del (actal) mayor énfasis en los estudios hispánicos en la escuela brasileña.

3.1 Propuesta didáctica

Objetivo de lectura (didáctico): Posibilitar una reflexión sobre la aceptación personal, conocer el género fábula, saber la función de los verbos en pretérito imperfecto en una narración.
Tarea final: Elaborar una moraleja explícita.
Período: 7º año.

PRECALENTAMIENTO
Objetivo: Activar los conocimientos previos de los alumnos respecto a la fábula y presentarles el vocabulario de ese campo semántico.

1) Observa, abajo, la escena de una historia. ¿Cuál es su título en portugués? ¿Y en español?

Escena de la fábula "Los tres cerditos". Fuente: Google imágenes.

_____

2) ¿De quién era la casa dónde los cerditos están y por qué no se cayó con el soplo del lobo?

_____
_____

3) Si fueras dar una cualidad al cerdo que hizo esta casa, ¿cuál(es) serían?

( ) perezoso	( ) egoísta	( ) solidario	( ) trapacero
( ) amigo	( ) miedoso	( ) mentiroso	( ) perseverante
( ) valiente	( ) trabajador	( ) prudente	( ) flaco

4) Viste que es posible encontrar, en una historia, animales con características que son propias del ser humano. ¿Cuál es el texto donde los animales hablan y muestran actitudes que más se parecen a los seres humanos? Permite que los alumnos expongan sus conocimientos con relación al género.

_____
_____

5) Al observar algunos animales en la naturaleza, ¿es posible decir qué se asemeja en ellos con relación a los humanos o viceversa? Intenta hacerlo relacionando la primera columna con la segunda.

( ) hormiga	( ) perseverante
( ) zorro	( ) engañador(a)
( ) perro	( ) valiente
( ) oveja	( ) rápido(a)
( ) león	( ) trabajador(a)
( ) ratón	( ) perezoso(a)
( ) asno	( ) endeheso(a)
( ) liebre	( ) miedoso(a)
( ) cigarra	( ) sin inteligencia
( ) tortuga	( ) amigo

6) Enumera los párrafos según el orden de la historia.

El zorro y la cigüeña

	Dentro de una redoma, de cuello largo y angosta embocadura. El pico de la Cigüeña pasaba muy bien por ella, pero no el hocico del señor Raposo. Tuvo que volver en ayunas a su casa, orejas gachas, apretando la cola y avergonzado, como sí, con toda su astucia, le hubiese engañado una gallina.		Cierta vez, un Zorro la echó un día de grande, y convidó a comer a su comadre la Cigüeña. Todos los manjares se reducían a un sopicaldo; era muy sobrio el anfitrión. El sopicaldo fue servido en un plato muy llano.
	La Cigüeña no pudo comer nada con su largo pico, y el señor Zorro sorbió y lamió perfectamente toda la escudilla. Para vengarse de aquella burla, la Cigüeña le convidó poco después. -¡De buena gana!- le contestó-, con los amigos no gasto ceremonias.		A la hora señalada, fue a casa de la Cigüeña, le hizo mil reverencias y encontró la comida a punto. Tenía muy buen apetito y olía a gloria la vianda, que era un sabroso salpicón de exquisito aroma. Pero, ¿cómo lo sirvieron?

7) En las fábulas clásicas hay al final una moraleja explícita. Según el diccionario RAE, una moraleja es:

> (De *moral*[1] y *-eja*).
> **1.** f. Lección o enseñanza que se deduce de un cuento, fábula, ejemplo, anécdota, etc.

La "moraleja" de la fábula "El zorro y la cigüeña" es:
( ) Muchos fingen despreciar lo que no pueden alcanzar.
( ) Contra la fuerza bruta no hay argumentos.
( ) No hagas a los demás lo que no quieres que ellos te hagan a ti.
( ) Las apariencias no son fiables, la realidad puede ser engañosa.

LECTURA
Objetivo de lectura para el alumno:
Identificar la estructura y discurso del género fábula.
Descubrir si la mosca soñaba que era un águila porque quería ser una, cuáles los sentimientos que tenía mientras soñaba y cuál la moraleja de la historia.

- Se eligió la pausa protocolada como estrategia para alcanzar los objetivos de lectura propuestos. Además, se trabaja la estructura del género fábula identificando sus características.

a) Lee el título de la fábula y contesta: ¿De qué va a tratar la historia?

La Mosca que soñaba que era un Águila

Respuesta personal. Se espera que los alumnos contesten sobre la temática de la insatisfacción, aceptación personal etc., levantando hipótesis sobre el texto.

Después de contestar a la cuestión anterior, los alumnos empiezan la lectura y se hace una pausa para que contesten la pregunta B.
Los alumnos expondrán lo que comprenden de la lectura.

b) Ahora lee la fábula y descubre por qué la mosca soñaba en ser un águila. ¿Tus hipótesis se confirmaron? Compártelo oralmente con tus compañeros.

Había una vez una Mosca que todas las noches soñaba que era un Águila y que se encontraba volando por los Alpes y por los Andes.

En los primeros momentos esto la volvía loca de felicidad; pero pasado un tiempo le causaba una sensación de angustia, pues hallaba las alas demasiado grandes, el cuerpo demasiado pesado, el pico demasiado duro y las garras demasiado fuertes; bueno, que todo ese gran aparato le impedía posarse a gusto sobre los ricos pasteles o sobre las inmundicias humanas, así como sufrir a conciencia dándose topes contra los vidrios de su cuarto.

En realidad no quería andar en las grandes alturas, o en los espacios libres, ni mucho menos.

Siguiendo la contestación, se va a leer el último párrafo del texto para contestar las preguntas C y D.

> *Pero cuando volvía en sí lamentaba con toda el alma no ser un Águila para remontar montañas, y se sentía tristísima de ser una Mosca, y por eso volaba tanto, y estaba tan inquieta, y daba tantas vueltas, hasta que lentamente, por la noche, volvía a poner las sienes en la almohada.*

c) ¿Cuáles características del águila que incomodaban la mosca?
Los alumnos contestarán lo que comprenden de la lectura. Localización de información explícita. Las alas demasiado grandes, el cuerpo demasiado pesado, el pico demasiado duro y las garras demasiado fuertes.

d) La mosca soñaba que era un águila, se veía como águila. Pero, ¿a ella les gustaban las características del águila? ¿Por qué?
Los alumnos expondrán lo que comprendieron sobre lo que leyeron. Por que las características le impedían de hacer lo que a ella le gustaba hacer.

Para cerrar la parte de lectura se propondrá a los alumnos que hagan la lectura del texto en la íntegra (lectura compartida). Para que los alumnos realicen la lectura del texto sin pausas, activando la comprensión global.

POS LECTURA
Objetivos:
Ampliar el conocimiento lexical y cultural del alumno. Crear una moraleja para la fábula.
Reflexionar sobre la aceptación personal.

1) ¿Crees que la mosca estaba insatisfecha en ser como era? ¿Por qué?
Para que los alumnos expongan su compresión de lo que leyeron sobre el comportamiento del personaje mosca.

2) ¿Qué lección se puede notar con la lectura de esa historia?
Permite que los alumnos construyan una idea para producción de la moraleja.
Se espera que escriban una moraleja corta sobre la conclusión a que llegaron en la lectura de la fábula.

3) En las fábulas más actuales o de autores que reconstruyeron fábulas, la moraleja está implícita. Ahora, escribe una moraleja para la fábula “La mosca que soñaba en ser un águila” a partir de la lección que concluiste con la lectura.
Permite que los alumnos construyan una idea para producción de la moraleja.

4) Relea la fábula “La cigüeña y la hormiga” y escribe las diferencias que notaste entre ella y la fábula de Augusto Monterroso en cuanto a:

a) las acciones de los animales en la narración
b) el rol del narrador

c) la construcción de la moraleja
d) el rol

Permite que los alumnos reconozcan las diferencias entre las fábulas.
Se espera que escriban por lo menos una característica de las involucradas en los tópicos.

Bibliografía

Bakhtin, Mikhail (Volochinov). (1997): "Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do metodo sociologico na ciencia da linguagem". Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. (2011): "Estética da criação verbal". Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes.

