LAS LENGUAS EXTRANJERAS y los desafíos de la internacionalización en la educación

~

Diana Puccio | Elsa Ghio
(compiladoras)

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Puccio, Diana
Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización en la educación / Diana Puccio y otros; Elsa Ghio; compilado por Diana Puccio y Elsa Ghio.
—1a ed.— Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2014.
E-Book.

ISBN 978-987-692-034-6

1. Enseñanza de Español. I. y otros II. Ghio, Elsa III. Puccio, Diana , comp. IV. Ghio, Elsa, comp. V. Título
CDD 460.7

Coordinación editorial: *Ivana Tosti*
Diseño: *Analìa Drago*

© Acevedo de Bomba, Elena Victoria; Acosta, Silvia Patricia María; Basano, Viviana; Bonadeo, Flavia; Boos, Silvana; Brown, Ana L.; Bulak, Marina E.; Bulos, Gabriela; Cerf, Angelina; Cignetti, Luciana; Cócora, Amalia M.; Correa, Mario F.; Demarchi, Analía R.; Elizalde Zavaleta, Elia E.; Farías, Federico; Fontana, Marcus Vinicius L.; Fornerón, Carina; Forte, María Julia; Frana, María Celeste; Furlan, María Gina; Galarza, Renata; Gondim, Ana Angélica; González, Gisela; Gramuglia, Laura Vanesa; Grimaldi, Elsa; Gutiérrez, Alberto; Guzmán, María Soledad; Ibáñez, María Susana; Irigoyen, María Inés; Jacob, Carolina; Jimeno, Rodrigo V.; Leighton, Gabriela; Leurquin, Eulália; Lothringer, Raquel M.T.; Magno, Cristina; Mattioli, Estela I.; Menegotto, Andrea C.; Miazzo, Jackeline; Montoya, Carla Karina; Muñoz, Lucía Isabel; Oro Ozan, Eliana S.; Ortiz, Alba; Pilán, María del Carmen; Polit, Roxana G.; Pozzo, María Isabel; Ramos, Estela Raquel; Redchuk, Marcela Alicia; Rena De Kahn, Mirta; Rodrigues, Larissa Ferreira; Rodríguez, Beatriz; Rosa, María B.; Scagnetti, Andrea; Traverso, Pilar; Unger, Lidia del Carmen; Wagner, Laura; Zilli, Bruno R.; Zonana, Víctor Gustavo, 2014.

© Universidad Nacional del Litoral, 2014

Autoridades

Rector de la UNL
Albor Cantard

Secretario de Relaciones Internacionales
Julio Theiler

Secretario Académico
Miguel Irigoyen

Director Centro de Idiomas
Fabián Mónaco

Vicedirectora Centro de Idiomas
María del Valle Gastaldi

Comité Organizador

Liliana de Bianchetti
María del Valle Gastaldi
Elsa Ghio
Elsa Grimaldi
Fabián Mónaco

Índice

8| Presentación

Capítulo 1. Internacionalización y lenguas extranjeras en la universidad: docencia e investigación

10| *Hacia una propuesta de políticas de apoyo a la investigación en lenguas extranjeras en las universidades nacionales argentinas* • Rodrigo V. Jimeno y Gabriela Leighton

17| *Una experiencia pedagógica en el marco de la internacio-nalización de la educación superior: alfabetización académica en inglés en la UNL* • Luciana Cignetti, Federico Farías, María Soledad Guzmán, y Elsa Grimaldi

27| *Programa de idiomas para la internacionalización en casa: el caso de la UNNOBA* • Pilar Traverso

36| *Intervenciones didácticas interdisciplinarias en la facultad de ingeniería de la UNLPAM: una experiencia en la materia conocimiento de materiales* • Estela Raquel Ramos y María Julia Forte

42| *Medicina + inglés lengua extranjera: maridaje curricular* • Silvia Patricia María Acosta, Mirta Rena De Kahn, Víctor Gustavo Zonana y Alba Ortiz

Capítulo 2. El currículum de idiomas en la formación docente

51| *Cambio curricular en los profesorados en lenguas extranjeras: reflexiones e interrogantes* • Viviana Basano, Flavia Bonadeo y María Susana Ibáñez

Capítulo 3. Investigación y desarrollos en Español y Portugués como lenguas segundas y extranjeras

61| *El discurso académico en español y en portugués. Diferencias y semejanzas significativas de textos producidos por expertos y novatos para su enseñanza en el marco de ELSE* • Estela I. Mattioli y Analía R. Demarchi

72| *El microscopio gramatical: una gramática para docentes y estudiantes de* ELSE • Amalia M. Cócora y Andrea C. Menegotto

81| *Desenvolvimento da capacidade discursiva através da infraestrutura geral dos textos* • Ana Angélica Gondim y Eulália Leurquin

Capítulo 4. Desarrollos en evaluación de lenguas y certificaciones internacionales

91| *Examen CELU: estudio sobre la fiabilidad interna* • María Gina Furlan

101| *Análisis de consignas e ítems para la evaluación del léxico en exámenes vestibulares de español* • Ana L. Brown

Capítulo 5. Desarrollo de materiales didácticos en lenguas extranjeras

112| *Materiales didácticos que promueven aprendizaje significativo, crítico y reflexivo* • Elia E. Elizalde Zavaleta.