Brait, Beth. (2012) "Bakhtin: conceitos-chave". São Paulo, Contexto.

Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000): "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio". Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>.

Brasil – MEC-SEB. (2006): "Orientações curriculares para o ensino médio", Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol 1, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Dezotti, Maria Celeste Consolin. (2003): "A tradição da fábula: de Esopo a La fontaine". Brasília, UnB.

Eco, Umberto. (2004): "Seis passeios pelo bosque da ficção." Trad. Feist, Hildegard. São Paulo, Companhia das Letras.

Machado, Irene. (1995): "O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin". São Paulo, Imago/FAPESP.

Paris, Tânia Paola C. E. M. (2011): "Ensinar literatura hispano-americana visando os significados das expressões idiomáticas", en Osorio Ester. M. Rojas. (2011): "Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação". Vol 1, São Carlos/SP, Pedro & João Editores. p. 221-227.

PROPUESTA DE INCLUSIÓN EN ENSEÑANZA DE ELSE DEL GÉNERO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LSF

ESTELA ISABEL MATTIOLI
ANALÍA DEMARCHI
ANDRÉS EFRON

Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Esta ponencia aborda la enseñanza del español con fines específicos, y pretende fundamentar la importancia de la inclusión de textos académico-científicos en la clase de español lengua extranjera (ELE) para los niveles superiores, y de esta manera, complementar el trabajo de enseñanza que se viene realizando en el Centro de Idiomas de la UNL con géneros textuales y actividades que apuntan al desarrollo de habilidades explicativas y argumentativas en los estudiantes. En esta instancia, se proponen algunos parámetros necesarios con el fin de organizar un módulo para la comprensión y producción escrita de este tipo de textos.

Si bien existe una vasta trayectoria del estudio del discurso académico español y su implementación didáctica, hay áreas de investigación aún inexploradas o abordadas incipientemente, entre ellas, el desarrollo de una disciplina de enseñanza del español con fines académicos, lo cual resulta un instrumento indispensable para estudiantes de intercambio que quieren y necesitan capacitarse y acreditar sus conocimientos del español en el Centro de Idiomas de la UNL.

Los textos académicos que tratan sobre ciencia son productos culturales y por tanto poseen propiedades que los diferencian de otros tipos de textos. En este sentido, resulta significativo realizar estudios contrastivos respecto del tratamiento que se efectúa sobre un mismo tema en diferentes géneros. Interesa para esta investigación, realizar una contrastación entre un género incluido en el programa de capacitación de lengua extranjera: el artículo periodístico, y uno de divulgación científica, género vinculado al académico, el cual se propone incluir como innovación pedagógica dentro del programa general. Esta comparación permite reconocer recursos y estrategias prototípicas de cada género que resultan provechosas para su proyección didáctica en contextos específicos del aula ELE. A partir del análisis realizado, es posible sistematizar aspectos que venimos trabajando en el marco de investigación y enseñanza en FICH-UNL y formular

preguntas orientadoras para el análisis de otros textos en un trabajo dinámico entre docentes y alumnos de ELE.

El estudio de contrastación lingüística (que incluye contenidos gramaticales, léxicos y discursivos) entre dos textos representativos de cada género espera aportar bases conceptuales y operativas para una didáctica de la comprensión de textos académicos que facilite la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, apuntes de estudio, así como reformulaciones explicativas e informes críticos; didáctica que esté orientada específicamente hacia el aprendizaje de ELE para estudiantes que, por razones de intercambio u otros motivos, se encuentran cursando materias en las distintas unidades académicas de la UNL.

El análisis contrastivo de los ejemplares elegidos permite mostrar diferencias funcionales que servirán para seleccionar categorías léxico-gramaticales a ser enseñadas durante el proceso de formación. Consecuentemente, la contribución incluirá elaborar un inventario (parcial) de rasgos lingüísticos y discursivos frecuentes, ayuda provechosa para el desarrollo de materiales didácticos y también como fuente de consulta para la redacción de los textos (Laca, 1998).

Creemos que la continuidad de esta línea de investigación podrá orientar la enseñanza hacia un curso o módulo de español con fines académicos para estudiantes avanzados de ELE.

Palabras clave: español como lengua extranjera / géneros / lingüística sistémico funcional

Abstract

This article discusses the teaching of Spanish for specific purposes, and aims to support the importance of including academic and scientific texts in the class of Spanish as a foreign language (ELE) for higher levels texts and, in this way, complement the work of teaching at the Language Center of the UNL with text genres and activities aimed at the development of explanatory and argumentative skills in students. In this instance, some necessary parameters are proposed in order to organize in order to organize a module for written production and comprehension of such texts.

While there is a long history of the study of Spanish academic discourse and its teaching implementation, there are still unexplored areas of research or incipient addressed, including the development of a discipline of teaching Spanish for academic purposes,

which is an indispensable tool for exchange students who want and need to train and accredit their knowledge of Spanish at Language Center of UNL.

Academic texts dealing with science are cultural products and therefore have properties that distinguish them from other types of texts. In this regard, it is significant to perform contrastive studies on the treatment on the same topic in different genres. Interested for this research, make a contrasting between gender included in the training program of foreign language: the newspaper article and scientific divulgation text, linked to academic gender, which is proposed as a pedagogical innovation within the overall program. This comparison allows recognize prototypical resources and strategies of each gender that are profitable for their didactic projection in specific contexts of the classroom ELE. From the analysis, it is possible to systematize aspects have been working within the framework of research and teaching in FICH-UNL, and formulate guiding questions for analysis of other texts in a dynamic work between teachers and students of ELE.

The contrasting linguistic study (including grammatical, lexical and discursive content) between two texts representative of every genre, expected to provide conceptual and operational bases for a didactis of understanding academic texts that facilitate the preparation of summaries, concept maps, notes study and explanatory reformulations and critical reports; A didactics that it is specifically geared towards learning ELE for students who, for reasons of trade or otherwise, are taking classes in different academic units of the UNL.

The contrastive analysis of selected samples can show functional differences that serve to select lexicogrammatical categories to be taught during the training process. Consequently, the contribution will include developing a (partial) inventory common linguistic and discursive features, helpful support for the development of teaching materials and also as a reference for the drafting of texts (Laca, 1998).

We believe that the continuation of this line of research can orient the teaching to a course or module of Spanish for academic purposes for advanced students of ELE.

Key words: spanish as a foreign language / genres / systemic functional linguistics

INTRODUCCIÓN

En Argentina los estudios sobre géneros de la ciencia y procesos de alfabetización académica (Carlino, 2005) han ocupado un rol destacado en las investigaciones del campo de la lingüística aplicada especialmente en las últimas dos décadas. El discurso de la ciencia posee modos particulares de organización textual y un análisis de éstos se hace indispensable no sólo para poder profundizar en los alcances epistemológicos del discurso científico sino también para comprender, desde una perspectiva didáctica, las maneras de enseñar y aprender ciencias.

Con respecto a esta última dimensión es importante destacar las dificultades que presentan estudiantes y graduados de universidades argentinas en la comprensión y elaboración de textos académicos, hecho que generó la necesidad de avanzar en el reconocimiento de las particularidades lingüísticas y discursivas de los géneros académicos que los distinguen de otros discursos. En este sentido, la Universidad Nacional del Litoral ha dado impulso y fortalecimiento a proyectos y espacios vinculados con la alfabetización académica: el área de lectura y escritura de textos académicos en los cursos de articulación disciplinar, el desarrollo de proyectos CAI+D sobre esta problemática, publicaciones y libros, cátedras electivas y obligatorias, talleres y seminarios de escritura de tesis, entre otros.

Nuestra inquietud hacia esta temática deriva de la experiencia cosechada como docentes en la enseñanza del español como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la UNL, así como también a través de trabajos de investigación como el de Modelos Teóricos para ELSE, promovido por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y de investigaciones interdisciplinarias enmarcadas en Proyectos de la UNL, todos relacionados con la identificación de los modos de enseñanza más productivos para que los alumnos adquieran los conocimientos científicos, proceso en el cual naturalmente está incluido el manejo y conocimiento de la lengua a través de la cual se transmiten esos saberes. También partimos de nuestra experiencia como docentes de la asignatura Comunicación Oral y Escrita en las carreras de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas, obligatoria en el primer año del plan de estudio, que desarrolla contenidos sobre habilidades comunicativas para leer y producir textos en ese ámbito de formación superior.

En el marco de los diferentes convenios y acuerdos que mantiene la UNL con universidades de diferentes partes del mundo, nuestra universidad recibe

anualmente numerosos estudiantes, docentes y alumnos de posgrados de países extranjeros. Muchos de ellos, contando con diferentes niveles de conocimiento del español, deciden tomar los cursos que ofrece el Centro de Idiomas de la UNL, dentro del Programa de Idiomas para la Comunidad.

Es de destacar que no solamente son los estudiantes de intercambio quienes aprenden nuestra lengua en este Centro. En la actualidad hay alumnos que provienen de países vecinos que, por diversas razones, deciden venir a realizar sus carreras completas en universidades argentinas; particularmente en el caso de la UNL, se observa un crecimiento importante de estudiantes de origen brasileño. Si bien es cierto que hay alumnos que aprenden español por otras razones y no para un fin específico como es el caso de estudiar en la Universidad, el mayor porcentaje pertenece a este grupo. Estos datos no son menores para poder pensar en el desarrollo de propuestas que contemplen competencias comunicativas para desempeñarse en ámbitos específicos como el académico.

En los contenidos mínimos por niveles elaborados por el centro de idiomas, aprobados por el Consejo Superior de la Universidad que se encuentran en concordancia con los estándares de lengua planteado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras (MCER), no se hace mención, en especial dentro de los contenidos lingüístico-discursivos, a los géneros académicos. Se pueden observar, sin embargo, contenidos cercanos a los desarrollados en los textos que circulan en la Universidad, como son: artículos de enciclopedia sobre clima, artículos periodísticos sobre cuestiones climáticas, discursos de militantes ecologistas, entrevistas a científicos, artículos periodísticos y artículos de enciclopedia que pueden, en términos genéricos, introducir o preparar a los alumnos para el manejo de los géneros académicos, pero que no llegan a abordarlos.

En lo que respecta a las macrohabilidades enunciadas en los contenidos mínimos, en particular la comprensión lectora y la expresión escrita, a partir del nivel IV, se pueden identificar algunas referencias a la escritura y la lectura académica: "Puede comprender textos breves de divulgación, tanto explicativos como argumentativos, sobre temáticas vinculadas a la música, al cine y a la cultura"; "Puede producir textos relativamente breves, reales o imaginarios, con cierta coherencia y cohesión utilizando los conectores más frecuentes. Puede producir textos explicativos y argumentativos breves que aborden algunas de las temáticas trabajadas"; "Puede entender artículos especializados fuera de su campo, siempre y cuando pueda consultar un diccionario para confirmar la terminología"; "Puede entender artículos e informes referidos

a problemas contemporáneos, en los cuales los autores adopten posiciones o puntos de vista determinados".

Más allá de la explicitación de estas habilidades que se espera alcance el estudiante, no se aprecia un desarrollo de contenidos específicos de orden lingüístico y discursivo que permitan desplegar lar competencias comunicativas en el ámbito académico como los principales recursos lingüísticos de los textos académicos, su funcionalidad y las condiciones de textualidad que presentan.

En función de esta situación, es que proponemos la inclusión, en los últimos niveles de formación del curso, de actividades con textos pertenecientes al género de divulgación científica, considerando que éste presenta características lingüísticas particulares que permiten al estudiante tomar contacto con el discurso académico propiamente dicho, tanto en sus aspectos léxico gramaticales como en el tipo de desarrollo informativo que presenta, lo cual lo distingue de otros géneros que también abordan temáticas científicas como pueden ser los periodísticos.

La propuesta también podría ser incluida en un curso con fines específicos, a lo que haremos referencia más adelante, en consonancia con otras experiencias que el Centro de Idiomas de la UNL desarrolla, como son el curso de Inglés para Ciencias Médicas o el de Portugués orientado al mundo de los Negocios.

Esta descripción del panorama del español en nuestra Universidad no pretende bajo ningún punto de vista agotar las diversas prácticas de enseñanza que existen sino que busca poner de relieve el estudio de un campo que puede enriquecer y favorecer el aprendizaje de los alumnos extranjeros que llegan a nuestra Universidad. Entendemos, sobre todo a partir de nuestra práctica docente, que es factible abordar nuevas instancias en los procesos de alfabetización académica en la enseñanza del español, no sin considerar la complejidad que conlleva esto en términos de aprendizaje y adquisición de una nueva lengua. Sabemos, asimismo, que los estudiantes poseen competencias comunicativas en su lengua materna que les permiten reconocer el uso y la funcionalidad del lenguaje en contextos discursivos específicos como el científico-académico. Este hecho posibilita que se pueda abordar la enseñanza del discurso de la ciencia en español sobre la base de conocimientos y prácticas discursivas previas.

Enseñanza de la lengua con fines específicos a través del género

En la actualidad, cada vez más se reconoce la relevancia que adquiere la enseñanza del lenguaje con fines específicos, considerado una variedad de una determi-

nada lengua destinada a cumplir un fin comunicativo en un marco profesional o académico concreto, la cual muestra, además, un subconjunto de rasgos léxicos y gramaticales que por repetirse con cierta frecuencia y regularidad, le confiere un cierto aire de unidad diferenciada (MCRL, 2001).

Para los estudiantes que optan por esta experiencia, el principal objetivo es el de adquirir el idioma para una finalidad distinta de la de simplemente aprender el sistema lingüístico de una lengua general, de ahí que el profesor sea el facilitador de las herramientas lingüísticas que les permitan interactuar en un contexto comunicativo determinado y según sus necesidades.

En las lenguas específicas el aspecto del vocabulario cobra relevancia y generalmente actúa como el soporte de dicha especificidad, como el elemento dinámico que las sustenta, incluso pueden identificarse distintas categorías: el vocabulario técnico, estrictamente específico y en muchos casos, el menos numeroso; el semitécnico o subtécnico, formado por vocablos comunes con un significado específico dentro de cada campo o disciplina, abundante en casi todas las especialidades; y el vocabulario general de uso frecuente en una especialidad determinada, el más numeroso; estos vocablos mantienen el mismo significado dentro y fuera de la especialidad pero son importantes por la frecuencia de uso y relación con el campo de conocimiento en el que aparecen (Alcaraz Varó, 2000). Sin embargo, una enseñanza centrada en la adquisición de la terminología no respondería a la complejidad de una lengua de especialidad ni al verdadero aprendizaje de la misma.

Como ya adelantamos, y en consonancia con el enfoque didáctico planteado por el Consorcio ELSE/examen CELU, orientamos nuestra propuesta al trabajo con el género, concepto entendido desde una perspectiva funcional (Martin, 1999) como proceso social, es decir, utilizado para la interacción con otros, orientado a un fin o propósito, y desarrollado en fases o etapas, lo que lo vuelve reconocible por una comunidad lingüística determinada que comparte los mismos propósitos comunicativos.

Estudiar y acercarse a un texto desde el análisis del género, significa ubicarlo en un contexto situacional específico, estudiar su contexto organizativo e institucional, analizar tanto sus características léxicas y gramaticales como sus patrones textuales, e interpretar su estructura para ver cómo su organización sirve a la intención de los participantes. Este planteo corresponde al enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas ya que supone una explicación de cómo funciona el lenguaje en un determinado contexto social, en una determinada cultura. (Úcar Ventura, 2006)

Desarrollar habilidades para el uso del lenguaje en un campo específico –una disciplina, por ejemplo–, implica desarrollar al mismo tiempo aprendizajes sobre ese campo. El lenguaje es, antes que un objeto de estudio o dominio del conocimiento cuyo contenido teórico hay que aprender, la condición esencial para el proceso mediante el cual la experiencia se transforma y deviene en conocimiento. En consecuencia, un mayor desarrollo de habilidades de uso del lenguaje cada vez más elaborado permite alcanzar formas de pensamiento complejo; enseñar el lenguaje de las disciplinas favorecerá, también, el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Una didáctica basada en la enseñanza de los géneros significa, entonces, ubicar a los estudiantes en el rol de aprendices y al docente en el rol de experto en el sistema de la lengua y su funcionamiento, poniendo énfasis en el contenido, la estructura de los textos y la realización gramatical.