120| *Los medios de comunicación en la clase de lectocomprensión de alemán: una propuesta didáctica* • María Celeste Frana

128| *Desarrollo de materiales didácticos em lenguas extranjeras: "Português para meus amigos" Nivel I* • Marina E. Bulak, Mario F. Correa y Alberto Gutiérrez

135| *Propuestas didácticas específicas: el aprendizaje de la lengua extranjera francés en la Esc. Prov. De Artes Visuales "Prof. Juan Mantovani"* • Angelina Cerf y Roxana G. Polit

141| *Criterios de secuenciación textual para una propuesta innovadora de inglés con propósitos específicos en el ámbito universitario* • Cristina Magno y Andrea Scagnetti

Capítulo 6. Uso de tecnologías emergentes en la enseñanza de lenguas extranjeras

150| *La habilidad de escucha en inglés a través de tics: una propuesta plausible* • Lic. Carla Karina Montoya

158| *A mediação tecnológica e a aprendizagem colaborativa do português* • Laura Vanesa Gramuglia

166| *Identificación de obstáculos en la elaboración de un curso de español online para personas con discapacidad visual* • Bruno R. Zilli y Marcus Vinicius L. Fontana

175| *Aporte de las lenguas extranjeras en la formación de grado: desempeño y permanencia* • María B. Rosa y Raquel M.T. Lothringer

Capítulo 7. Interculturalidad y plurilingüismo en las prácticas pedagógicas y en la formación docente

185| *El preconcepto de la lengua portuguesa en la escuela secundaria. la visión plurilingüe e intercultural en contexto exolingüe. Estudio de caso "Escuela Normal José María Torres, FHAYCS, UADER)* • Silvana Boos

193| *Atividade de tradução fílmica como instrumento de interação na formação de professores de FLE* • Larissa Ferreira Rodrigues y Eulália Leurquin

201| *Dialogar con el otro: puesta en práctica de la interculturalidad en aulas de portugués* • Lucía Isabel Muñoz y Marcela Alicia Redchuk

209| *Perfil intercultural de profesores de historia del Gran Rosario. Diagnóstico para la internacionalización de la educación* • María Isabel Pozzo y Carolina Jacob.

219| *7 mil millones de palabras* • María Inés Irigoyen y Roxana Guadalupe Polit.

224| *Enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria: Una mirada desde el plurilingüismo* • Gabriela Bulos, Gisela González, Carina Fornerón y Laura Wagner

232| *Las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española en una escuela pre–universitaria, asumiendo el desafío de la experiencia plurilingüe* • Renata Galarza, Carina Fornerón y Beatriz Rodríguez

240| *Los proyectos de investigación en glotodidáctica. Italiano, español y portugués en el NOA. Propuesta de postítulo en la UNT* • Elena Victoria Acevedo de Bomba y María del Carmen Pilán

Capítulo 8. Enseñanza de lenguas y variedades lingüísticas

251| *La vibrante en posición preconsonántica en la variedad lingüística puntana. Su abordaje en el aula de ELSE* • Jackeline Miazzo, Lidia del Carmen Unger y Eliana S Oro Ozan

Presentación

Este e–book reúne los trabajos presentados durante las Terceras Jornadas de Lenguas Extranjeras y el Primer Encuentro Internacional de Español como lengua Segunda y Extranjera, "a diez años del Certificado de Español, lengua y uso (CELU)", organizadas por el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral, con el auspicio del Centro de Estudios de los Discursos Sociales (CEDIS) y del Consorcio ELSE, bajo el lema: "Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización de la educación".

El encuentro se llevó a cabo los días 25, 26 y 27 de junio del 2014, en la sede del Centro de Idiomas, de la Universidad Nacional del Litoral.

Como en las ediciones anteriores, este nuevo encuentro convocó a docentes, especialistas e investigadores de las lenguas extranjeras y la lingüística aplicada en el campo de la educación universitaria y superior. En esta ocasión se prestó especial atención al fenómeno de la internacionalización de la educación en sus diversas manifestaciones, tales como la internacionalización del currículum, la movilidad docente y estudiantil, el intercambio de proyectos y programas de investigación, la interculturalidad, el plurilingüismo y el contacto de lenguas, así como la denominada "internacionalización en casa". Todas estas expresiones que van marcando cambios en los ámbitos académicos y universitarios constituyen verdaderos desafíos a la hora de pensar en diseños curriculares, metodologías de enseñanza, circulación de materiales didácticos, diseños de evaluación, entre otras cuestiones. Los idiomas oficiales de las Jornadas serán español, portugués e inglés.

Capítulo 1

Internacionalización y lenguas extranjeras en la universidad: docencia e investigación

Hacia una propuesta de políticas de apoyo a la investigación en lenguas extranjeras en las universidades nacionales argentinas

Rodrigo V. Jimeno[*] *y Gabriela Leighton*[**]

Resumen

La relación entre la universidad pPública en Argentina y el Estado supone desde la Reforma de 1918 la consideración de los alcances del concepto de autonomía, y no puede obviar la consideración de la economía de las Universidades a la hora de su análisis. Sin embargo, en algunos casos, los presupuestos universitarios orientan algunas de las decisiones académicas y de investigación. Las prioridades del propio Estado, de acuerdo a la línea política a la que apunte, y las de los organismos de financiamiento externos, presionan para que sean desarrollados los temas que son del interés de estos.

Las Universidades Nacionales necesitan tomar la decisión de los espacios en los que invertir su presupuesto y sus líneas prioritarias, especialmente condicionadas por su punto de desarrollo, su necesidad de crecimiento, posicionamiento, vinculación con su territorio y sentido de responsabilidad social.

Este trabajo busca analizar esta dialéctica en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín, y dentro de ella el del Centro para el Estudio de Lenguas como caso.

Palabras clave*:* lenguas extranjeras – investigación – políticas públicas

* Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Centro para el Estudio de Lenguas. Martín de Irigoyen 3100, CP 1650, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Email: rjimeno@unsam.edu.ar

** Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Centro para el Estudio de Lenguas. Martín de Irigoyen 3100, CP 1650, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Email gabriela.leighton@unsam.edu.ar

Introducción

En este trabajo se analizará la necesidad de ahondar en una política institucional de apoyo a la investigación en lenguas extranjeras en las Universidades Nacionales Argentinas. Dicho análisis se apoyará en la lectura de textos bibliográficos de apoyo, y concluirá con una propuesta superadora ejemplo que se tomará para el caso específico de la Universidad Nacional de San Martín.

La Universidad Nacional de San Martín se encuentra en un momento clave para posicionarse como una institución líder en producción científica de la región: construyendo su campus, incorporando equipos de investigación y apoyando su editorial universitaria. Esto determina sus prioridades de investigación.

En ocasión de la visita de la CONEAU como organismo evaluador, se llevó a cabo una reunión con algunos directores de Centros de la UNSAM. La ausencia de líneas de financiamiento internas de la propia Institución se identificó como una debilidad. De acuerdo a lo relevado, los Centros en la UNSAM financian sus Proyectos y Programas de investigación con fuentes externas a la Universidad. Eso dio lugar a la discusión acerca de quien entonces está marcando la agenda de investigación de la Universidad, cómo puede darse cohesión a tal agenda, cómo elige la Universidad qué necesita desarrollar o apoyar.

Esto se enmarca en lo que se decía al principio sobre la relación con el Estado, por un lado (en este momento, el fuerte impulso a la ciencia y la tecnología, la necesidad de innovar y transferir), y el cuestionamiento sobre la autonomía de las decisiones institucionales, por el otro.

Fundamentos teóricos

Este trabajo parte de la premisa de que la educación superior es un "bien público social, derecho humano y universal, y responsabilidad del estado" (UNESCO, 2009). Sigue además la reflexión de Adriana Chiroleau (2007) en *Facultades Alteradas* entendiendo que los cambios necesarios para hacer frente a las demandas del mercado y del estado: "una planificación estratégica y una gestión coherente", deben generarse dentro de la propia universidad. Esta tensión dialéctica entre universidad, Estado y mercado es analizada por Chiroleau en su trabajo. La nueva relación postneoliberal entre la universidad, el mercado y el Estado es definida por la autora siguiendo a Neave

(2001) como Estado Evaluador: "la emergencia del Estado Evaluador debe relacionarse no sólo con la imposición por parte del gobierno de estándares más elevados de eficiencia y el reclamo de una conducta más emprendedora por parte de las instituciones, sino que supone implícitamente "la introducción del mercado como el principio regulador supremo de la enseñanza superior" (Neave, 2001:216). Ya no será el estado el encargado de asignar funciones diferentes a las instituciones, sino que el mercado "operará desde ahora en más sobre la construcción de distinciones" (Krotsch, 2008). Este concepto estaría operando en el análisis de la financiación de la investigación por fuera de los intereses prioritarios de las Universidades Nacionales.

Discusión y dimensiones del análisis

Veamos por caso el Centro para el Estudio de Lenguas de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. El mismo fue creado en el seno de la entonces Escuela de Posgrado en el año 2006, con el fin de investigar sobre temas de lengua extranjera (en el sentido amplio, es decir incluyendo lengua, literatura y cultura), y de brindar capacitación a nivel de posgrado a profesionales del campo. Se había identificado previamente la inexistencia de un espacio de ese tipo en las UUNN, y se propuso como respuesta a un área de vacancia. Respondiendo a la vinculación con el territorio, de interés para la Universidad, el primer Proyecto de investigación fue "El aprendizaje de lenguas extranjeras en zonas de vulnerabilidad social". El Proyecto fue muy caro a los profesionales de la zona, y muy apoyado internamente; sin embargo, nunca consiguió financiamiento, y tuvo que llevarse a cabo merced a la buena voluntad de profesores contratados que investigaban sin apoyo económico. Este ejemplo sirve para situar esta tensión dialéctica entre Universidad, Estado y organismos de financiamiento; y para ilustrar cómo el mercado opera fuertemente en las decisiones de líneas prioritarias o internas de investigación.