El saber acerca de cómo el lenguaje se usa para significar en los diferentes géneros es particularmente importante cuando se trata de asistir a los estudiantes en el acto de producción, y dada la relación de realización entre lenguaje y contexto, se hace inevitable trabajar desde la gramática, y desde una gramática basada en la semántica.(Amaya, 2013)

Es importante señalar que la adquisición de los géneros discursivos disciplinares requiere de una reflexión metalingüística y metacognitiva, por lo que este proceso demanda de un período intenso de enseñanza y de aprendizaje que supone, además de la apropiación de significados a través de la lectura y la escritura, del reconocimiento de rasgos lingüísticos característicos de los géneros y los registros. Por ello, este tipo de didáctica se configura como una modelación de la producción escrita y oral a través de producciones grupales e individuales, esto es, una secuencia didáctica en la que, progresivamente y a partir de la zona de desarrollo próximo, el estudiante interactúe con el docente y el grupo las competencias lingüísticas y comunicacionales requeridas para un contexto específico. (Moyano, 2013)

El género de divulgación científica

Los textos incluidos dentro de la denominación “divulgación científica” son aquellos que provienen del campo de la ciencia y pueden referirse a todo tipo de trabajo científico que analiza fenómenos o procesos considerados como objetos de estudio. Si bien están escritos por científicos o periodistas especializados, no están destinados a los expertos sobre el campo de conocimiento que trata sino a un públi-

co más amplio, especialmente los que se inician en los estudios de una disciplina, y de esta forma adquieren un carácter público. De allí que su circulación no se limite a libros de estudio sino que se pueden presentar en manuales, revistas de actualidad, enciclopedias y otros medios de comunicación.

Desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, estos textos, según la característica que presenten, se consideran también macrogéneros, en tanto pueden estar constituidos por textos adyacentes que se diferencian entre sí por su propósito y por sus características discursivas, pero que contribuyen conjuntamente al logro de un objetivo más amplio (Martin, 1994; 2001; Eggins & Martin, 2003; Martin & Rose, 2008). Así, suelen combinarse en los artículos de divulgación informes descriptivos, composicionales y clasificatorios con explicaciones secuenciales de procesos a fin de caracterizar conjuntamente una clase de objeto (Moyano, 2006). Para modelar las relaciones entre géneros en la constitución de un macro-género, Martin y otros apelan a las relaciones lógico-semánticas propuestas por Halliday (1994, 2004) para el análisis de las cláusulas y de las relaciones entre ellas, constituidas para esta lingüística en unidades de análisis.

Aspectos gramaticales característicos del género

Debido a su funcionalidad comunicativa: hacer saber a un público no especializado el porqué de un fenómeno o proceso estudiado por la ciencia, el género de divulgación científica presenta características muy particulares que lo diferencian de otros géneros académicos, que se ubicarían en niveles más altos de complejidad en cuanto a los contenidos desarrollados, como puede ser un artículo de investigación o un ensayo; y a la vez toma distancia de los géneros periodísticos que habitualmente abordan las mismas temáticas, pero desde una perspectiva más subjetiva y particular, incluso anecdótica, del objeto de referencia.

En efecto, el hecho de que la ciencia, entendida como acción sistemática y estructurada orientada hacia la construcción de conocimiento, remite a una realidad con pretensiones de universalidad, determina que el discurso que la representa también trascienda los límites de cada caso en particular, de cada comunidad científica, para acceder a un modo de razonamiento y una forma de conocimiento propios, caracterizados por su presunción de objetividad, su racionalidad lógica y, en muchos casos, su falibilidad empírica. Las afirmaciones que son enunciadas sobre los objetos del mundo y sus relaciones, se enuncian y son apoyadas con suficiente

demostración, justificación o evidencia experimental. A partir de estos elementos es que el discurso se acepta como válido.

Al mismo tiempo, el tener como meta un receptor no especializado, su funcionalidad comunicativa central, la explicación, cobra una dimensión más amplia que la esperable para el desarrollo informativo de una explicación canónica, a saber: presentación del tema, inclusión del interrogante central, desarrollo de la explicación propiamente dicha y síntesis. Por el contrario, en estos textos generalmente encontramos incrustados ejemplos, comparaciones, narraciones, que en conjunto determinan ese macrogénero al que nos referíamos más arriba, y cuyo nudo informacional se realiza a través de las relaciones lógicas de causa y efecto sobre los hechos objetos de estudio.

A partir de estos elementos asociados a la función comunicativa o intencionalidad del discurso, podemos identificar los elementos léxico gramaticales que caracterizan a este género y que son nuestro motivo de interés para plantear como propuesta de enseñanza, porque es justamente la gramática la materia concreta de la que podemos asirnos para analizar y pensar el lenguaje como acción social, que naturalmente pone de manifiesto el pensamiento del hablante a partir de la selección que él mismo hace de las opciones que le ofrece el sistema.

Son numerosos los recursos gramaticales que podemos identificar como propios del género y que se presentan como exponentes del estilo académico-científico en general: la objetividad enunciativa, la intertextualidad, la elaboración de relaciones lógicas de causa-consecuencia, de concesión-refutación, entre otros.

Dentro de este conjunto de recursos lingüísticos y estrategias discursivas, nos interesa destacar algunos que consideramos esenciales para aprender el género y tener la posibilidad de interpretarlo o producirlo, y que la Lingüística Sistémico Funcional identifica como propios del lenguaje de la ciencia. Ellos son: la metáfora gramatical y los conectores lógicos prototípicos de la explicación. Ambos se integran a lo largo del texto de divulgación científica y son los que le dan entidad como discurso específico de este campo.

Al respecto, Halliday (1993) señala que el discurso científico tiene su propia y peculiar gramática, en la que verbos y sustantivos funcionan de manera diferente al discurso cotidiano. En muchos casos, eventos o hechos del mundo material que requerirían todo un párrafo para ser expresados en el lenguaje cotidiano son comprimidos por medio de abstracciones o nominalizaciones en el lenguaje científico. Los verbos funcionan en las oraciones como uniones causales entre tales eventos nominalizados. Estas "metáforas" gramaticales” permiten que los fenómenos de la

naturaleza mantengan relaciones entre sí como parte de un proceso de razonamiento o argumentación científica. Se trata, en suma, de una forma de hablar acerca del mundo que es diferente a la de la vida diaria, incluso en su gramática (Halliday, 1993).

Creemos que el modo más productivo de acercarles estos contenidos a nuestros alumnos de ELSE es a través del desarrollo de una secuencia didáctica relativamente flexible que permita trabajar el nuevo género en relación con el periodístico, que ya vienen manejando en niveles anteriores del curso y que, a través de la contrastación, servirá de apoyo para observar los elementos en común que presentan ambos géneros así como las diferencias significativas entre ellos.

Para llevar adelante esta propuesta, hemos seleccionados dos textos ejemplares:

a. Texto perteneciente al género de divulgación científica:
Fenómenos Atmosféricos ¡Rayos y Centellas!
Sección Informes de la Publicación Exactamente – Revista de Divulgación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA – N° 55 Junio de 2014

b. Texto perteneciente al género periodístico:
Un rayo mató a tres jóvenes en una playa de Villa Gesell
Sección Sociedad - Diario La Nación – 10 de enero de 2014

A partir de este material hemos desarrollado la secuencia didáctica que presentaremos en el siguiente capítulo.

Conclusiones

Hasta aquí hemos querido describir someramente la experiencia de la Universidad Nacional del Litoral en relación con la actividad de enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera y señalar la necesidad de continuar avanzando en la oferta de formación en la lengua con fines específicos, a través de la inclusión del género de divulgación científica en los últimos niveles de los cursos actualmente en implementación o formando parte de un curso independiente con fines específicos orientado al Discurso Académico-Científico.

Se propone un acercamiento a este tipo de textos en consonancia con el enfoque comunicativo del Consorcio ELSE y del Examen CELU del cual formamos parte y analizando el discurso desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, en la convicción que es a través del análisis de los recursos concretos de nuestra lengua que podemos desarrollar las competencias necesarias para hacer efectiva nuestra comunicación.

Si el género refiere a modos distintivos y prototípicos de construir significados en una sociedad y en una cultura determinada, como en el caso del género académico que construye maneras de significar y construir el conocimiento científico, enseñar los usos y la funcionalidad de los géneros académicos en español le ofrece al estudiante de ELSE no sólo una herramienta operativa-instrumental, sino que le permite, además, adentrarse y aventurarse en una manera particular de pensar y observar el mundo, una cultura y su lenguaje.

Bibliografía

Carlino, **Paula** (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad,* Buenos Aires. F.C.E.

Eggins, Suzanne y Martin, James. R. (2003): "El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona", *Revista signos,* 36(54), 185-205, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342003005400005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342003005400005.

Martin, James. R (1993): "Competencias de la escritura científica: Aprender la tecnología del manejo de los textos" en Halliday, M.A.K. y Martin, James. R. *Writing Science. Literacy and DiscursivePower*, London, Falmer. (Traducción: Estela Inés Moyano)

——— (1984) "Language, Register and Genre", en: Christie, Frances. (ed): *Children Writting: reader,* Geelong, Vic: Deakin University Press.

——— (1985) "Process and Text: two asspects of semiosis", en: Benson, James. D. y Greaves, William. S. (eds). *Systemic Perspectives on Discourse*, Vol. I: Selected Theoretical Papers from the 9th International Systemic Workshop, Norwood, and NJ: Ablex.

Nominalizaciones y construcciones impersonales prototípicas de textos académico-científicos. Secuencia didáctica para su implementación en contextos de enseñanza ELSE

ESTELA MATTIOLI, ANALÍA DEMARCHI, ANDRÉS EFRON
Universidad Nacional del Litoral
mattioli.estela@gmail.com

Resumen

En el marco de nuestra investigación referida a la enseñanza del español con fines específicos orientado hacia el ámbito académico, presentamos una secuencia didáctica flexible y graduada para el desarrollo de la competencia gramatical y discursiva del alumno de ELSE (español lengua segunda y extranjera) a ser implementada en los niveles superiores del programa de capacitación en español que se dicta en el Centro de Idiomas de la UNL o como continuidad de ellos.

La propuesta está basada en los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), que ofrece categorías metodológicas provechosas para el ámbito de ELSE. El objetivo es favorecer el aprendizaje significativo y progresivo del uso de recursos léxicos y gramaticales propios del género de divulgación científica.

En este trabajo se expone un análisis contrastivo del uso de nominalizaciones y de construcciones impersonales en un texto de divulgación periodística y otro de divulgación científica, a partir del cual se evidencian diferencias funcionales significativas que es preciso enseñar, ya que este tipo de recursos lingüísticos contribuye a la organización temática y las relaciones lógicas del género académico.

Palabras clave: español como lengua extranjera / géneros / lingüística sistémico funcional

Abstract

In the framework of our research regarding the teaching of Spanish for specific purposes oriented towards academic field, we present a flexible and graduated didactic sequence for the development of grammatical and discursive competence of the ELSE (Spanish as a second and foreign language) student to be implemented on the upper

levels of the training program in Spanish that is taught at the Language Center of the UNL or continuity of them.

The proposal is based on the contributions from Systemic Functional Linguistics (SFL), which provides useful methodological categories to the field ELSE. The aim is to promote meaningful and progressive learning to use characteristic lexical and grammatical resources of the popular science genre.

This paper presents a contrastive analysis of the use of nominalizations and impersonal constructions in a journalistic text and in another of popular science, from which significant functional differences needed to be taught are evidenced, as this type of language resources contributes to thematic organization and the logical relationships of the academic genre.

Key words: spanish as a foreign language / genres / systemic functional linguistics

Introducción

Perfil de los destinatarios

Nuestro trabajo posee dos destinatarios definidos: por un lado, va dirigida a docentes de ELSE a fin de proporcionarles ciertas herramientas lingüísticas de la Lingüística Sistémica Funcional que enriquezcan su mediación pedagógica, y por otro lado, a los estudiantes cuya lengua nativa no es el español y que estén complementando sus estudios disciplinares en la UNL.

En este sentido, nuestra contribución se orienta hacia la elaboración de competencias comunicativas de la lengua escrita propia del ámbito académico para estudiantes extranjeros que ya poseen un dominio básico sobre la gramática del español y de su uso en contextos de situación cotidianos, y que por razones de estudio, necesitan aprender contenidos lingüísticos inherentes a la escritura académica en español

Marco teórico y Metodología

Como hemos mencionado, la propuesta está basada en los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), una teoría tal vez poco difundida en el ámbito de ELSE pero que ofrece categorías metodológicas provechosas para esta área.

La LSF aporta una perspectiva de análisis funcional y sistémica del lenguaje:

- Funcional, puesto que el lenguaje se organiza y puede cumplir múltiples y diversas funciones según las diferentes culturas
- Sistémica, puesto que se interpreta el lenguaje como una red de opciones disponibles que el hablante selecciona para su comunicación.

Además, la LSF propone un modelo de organización estratificada del lenguaje. Significa que el sistema lingüístico está conformado por estratos o niveles, los cuales forman una jerarquía: la semántica es el estrato más alto y se realiza a través de la gramática, que se realiza, a su vez, por la fonología y la ortografía. Este modelo permite realizar tanto un primer análisis exploratorio cuanto un análisis en profundidad de las unidades léxico-gramaticales de un texto. Posibilita analizar las formas gramaticales en un sentido integral más allá de su función estructural dentro de la cláusula para observarlas en su funcionamiento textual, es decir, indagar en la articulación del estrato semántico con el léxico-gramatical.

Las categorías operativas a aplicar en la clase de ELSE

Algunas nociones que resultan provechosas para incluir en la clase de ELSE, aportadas desde el enfoque sistémico funcional del lenguaje, son:

- La noción de cláusula, que constituye la unidad de significado básica a través de la que se produce una expresión verbal.
- Las nociones de metáfora gramatical y léxica, y de impersonalidad gramatical, recursos fundamentales que condicionan la estructura sintáctica y semántica de textos los académico-científicos.
- La noción de cohesión gramatical y léxica, recursos que conforman la unidad semántica del texto, puesto que permiten identificar cómo se establecen relaciones entre los significados dentro y alrededor de la cláusula para conforman una organización de sentido mayor.

Selección estratégica del corpus

Para la enseñanza del género de divulgación científica, proponemos emplear la metodología contrastiva (MC) con otro género ya incluido en el programa de capacitación del centro de idiomas: el periodístico.

Para la selección del tópico que abordan ambos géneros, se tuvo en cuenta un aspecto temático incluido en el Programa, a saber: el clima y fenómenos meteorológicos relacionados a la geografía de Argentina, a partir de un caso ocurrido en el verano de 2014 en el contexto de nuestro país. Lo significativo de esta elección es que el tema específico o recorte y su función comunicativa se modifican al tratarse de géneros diferentes, por lo que su abordaje en el aula propicia que los alumnos puedan observar con mejor claridad la relación entre el uso del lenguaje y sus efectos comunicativos.

Los artículos elegidos corresponden a un artículo periodístico publicado en el Diario La Nación para informar sobre el hecho acaecido, titulado “Un rayo mató a tres jóvenes en una playa de Villa Gesell”, y un artículo de divulgación científica publicado en la Revista Exactamente Nro. 55 de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, titulado “¡Rayos y centellas!”.

La comparación entre textos o enunciados a través de parámetros o categorías seleccionadas constituye una estrategia de enseñanza y aprendizaje sumamente útil

en el campo de ELSE, puesto que posibilita destacar diferencias y semejanzas entre los textos, así como también detectar y predecir regularidades del género al que pertenecen los textos analizados.