Con el paso de los años el CePEL no tuvo más remedio que salir a buscar financiamiento para hacer sostenible su actividad, para aumentar el número de publicaciones y para validar sus desarrollos. La Escuela de Humanidades nunca pudo priorizar las lenguas extranjeras entre sus líneas de investigación privilegiadas, ni aun en el marco del fuerte impulso a la internacionalización de la educación superior. Si, las líneas de investigación del CePEL se adaptaron a las convocatorias existentes desde organismos públicos y privados.

El año 2013 fue particularmente exitoso para el CePEL, en el sentido de obtención de financiamiento externo. Sin embargo, en ningún caso significó un gesto hacia la priorización de temas de internacionalización o lenguas y literaturas extranjeras de la Universidad, sino de haber podido aprovechar oportunidades externas.

No obstante, la obtención de amplio financiamiento es vivido como un éxito, un logro académico, una oportunidad. Ahora bien, está claro que esto marca una agenda externa que está buscando apoyar áreas que la propia Universidad no ha podido apoyar. Un punto claro es que en todo el CePEL, solamente uno de los más de treinta docentes investigadores que participaron de él está concursado. La investigación se financia externamente con mucho resultado, porque la actividad del Centro es del interés del Ministerio de Educación y del Estado argentino, que busca internacionalizar la educación y exportar el desarrollo del español como lengua extranjera y del examen CELU, llevado a cabo por las UUNN; también para los organismos externos, que reconocen en las lenguas y su evaluación un campo a desarrollar. Pero todo el trabajo se hace con investigadores contratados, que no pueden ingresar al sistema de incentivos ni categorizarse. Esta debilidad del CePEL enmarca la tensión señalada al principio, e ilustra algunos de los posibles problemas a la hora de, por falta de presupuesto o por decisiones internas, financiar la investigación en forma externa, dejándola así librada a agendas que no son de la propia Universidad.

Resultados

El resultado de la problemática presentada en este análisis fue la elaboración de una propuesta de mejora que presentamos, a ser llevada a cabo por la Secretaria de Investigaciones de la UNSAM, y que tendrá un gran impacto intra institucional.

Denominación del proyecto de mejora
"Programa de Apoyo a los Centros de Investigación de la UNSAM"

Fundamentación

La investigación es el pilar de las carreras, tanto de grado como de posgrado, y el medio de llegar al conocimiento. Este Programa considera a la

investigación como una función fundamental que debe ser definida y orientada hacia los intereses prioritarios de la Universidad de acuerdo a su misión y valores. Asimismo entiende que los centros son esenciales a la hora de definir a la UNSAM, y que es necesario apoyarlos.

Objetivos generales y específicos

• Objetivo general: definir líneas estratégicas de investigación para la Universidad y apoyar la investigación de los Centros de la UNSAM en ese marco.
• Objetivo específico: Generar líneas de financiamiento concursables anuales que permitan orientar la investigación de los Centros de la UNSAM hacia los intereses de la propia universidad, estableciendo asi una agenda propia.

Características y actividades

El Programa planteará convocatorias anuales a las que podrán presentarse los equipos de investigación de los Centros de las distintas Escuelas e Institutos. Dichas convocatorias retomarán la actividad de los centros de investigación y a la vez orientarán la actividad hacia las prioridades estratégicas de la UNSAM. Las convocatorias supondrán fondos concursables, en tres categorías: equipos nuevos, equipos formados, y apoyo especial a investigadores noveles sub-treinta. El plazo de ejecución de los Proyectos será de un año, y los resultados de los grupos a quienes esos fondos sean asignados serán dados a conocer a través de la página web de la UNSAM, y publicados por Unsam Edita.

Impacto

El primer impacto del Programa será la construcción de una agenda propia en temas prioritarios, lo que a la vez fortalecerá las discusiones acerca de las prioridades y los intereses de la UNSAM. Esto redundará en dos fortalezas: la clara definición del perfil de la Universidad hacia adentro y hacia afuera de la Institución, por un lado, y la posibilidad de incorporar alumnos de grado a los equipos, lo que fortalecerá la comunidad y afirmará el futuro académico, por el otro.

Tiempo estimado de duración y cronograma de actividades

La organización del Programa supondrá un año de trabajo de un equipo a cargo del Secretario de Investigación, luego de lo cual podrá lanzarse la primera convocatoria.

- Meses 1 a 4: relevamiento de los principales proyectos de investigación llevados adelante por los Centros en los últimos 3 años.
- Meses 5 y 6: sistematización de los resultados.
- Meses 7 a 10: análisis por parte de las autoridades de los temas de investigación relevados y decisión de prioridades (Rector, Consejo Superior, Mesa de Decanos)
- Meses 11 y 12: preparación y lanzamiento de la primera convocatoria del Programa.