Aspectos léxico-gramaticales a contrastar

Destacamos dos aspectos centrales en la lectocomprensión de textos académico-científicos: la organización temática y las relaciones lógicas del contenido. Proponemos dos tipos de recursos: las nominalizaciones y los conectores lógicos, que si bien no son exclusivos de los textos académicos, sí presentan diferencias funcionales significativas que es preciso enseñar. El empleo de estos recursos suele causar interferencias interlinguales observables en la reelaboración escrita de textos científicos (Mattioli-Demarchi, 2011), puesto que su aprendizaje de uso en los géneros académicos requiere conocimientos léxico-gramaticales previos; por tal razón, es necesario una enseñanza secuenciada de los mismos.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica que esbozaremos consiste en un abordaje progresivo del texto desde los aspectos más generales a otros más específicos, que incluye una primera lectura global del mismo y otras lecturas subsiguientes de fragmentos seleccionados. Para ello, resulta fundamental reconocer una estructura esquemática prototípica a partir de la cual desglosar el análisis.

En este sentido, proponemos organizar la lectura de textos en tres instancias que se corresponden a tres niveles de descripción. Cada nivel incluye dos momentos: conceptualización de categorías para el análisis y secuencia de actividades a realizar en el aula. Estos tres niveles son:

- Nivel 1: Descripción del contexto situacional o registro: campo, tenor y modo.
- Nivel 2: Descripción del contexto cultural: etapas y fases funcionales del género
- Nivel 3: Descripción del contexto léxico-gramatical:

1. Organización temática de la cláusula.

-Nominalizaciones

-Presencia/ausencia de sujeto

-Orden sujeto/verbo
-Construcciones de impersonalidad
2. Relaciones lógicas
-Conectores
-Nominalizaciones
-Vocabulario técnico
-Verbos: Tiempo verbal. Tipos de procesos
-Participantes (tipos asociados a cada proceso)

Implementación en el aula:

A continuación presentaremos, a manera de muestra, las actividades correspondientes a dos de los aspectos analizados en el nivel 3, correspondientes a la organización temática de la cláusula: el uso de nominalizaciones y las construcciones de impersonalidad.

Nivel 3: Descripción del contexto léxico-gramatical

1. Organización temática de la cláusula.

1.1. Uso de nominalizaciones: metáforas léxicas y gramaticales

Las metáforas, comúnmente llamadas nominalizaciones, constituyen recursos fundamentales que condicionan la estructura sintáctica y semántica de los textos académico-científicos.

La nominalización consiste en un mecanismo léxico-gramatical y semántico, mediante el cual los procesos (habitualmente expresados como verbos) y las propiedades (habitualmente expresadas como adjetivos) son reformuladas metafóricamente como sustantivos; en muchos casos, éstos funcionan como sujeto en el grupo nominal. Se trata de una variación en la realización léxico-gramatical congruente o habitual que conlleva una modificación del propio significado que se quiere expresar. Por ejemplo: la estructura habitual: *"Autoridades bonaerenses confirmaron que tres personas fallecieron al caer un rayo en un balneario"*, se puede nominalizar como sigue: *"La caída de un rayo causó la muerte de tres personas"*.

Debemos diferenciar dos tipos de usos metafóricos: la metáfora léxica y la metáfora gramatical.

Por un lado, la metáfora léxica consiste en expresar un significado a través del uso de una palabra perteneciente a un contexto diferente y que reemplaza a la habitual o congruente, provocando una variación del sentido original que no siempre es registrada concientemente por el hablante. En el ámbito académico-científico, el uso de este tipo de metáforas constituye un motivo de atención importante, sobre todo cuando en la variación de significados están implicados vocablos técnicos. Ejemplos: *"precipitación", "descarga", "salinidad", "combustión", "metabolismo",* etcétera.

Por otro lado, la metáfora gramatical posibilita que el lenguaje cotidiano se construya gramaticalmente en nuevas formas que permiten la abstracción, condensación de la información, objetividad enunciativa y el desarrollo de argumentos, componentes característicos de una alfabetización avanzada.

Una nominalización radica en cambiar la categoría gramatical de una palabra. Además de convertir verbos y adjetivos, la nominalización permite transformar grupos de palabras, frases, cláusulas, oraciones complejas y fragmentos mayores incluyendo textos. Por ejemplo:

- Verbo > Nominalización

caer > caída

- Adjetivo > Nominalización

eléctrica > electrificación

- Grupo de palabras > nominalización

Familias enteras, sorprendidas y aterradas, huían del parador con sus hijos pequeños en brazos > huida familiar del parador

- Claúsula > Nominalización

El rayo que a media tarde, en lo que era el inicio de una típica tormenta de verano, sacudió al balneario Áfrika > …

Aquí, se puede optar por reformular la misma idea para cambiar el foco de la información: *El estremecimiento del balneario Áfrika fue el inicio de una tormenta de verano // La caída de un rayo sacudió el balneario.*

O bien, aplicar la nominalización para construir otra relación lógico-causal ligada al hecho; por ejemplo: *La caída de un rayo provocó la muerte de tres personas.* De este modo, se omiten datos y se condensa la información.

A continuación, comparamos el fragmento que funciona como copete en ambos géneros:

Artículo periodístico (AP)	Artículo de divulgación científica (ADC)
(Un rayo) Cayó a media tarde, en medio de una tormenta, cuando el balneario Áfrika estaba aún lleno de turistas y generó pánico; hay 22 heridos	*En el verano de 2014, la **caída** de un rayo en un balneario de Villa Gesell, en la Costa Atlántica, causó la **muerte** de cuatro personas y alrededor de 20 heridos*

Notemos algunas diferencias entre ambos:

El ADC utiliza la nominalización léxico-gramatical. El AP, emplea la estructura oracional tradicional (S-V-O). Esta primera diferencia se asocia con otros cambios significativos:

a) En el AP, se expande la información: se usan varios verbos y cláusulas. El foco está puesto en especificar datos del hecho sucedido; en otras palabras, el texto cumple una función descriptiva-narrativa. Se elabora una cadena de relación causal temporal entre las ideas, pero en cláusulas consecutivas ("cayó…" > "generó…"> "hay…").

Por el contrario, en el ADV, se condensa la información: el foco está puesto en la construcción de una relación lógica causal a través de un solo verbo que la realiza; la función es explicativa. Esta relación se explicita a través del uso de un único verbo ("causó"), que conecta lógicamente la causa y la consecuencia condensadas en dos nominalizaciones (causa: "caída", consecuencia: "muerte").

b) En el ADV, se produce una mayor densidad léxica: el núcleo del sujeto gramatical es un verbo nominalizado que indica un proceso o actividad, no un actor individual ("caída"). En el AP, se presenta un sujeto concreto individual explícito ("rayo").

c) Mediante la nominalización se presenta un lenguaje abstracto porque no se identifican agentes que realizan la acción, ni se indica el tiempo, sino a procesos o fenómenos propios del tema abordado. De esta forma, en el ADC, se crea mayor distancia entre el tema tratado y su emisor lo que logra un efecto de mayor objetividad. Por el contrario, en el AP, la mayoría de las cláusulas tienen como punto de partida a sujetos agentes que realizan o experimentan las acciones.

Los siguientes ejemplos ilustran que en el AP se utilizan algunas metáforas léxicas, mientras que en el ADC predomina el uso de metáforas léxico-gramaticales (complejas): ejemplos:

Tipo de metáfora	Artículo periodístico (AP)	Artículo de divulgación científica (ADC)
Léxica	*En medio del diluvio, con más* truenos y rayos*, y la* ***conmoción*** *de los bañistas que poco entendían lo que ocurría, se improvisó un* ***operativo*** *de* ***rescate*** *y* ***asistencia*** *de las víctimas.* *También caluroso, lo que había llevado a mucha gente a disfrutar de la playa a pesar de la* ***ausencia*** *de sol.* *Fue una* ***explosión*** *y toda mi familia corrió para proteger a los más chiquitos y a mi abuelo* *Permanecía anoche en la sala de* ***cuidados intensivos***	*Las tormentas eléctricas se asocian a un tipo especial de nube de* ***desarrollo*** *vertical, el cúmulo nimbus, que puede alcanzar los 15 kilómetros de altura.*
Léxica y Gramatical		*En general son nubes de* ***tormenta*** *severa, que producen* ***lluvia*** *abundante,* ***caída*** *de granizo,* ***descargas*** *eléctricas y* ***vientos*** *fuertes.* *Los* ***movimientos*** *en el interior de la nube generan* ***choques*** *entre las partículas y así se produce una* ***separación*** *de* ***cargas****.* *Los* ***movimientos*** *del*

		aire hacen que las partículas más chicas asciendan y las más grandes (granizo) tiendan a quedarse en la zona baja de las nubes. *En sucesivos* ***ascensos*** *y* ***descensos****, las partículas de hielo van aumentando de tamaño.*

En los ejemplos extraídos del ADC, se puede observar cómo la nominalización constituye el punto de partida de la cláusula y se asocia a un verbo con significado causal para elaborar una función básica del discurso académico científico, que es la de construir explicaciones. En algunos casos, ambos constituyentes de la cláusula, sujeto gramatical (causa/consecuencia) y participante asociado (consecuencia/causa), están expresados a través de metáforas simples (léxicas, es decir, palabras o grupos) o mediante metáforas complejas (léxico-gramaticales, es decir, complejo de cláusulas relacionadas por el uso de conectores o pronombres relativos que expanden la información).

Ejemplos:

-Metáfora gramatical simple: *"son nubes de* ***tormenta*** *severa, que producen* ***lluvia*** *abundante,* ***caída*** *de granizo…"*

-Metáfora gramatical compleja: *"Los* ***movimientos*** *en el interior de la nube generan* ***choques*** *entre las partículas y así se produce una* ***separación*** *de* ***cargas****.*

En el AP la nominalización léxica se utiliza para caracterizar el hecho relatado y no para construir una relación lógica causal entre las ideas que se expresan. Se registra un solo ejemplo en el que se usa la nominalización léxica para condensar un desarrollo explicativo que no es eje central del artículo: *"Uno de los internados en el Hospital Municipal de Villa Gesell que reviste el cuadro de mayor* ***gravedad****, por una* ***broncoaspiración*** *y* ***traumatismo raquídeo".*** En este caso, las palabras nominalizadas condensan una explicación científica (médica) sobre el dato informado (la muerte de uno de los afectados por la caída del rayo).

En síntesis, las nominalizaciones predominan en la mayoría de los textos escritos y producen ciertos efectos discursivos, entre los más importantes: la *abstracción*, la *distancia* y *objetividad*, y la *condensación* de la información.

Notemos en los ejemplos vistos, que el empleo de la nominalización en los textos académicos, cumple diversas funciones textuales:

- es un elemento **tematizador** (identifica unidades temáticas al comienzo de las oraciones) e indicador de continuidad ***("Los movimientos… Los movimientos…"***) o de cambio (sub)temático (**"*Los movimientos del aire…"*; *"En sucesivos ascensos y descensos…"***);
- es un recurso de **cohesión léxica**, puesto que muchos términos técnicos son nominalizaciones fosilizadas (***"caída", "descenso/ascenso", "electrificación"***);
- es un elemento prominente de la **jerarquización informativa** (se usa para indicar ideas principales), y funciona como **organizador textual** en (macro) unidades temáticas (la nominalización léxica permite reconocer subtemas organizados dentro o fuera del párrafo) (Ej.: ***"Las tormentas eléctricas…"*** *<No es NM propiamente dicha, pero es un sustantivo condensador del tema marco>;* ***"El rayo…"*** < NM fosilizada que inicia el proceso explicativo – desarrollo del texto- y es el concepto central ¿cómo se genera?; ***"Los movimientos del aire…"*** –encabeza la 1ra. cláusula de dos párrafos consecutivos durante el proceso explicativo del texto-; ***"electrificación de la nube…"*** <inicia otro sutema>; etc.);
- es un componente estructurante de **relaciones lógicas** (causa/consecuencia, por ejemplo), ya que suele estar ligada a la selección de verbos y conectores que transmiten significados específicos (***"causó", "generan"***);
- es un componente **descriptor**, en tanto categoría de síntesis, condensación y de referencia generalizadora de la información (***"la caída de un rayo", "generación de tormentas eléctricas"***).

1.2. Construcciones de impersonalidad gramatical

La contrastación entre textos, permite mostrar otra característica fundamental del lenguaje académico, la cual consiste en presentar una perspectiva objetiva y distanciamiento del emisor respecto de la información transmitida, y esto se logra mediante el uso de un **lenguaje impersonal**. Al usar estructuras impersonales se omiten los agentes y, de esta manera, el texto se organiza en función de las ideas y no en función de los agentes.

Como vimos anteriormente, a través del empleo de cierto tipo de nominalizaciones es posible lograr un efecto de distancia entre el suceso y el participante logrando así un lenguaje objetivo. No obstante, en español, también disponemos de otros recursos para producir efectos de mayor impersonalidad y distancia enunciativa: las construcciones impersonales. Estas construcciones pueden darse de tres formas: mediante el uso del "se" impersonal, del "se" pasivo, y del "ser"+ participio.

Observaremos que en ambos textos elegidos aparecen construcciones de pasiva e impersonalidad. Sin embargo, en la realización de las variables antedichas dentro de los textos, se evidencian particularidades significativas que permiten destacar diferencias propias de cada género.

Ejemplos de construcción impersonal con ***se + verbo***

Tipo de construcciones	Artículo periodístico	Artículo de divulgación científico
***se* pasivo** - El verbo coincide en número con el sujeto gramatical - El agente está "obligadamente" ausente por la presencia de la partícula "se"	*… **se improvisó** un operativo de rescate y asistencia de las víctimas.*	*… electricidad que **se genera** por una gran de acumulación de cargas.* *Las tormentas eléctricas **se asocian** a un tipo especial de nube de desarrollo vertical, el cúmulonimbus, que puede alcanzar los 15 kilómetros de altura.* *Cuando la carga acumulada en ambas regiones es suficientemente grande, **se comienzan a producir** las descargas: primero, dentro de la nube, en forma de relámpagos.* *El campo eléctrico **se hace** cada*

		vez más intenso a medida que aumenta la carga en la nube. *De este modo, la capa aislante –que es el aire circundante–, "**se rompe**", es decir, **se ioniza**: los iones positivos y negativos dentro de los átomos **se separan** mucho más que en la estructura atómica original.*
***se* impersonal** - Verbo intransitivo pronominal - Sujeto cero	**-**	***Se trata de** rayos sólo cuando parte de la carga puede bajar a la superficie.*
***cuando/ al* + *se* + verbo** - "se" + verbo forma parte de una cláusula condicional (temporal)	*<Cuando **se acercó** a las primeras carpas> vio a varias personas tendidas en el piso y escuchaba gritos*	*<Cuando **se acumula** suficiente cantidad de carga>, **se crea** un campo eléctrico muy alto en el aire, y **se dan** las condiciones para que parte de esa carga comience a descender* *En ellas, los vientos verticales hacen que las pequeñas gotas de agua que **se forman** <al **condensarse** la humedad> alcancen regiones donde la temperatura es menor a cero grado centígrado, y de este modo esas gotas **se convierten** en partículas de hielo.*

Podemos notar que el uso de la estructura pasiva *se + verbo activo* predomina cuantitativamente en el ADC, del que hemos extraído sólo algunos ejemplos. A continuación, apuntamos algunas observaciones importantes que se desprenden de este rasgo:

En el ADC:

- El sujeto gramatical generalmente es un sustantivo nominalizado que se antepone o pospone al verbo pronominal.

- El tiempo verbal es el presente, lo que permite manifestar ideas o leyes generales, en este caso, referidas a explicaciones acerca de un fenómeno atmosférico: *las tormentas eléctricas*.
- Se presenta el *se impersonal de sujeto cero*
- El uso de cláusulas condicionales a través de pronombres temporales, como *"cuando"*, y el uso del tiempo presente focalizan sobre el grado de conocimiento que los expertos poseen respecto del tema. Así, el significado temporal indicado tiene un valor explicativo universal: "cada vez que sucede x, se produce xx".