Recursos empleados

El Programa será llevado a cabo por un equipo de tres personas nombrado *ad hoc* en la Secretaría de Investigación. Este equipo deberá recorrer las Unidades Académicas, relevar, sistematizar resultados, preparar convocatorias, para lo cual deberá contar con al menos una computadora y una línea telefónica. Sería necesario asignarle al equipo un espacio de trabajo, para redacción y entrevistas.

- *Área de la universidad afectada* (unidad central o unidades académicas): El equipo de trabajo del Programa dependerá de la Secretaría de Investigación. Todas las Unidades Académicas de la Universidad, a través de sus Centros de Investigación, deberán participar del relevamiento y la presentación de propuestas.

Conclusiones

Las decisiones sobre cada una de las funciones de la universidad condicionan los desarrollos y las perspectivas, e impactan tanto en la formación de los investigadores como en la docencia misma. Las líneas prioritarias señaladas por cada una de ellas están especialmente condicionadas por su punto de desarrollo, su necesidad de crecimiento, posicionamiento, vinculación con su territorio y sentido de responsabilidad social. Las lenguas extranjeras han sido histórica-

mente consideradas instrumentales, y se hace necesario, de cara a la línea de internacionalización de la educación, profundizar los espacios de investigación, de producción y de desarrollo para poder llevar a cabo el objetivo.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre y Passeron (2000). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Chiroleu, Adriana (2007) "Según pasan los años: de la autonomía universitaria y sus retos" En Rinesi, Eduardo ed. *Facultades Alteradas: actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.

Delamata, Gabriela ed. (2004). *La Universidad Argentina en el cambio de siglo*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Encuentro una coincidencia con el pensamiento de Darcy Ribeiro en Suasnábar, Claudio (2011) "Tras las huellas de la idea de Universidad Latinoamericana: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, compromiso político y reflexión universitaria" En *Sentidos de la universidad*. Cordobla: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Krotsch, Pedro (2008). De la Proliferacion de títulos y el Desarrollo Universitario en las Universidades Argentinas. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Marquis, Carlos ed. (2004). *La agenda Universitaria: Propuesta de Políticas Públicas para la Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Neave, Guy (2001). *Educacion Superior: Historia y Politica*. Madrid: Gedisa.

——— (2012). *The evaluative State, Institutional Autonomy and Higher Education in Western Europe*. London: Palgrave Macmillan.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educacion Superior*. "Las Nuevas Dinamicas de la Educacion Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo." París: UNESCO.

Una experiencia pedagógica en el marco de la internacionalización de la educación superior: alfabetización académica en inglés en la UNL

Luciana Cignetti, Federico Farías, María Soledad Guzmán y Elsa Grimaldi[1]

Resumen

Existe un creciente interés en la internacionalización de la educación superior, entendida como el proceso de integrar la enseñanza, la investigación y los servicios educativos de las universidades a la dimensión internacional. La Universidad Nacional del Litoral (UNL) ha adoptado a este proceso como un eje rector de las políticas institucionales y se propone impulsar acciones de conexión con amplias redes académicas, científicas, productivas y culturales. Para ello, entre otras medidas, es primordial promover instancias de alfabetización académica en lenguas extranjeras. Sin embargo, hasta el presente esta actividad no ha sido encarada de forma sistemática aunque es creciente la demanda por cursos *ad–hoc*. Por todo ello, el propósito de este trabajo es presentar una experiencia exitosa desarrollada durante el año académico 2012, la cual consistió en el dictado de un curso de posgrado de redacción del artículo científico en inglés. Se presentan los resultados yse sugiere sistematizar el dictado de estos cursos para facilitar el acceso a las comunidades disciplinares a escala global.

Palabras clave: internacionalización – géneros discursivos – inglés "lingua franca"

Introducción

En las últimas décadas se ha desarrollado en todo el mundo un creciente interés en la internacionalización de la educación superior que se ha visto

1 Centro de Idiomas, Universidad Nacional del Litoral, San Jerónimo 2750, Santa Fe, República Argentina. e-mail: grimaldi@fiq.unl.edu.ar

reflejado en "la agenda de las organizaciones internacionales y de los gobiernos nacionales, las instituciones de enseñanza superior y sus organismos representantes, las organizaciones estudiantiles y las agencias de acreditación" (de Wit, 2011). Algunos autores (p.ej. Altbach et al., 2009) se han preocupado por marcar las diferencias entre globalización e internacionalización, definiendo a la primera como la realidad conformada por una economía mundial cada vez más integrada, el desarrollo de TICs, y la emergencia de una red internacional del conocimiento, mientras que la segunda es descripta como el conjunto de políticas y programas implementados por las universidades y gobiernos para responder a las demandas de la globalización. Nuestra universidad no ha permanecido ajena a estas tendencias y en su Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019 el proceso de internacionalización se plantea como un eje rector de las políticas institucionales para el decenio, de modo tal de asegurar la introducción de la dimensión internacional en los procesos formativos de las carreras de grado y posgrado. En este contexto, los idiomas extranjeros cobran gran relevancia ya que no hay internacionalización posible si no existen idiomas vehiculares que conecten a los estudiantes, docentes e investigadores de la UNL con sus pares del resto del mundo.