En cambio, en el AP:

- Sólo se registra un caso de pasiva con "se". Sin embargo, aparecen otras variantes que connotan un significado diferente al sentido. Por ejemplo: *"la playa* ***se convirtió*** *en un escenario de horror"*; *"los nubarrones oscuros* ***se acercaban****"*.
- En estas cláusulas, el significado es ambiguo, puesto que el verbo "convertir" puede ser utilizado como un verbo transitivo (en ese caso, la estructura es de pasiva), pero también, puede emplearse como verbo intransitivo (en ese caso, la estructura es cuasi refleja y el pronombre "se" constituye un énfasis espejado o duplicación del sujeto gramatical y lógico).
- El uso de cláusulas condicionales a través de pronombres temporales, como *"cuando"*, y el uso del tiempo pretérito focalizan el valor temporal ocasional (anecdótico) de la información transmitida.
- No se registra el uso de *se impersonal* propiamente dicho (sujeto cero).
- Es recurrente el uso de verbos pronominales intransitivos ("quedarse", "caerse", "dirigirse"). En estos casos, la estructura no es impersonal, y según el tipo de verbo que se utilice, produce un efecto contrario al de la objetividad: el discurso se torna más subjetivo; como en los ejemplos que siguen:

Tipo de construcción	Artículo periodístico
***se* cuasi-reflejo** - El verbo es intransitivo pronominal -El pronombre "se" es disfuncional	*Un grupo* ***se quedó*** *jugando al voley*
Se cuasi-reflejo con OI obligatorio	*Le levanté la mano a uno para ayudarlo y* ***se le cayó*** *pesada, como si estuviera muerto*

- El verbo es intransitivo y coincide con el sujeto gramatical - El sujeto agente está ausente - Lleva un OI entre "se" y el verbo	

Otra forma de focalizar en el objeto/tema abordado y desplazar al sujeto agente, es a través del uso de construcciones impersonales con ***ser* + *participio***. Veamos algunos ejemplos:

Tipo de construcciones	Artículo periodístico	Artículo de divulgación científico
Tiempo presente	**-**	***Es sabido*** *que el rayo no es otra cosa que una poderosa descarga de electricidad estática, electricidad que se genera por una gran de acumulación de cargas.*
Tiempo pretérito	*Otros heridos* ***fueron trasladados*** *en vehículos particulares, hasta el Hospital Illia, a ocho cuadras del balneario.* *Las víctimas mortales* ***fueron identificadas*** *anoche como Gabriel Rodríguez, de 20 años, oriundo de Henderson; Nicolás Elena, de 19 años, de 9 de Julio, y Agustín Irustia, de 17 años, de San Luis.*	**-**
Tiempo futuro	*También había restos de reposeras y lonas, que* ***serán peritadas****.*	**-**

Aquí es importante destacar que el uso de la *frase verbal pasiva de participio* predomina en el AP en tiempo pretérito para focalizar temáticamente los sujetos víctimas del hecho; y en la fase de cierre del artículo, se emplea en tiempo futuro, para indicar la continuidad del hecho y de la información sobre datos que por la inmediatez de lo ocurrido todavía se desconocen.

Por el contrario, en el ADC analizado no se utiliza casi este recurso lingüístico. Registramos como ejemplo la primera oración que inicia el desarrollo del texto,

donde el orden de los constituyentes se ha invertido (V+ S: “es sabido” + “que…”), y por tanto, el foco de la información está puesto sobre el proceso mental que anticipa al lector el tipo de información que se brindará.

Conclusiones

Hemos realizado una muestra del trabajo más amplio que hemos estado desarrollando, con el objetivo de favorecer el aprendizaje significativo y progresivo del uso de recursos léxicos y gramaticales propios del género de divulgación científica. Nuestra experiencia como docentes e investigadores en el campo de estudio del discurso académico nos impulsa a comprometernos en la tarea de elaborar propuestas que contribuyan al propósito expuesto.

En este sentido y en el marco de este VIII Coloquio PELSE, quisimos esbozar una secuencia didáctica pensada para favorecer el aprendizaje lectoescritural de estudiantes extranjeros que, si bien ya poseen un conocimiento en tanto usuarios del español, necesitan adquirir conocimientos lingüísticos acerca de géneros académicos en nuestro idioma. Como ya hemos mencionado, elegimos el género divulgación científica puesto que es uno de los géneros más recurrentes y accesibles desde una perspectiva disciplinar.

El enfoque funcional en el que enmarcamos nuestra propuesta, define al género como un proceso social orientado a un fin y desarrollado en fases o etapas (Martin, 2000). De esta manera, el texto puede abordarse como una estructura que, al seguir ciertas convenciones discursivas y lingüísticas, se lo identifica a ciertos tipos genéricos preestablecidos. Esta concepción admite, además, realizar un acercamiento comprehensivo de los textos en diferentes instancias o momentos escalonados.

Consecuentemente, queremos destacar la importancia de abordar la lectocomprensión de este tipo de textos de una manera progresiva y gradual, comenzando por interpretar los aspectos situacionales (Nivel 1: Descripción del contexto situacional), continuando con la identificación de la organización estructural y funcional del texto (Nivel 2: Descripción del contexto cultural), y finalizando con el análisis de recursos lingüísticos específicos (Nivel 3: Descripción del contexto léxico-gramatical).

Estas actividades están organizadas pensando en una participación interactiva entre docentes y alumnos de ELSE, a fin de potenciar las estrategias y recursos didácticos que los profesores utilizan cotidianamente en sus aulas.

En estrecha relación con lo expuesto y respecto del enfoque teórico que sustenta la propuesta, la Lingüística Sistémico-Funcional se constituye desde sus inicios como un modo de pensar acerca de diversas problemáticas vinculadas con el campo de la educación. Muchos de los lingüistas que han contribuido para la formación de este modelo teórico acerca del funcionamiento del lenguaje han desarrollado sus aportes interesados en el aprendizaje escolar en sus diferentes niveles. Por medio de esta disciplina, se intenta dar cuenta de la complejidad del lenguaje entendido como una construcción e interpretación de significados determinados por el contexto de cultura y el contexto de situación.

La escuela y las instituciones educativas como la universidad, en tanto campo en el cual se reproducen las diferentes relaciones de poder de la sociedad y la ideología, contribuyen en la construcción y reproducción de significados culturales que se actualizan en los géneros. Entendemos, entonces, que el estudio de los géneros discursivos puede aportarle a los estudiantes cuya lengua nativa no es el español, no solamente una puerta de entrada a la funcionalidad del discurso académico, sino y al mismo tiempo, una mirada más profunda sobre cómo una cultura determinada concibe y construye lo que se denomina "conocimiento científico". En este sentido, las categorías analizadas en el presente trabajo nos permiten vislumbrar algunos modos de pensar la enseñanza de los procesos de escritura y lectura para alumnos extranjeros en el nivel superior.

Bibliografía

Barbara, L. y Moyano, E. (Ed.) 2011. Textos y Lenguaje Académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español. Buenos Aires, U.N.G.S.

Eggins, S., & Martin, J. R. (2003): "El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona" En *Revista signos*, 36(54), 185-205.

Fernández, M.D. y Ghio, E. (comp.) (2010): *El Discurso en Español y Portugués. Estudios desde una perspectiva Sistémico-funcional*. Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL.

Ghío, E. y Fernández, M.D. (2008): *Lingüística Sistémico Funcional*. Sta. Fe (Arg.).UNL.

Halliday, M. (1982): *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ignatieva, N. y Colombi, C. (coord.) (2014): *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico-funcional*. México, U.N.A.M.

Martin, J.R. (2000): *La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la 'Escuela de Sydney'*. Departamento de Lingüística, Universidad de Sydney. (Traducción: Charpin-Ghio). Versión online.

Mattioli, E. y Demarchi, A. (2011): "Funcionalidad de los procesos de metáforas gramatical y léxica en textos de ciencia. Contrastación en los usos del lenguaje escrito entre el español y el portugués." En: *VI Coloquio CELU "De la adecuación morfosintáctica a la política lingüística"*. UNGS. Escuela de Humanidades. Centro para el Estudio de Lenguas. 5 y 6 de agosto de 2011.