Paralelamente, se ha generado un creciente interés por los procesos de alfabetización en el discurso académico-científico, entendiendo a la ciencia como una "tecnología discursiva con la que se construyen teorías a través del lenguaje" (Halliday y Martin, 1993), interés seguramente provocado por la enorme expansión de los procesos de producción y distribución del conocimiento, fenómeno que se manifiesta en el creciente número de publicaciones científicas, la mayoría de las cuales se publican en inglés, idioma que se ha convertido en la *lingua franca* de la ciencia (Seidlhofer, 2001).

Por todas estas razones, a fines del 2010 dos unidades académicas de la UNL, la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) y la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) solicitaron al Centro de Idiomas una propuesta para el dictado de un curso de posgrado sobre escritura del artículo científico en inglés, destinado a alumnos de posgrado e investigadores "junior" de ambas facultades. Y esa es la experiencia que hemos venido a relatar.

Fundamentos teóricos

La propuesta elevada a las facultades solicitantes adoptó los postulados teóricos y metodológicos del enfoque de géneros discursivos, se centró en el artículo científico a ser publicado en revistas de circulación internacional de alto impacto y en el sistema de géneros alrededor del mismo ("abstracts", carta a editores, respuestas a revisores) (Bazerman, 1994).

El enfoque de géneros discursivos

La pedagogía de los géneros discursivos es profusa y variada como resultado de que las diversas escuelas enfatizan diferentes sustentos teóricos (Bawarshi, 2010). El enfoque pedagógico adoptado se basó primordialmente en los postulados de una de las tres escuelas más conocidas: Inglés con Fines Específicos, en particular el análisis de la estructura retórica de los géneros o sistema de movimientos (Swales, 1990, 2004). Este enfoque es el resultado de diversas teorías provenientes de estudios lingüísticos, literarios, retóricos y sociales. El enfoque de género pone el acento en el propósito a lograr mediante la escritura y otorga importancia a los aspectos contextuales del discurso. Los textos son considerados modos discursivos de comunicación, recursos para lograr determinados fines. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura es "pedagógicamente visible": la instrucción busca ofrecer a los estudiantes razones explícitas acerca de cómo se estructuran los textos y por qué están escritos de determinada manera y, de ese modo, poner en claro para los estudiantes qué es lo que se va a aprender. Por otro lado, es el enfoque que mejor se adapta a nuestro contexto–graduados o becarios de posgrado con alto nivel de competencias analíticas en sus propias disciplinas, autocalificados como usuarios independientes en la escritura en inglés, y ya familiarizados con la lectura de artículos científicos en español y en inglés.

Objetivos

El artículo científico redactado en inglés ha sido objeto de numerosas investigaciones, generalmente con fines pedagógicos tendientes a facilitar su conocimiento y manipulación por parte de investigadores no anglófonos y de esta manera incrementar sus posibilidades de publicación en revistas de difu-

sión internacional. Por lo tanto, el curso estuvo destinado a posibilitar que los asistentes:

- comprendan cómo el propósito comunicativo del género "artículo de investigación" se realiza a través de la estructura retórica del mismo, manifestada a través de movimientos y pasos y sus exponentes lingüísticos y funcionales.
- logren analizar artículos científicos de sus especialidades teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de cada una de sus secciones y las variedades disciplinares.
- escriban un artículo científico en inglés en forma colaborativa primero, con asistencia del docente luego, y al finalizar el curso, en forma individual y sin asistencia.

Este enfoque es el que Swales y Feak (2004, 2009) denominan "The Four–A Wheel" y describe al ciclo "Analysis, Awareness, Acquisition, Achievement". También se adoptaron las etapas para la enseñanza de géneros del "wheel–model" propuesto por Martin, 1999:1) presentación de información acerca de los textos y sus contextos, 2) elaboración y negociación conjunta del texto con participación del docente, y 3) construcción independiente del texto por parte de los alumnos.

Metodología

Talleres introductorios

Se realizaron dos talleres previos con los interesados para conocer sus necesidades específicas y experiencia previa en la escritura y publicación de trabajos científicos en inglés y en español. Para ello, se administró un cuestionario con diez preguntas cuyos resultados más significativos se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1 Porcentajes de experiencia previa en publicación sobre un total de 45 cuestionarios

Experiencia previa en publicación	Experiencia alta (+ 10 publicaciones)	Experiencia baja (- 10 publicaciones)	Sin experiencia
En inglés	4%	40%	56%
En español	10%	53%	37%

Los resultados del cuestionario evidencian la baja experiencia previa en publicación tanto en inglés como en español. Además, dentro de los que manifestaron tener alguna experiencia previa, un bajo porcentaje (10%) expresó haber experimentado el rechazo de un artículo sólo por deficiencia en la escritura en inglés pero un alto porcentaje (70%) de pedidos de modificación por el mismo motivo. Los participantes señalaron que los aspectos a corregir más frecuentes solicitados por los revisores tanto en inglés como en español fueron la gramática y la sintaxis.

Además, en ambos talleres se administró una ficha de autoevaluación a fin de que los interesados pudieran describir su nivel de dominio del idioma inglés en las cuatro macrohabilidades según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (2002).[2] La mayoría de los encuestados (52%) manifestó ser usuario independiente (B1 y B2) en comprensión auditiva; un 50% se identificó como usuario independiente (B1 y B2) y un 28% como usuario competente (C1) en comprensión lectora; un 59% se autoevaluó como usuario básico (A1 y A2) en expresión oral y un 57% usuario independiente en expresión escrita. Cabe aclarar que la mayoría de los estudiantes de posgrado interesados en el curso acreditaron estos niveles en el Ciclo Inicial de Idioma Extranjero de la UNL, orientado al desarrollo de las competencias comunicativas en las 4 habilidades básicas. Sin embargo, esta acreditación no se consideró un requisito excluyente para la participación en el curso. A su vez, los talleres sirvieron como una breve muestra de los contenidos y dinámica de clase que se implementarían posteriormente en dicho curso. En estos encuentros se discutió también acerca de la pre–eminencia del inglés en las publicaciones científicas y las ventajas y desventajas que dicho fenómeno representa para el desarrollo y promoción profesional de los científicos no–anglófonos. Con estos resultados, se diseñó una propuesta *ad–hoc* que luego de ser aceptada por ambas facultades se desarrolló durante el primer cuatrimestre de 2012.

Organización y dictado del curso

Dado que una de las unidades académicas solicitantes fue la FCA ubicada en la ciudad de Esperanza, y que el curso fue dictado en Santa Fe en la sede de la FICH, a los fines de reducir el número de traslados del grupo de Esperanza, el diseño del curso contempló el dictado de clases plenarias quincenales de

2 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001). http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

carácter teórico en FICH con la asistencia de la totalidad de la cohorte y la división de la misma en dos grupos para las clases de carácter práctico dictadas en ambas sedes. El curso tuvo una carga horaria total de 90 hs, con 60 hs de carácter presencial distribuidas en 6 clases plenarias teóricas y 9 prácticas y 30 hs de carácter no presencial destinadas a la realización de actividades individuales y grupales y al uso de la plataforma virtual Moodle, la cual funcionó no sólo como medio de resolución de actividades sino también como medio de comunicación entre docentes y alumnos.

Las clases teórico–plenarias estuvieron destinadas a lograr una mayor comprensión sobre los aspectos históricos que llevaron a la construcción del artículo científico desde la aparición de las "Philosophical Transactions of the Royal Society" en el siglo XVII hasta adquirir las características que tiene en la actualidad (Bazerman, 1988). La estructura retórica del artículo de investigación suele presentar la fórmula IMRD (Introducción, Material y Metodología, Resultados y Discusión) particularmente en las ciencias experimentales. Sin embargo, en las clases plenarias se presentaron las distintas secciones en la secuencia MRDI que es la que emplean habitualmente los científicos a la hora de construir sus "papers". Se describió la estructura de movimientos de cada una de estas secciones y las realizaciones léxico gramaticales de cada uno de ellos. Luego se analizó lo propio en el *abstract*, la longitud y estructura de los títulos, autor/autores, filiación, agradecimientos y referencias. También se llevó a cabo un análisis de las características de la carta de solicitud de publicación dirigida al editor de una revista científica (*journal*) y la carta de reenvío con la respuesta a los revisores.

El diseño y estructura de las clases prácticas estuvo directamente vinculado con los conceptos presentados en las clases teóricas ya que se intentó propiciar un espacio de reflexión y práctica relacionada con los contenidos desarrollados en dichas clases teóricas. Las clases prácticas consistieron en la presentación y ejercitación de los elementos léxico-gramaticales más frecuentes y característicos de cada sección del artículo científico así como en actividades de producción escrita que se elaboraron de manera grupal en algunos casos y en otros de manera individual con asistencia del docente.

Como complemento de las clases teóricas y prácticas, se les pidió a los alumnos que realizaran diversas actividades grupales e individuales, todas orientadas hacia la redacción de una tarea final: la escritura de un artículo de investigación completo. Las mismas fueron enviadas por correo electrónico a los docentes. La cohorte fue dividida en cuatro grupos con la finalidad de que cada docente estuviera a cargo del seguimiento de uno. Las actividades

realizadas se describen en la Tabla 2. Para las devoluciones de las actividades, no se trabajó con el concepto de "errores" a corregir sino con el concepto de "expresiones no canónicas" (Rozycki, et al, 2013) acerca de las cuales los docentes aportaron sugerencias, indicaciones o comentarios. Dichos comentarios fueron puestos en común en las clases plenarias de modo que la totalidad de los alumnos pudiera enriquecerse con las devoluciones propias y de los demás participantes y así continuaran en el proceso de reescritura y elaboración de sus artículos. Los modelos pedagógicos citados precedentemente se vieron reflejados en esta repetición de tareas que retroalimentaron a las anteriores y facilitaron la producción de un escrito final individual por parte de los alumnos.

Tabla 2 Actividades grupales e individuales realizadas

Actividades	**Descripción**
Nº 1	Análisis cuantitativo de un corpus de artículos científicos seleccionado por los alumnos según el área temática. Análisis de la sintaxis de los títulos y subtítulos, de la inclusión de resultados en los títulos y de subtítulos en la introducción, de la extensión de los *abstracts* e inclusión de resultados en los mismos, de la inclusión de métodos minimizados y del tipo de método más frecuente. Descripción de las características léxico-gramaticales de la sección Métodos
Nº 2	Redacción de un párrafo o dos en inglés de la Sección Métodos de un artículo científico que elaborarían progresivamente.
Nº 3	Análisis de las secciones Resultados y Discusión. Redacción de un texto breve en español acerca del formato y características lingüísticas presentes en las secciones Resultados y Discusión de los artículos que conformaban el corpus.
Nº 4	Re–escritura del párrafo de Métodos teniendo en cuenta sugerencias y devoluciones de los docentes. Redacción de las secciones Resultados y Discusión.
Nº 5	Redacción de un *abstract* en español sobre la base de palabras clave propuestas por los docentes. Redacción de una breve introducción en inglés.
Nº 6	Redacción del primer borrador de un artículo científico utilizando las elaboraciones previas. Contenido del artículo de investigación: Título, Autor/autores, Filiación, *Abstract*, Introducción, Método, Resultados y Discusión/Conclusión.

Nº 7	Redacción de las secciones Agradecimientos y Referencias para agregar al borrador de artículo científico. Incorporación de una solicitud de publicación dirigida a un editor y posterior respuesta al mismo sobre la base de una devolución de los docentes simulando la de un revisor.

Resultados

De la cohorte inicial, sólo un 44% de los inscriptos completó el curso. El desgranamiento se habría producido principalmente debido a la carga horaria de trabajo de los inscriptos, incompatible con el carácter intensivo del curso. En lo que respecta a la entrega de trabajos en tiempo y forma, el 75% cumplió con dicho requisito. Cabe aclarar que quienes no lo hicieron lograron completar el curso sin mayores inconvenientes debido a que contaron con el apoyo y asesoramiento de los docentes de manera virtual lo que posibilitó que la demora no repercutiera de manera significativa en la calidad del trabajo final.

Se observaron grandes avances en cuanto al uso apropiado de las estructuras retóricas y del lenguaje con respecto a las versiones iniciales. Se pudo apreciar cómo la implementación del modelo pedagógico adoptado facilitó y optimizó el proceso de construcción de los textos debido a que, a través del análisis y la negociación conjunta entre el docente y los alumnos, se consiguieron resultados más que satisfactorios en el trabajo final. De los 27 que cumplimentaron la actividad final, la totalidad de los mismos superó las expectativas: Sobresaliente 55%; Distinguido 33%; Muy Bueno 12%.

Al finalizar el dictado del curso se administró un cuestionario de carácter anónimo cuyo objetivo fue conocer la valoración de los participantes respecto a los diferentes aspectos del curso: contenidos, organización, dictado, materiales, actividades, devoluciones e impacto sobre su forma de abordar la lectura y la escritura de artículos de investigación en español y en inglés. El cuestionario también incluyó cinco preguntas adicionales de respuesta libre para conocer la evaluación subjetiva de cada participante. De los 27 alumnos que finalizaron el curso, hubo 22 cuestionarios devueltos. La evaluación general del curso fue muy buena; los encuestados consideraron que el enfoque del curso fue muy positivo y lo recomendarían a otros estudiantes/colegas. De los 22 encuestados, 17 no hallaron aspectos negativos y 18 tomarían otro curso de estas características. Finalmente, se dio espacio para incluir comentarios y/u observaciones. Los mismos fueron variados pero hubo uno que nos interesó particularmente: "Le perdí un poco de miedo al inglés".

Resulta pertinente destacar que a pedido de los alumnos la última clase del curso se dictó en inglés. En la misma los docentes expusieron un resumen de los contenidos desarrollados en el curso y de los resultados obtenidos. Se observó que los alumnos pudieron seguirla sin dificultades, y aunque entendían las preguntas preferían responder en español, manifestando inhibiciones a la hora de hablar en inglés. En este punto y en algunos del discurso escrito, postulamos una perspectiva de enseñanza basada en la noción de *English as a Lingua Franca* (ELF) que sustentan numerosos autores. En base a los resultados obtenidos, al curso se le otorgaron 4 Unidades de Crédito Académico (UCAs) en FCA con validez para el Doctorado en Ciencias Agrarias y 2 en la FICH con validez para el Doctorado en Ingeniería Hídrica.

Conclusiones

Si bien la internacionalización "en casa" no depende exclusivamente de los idiomas extranjeros, cursos como el descripto serán cada vez más necesarios y de hecho la demanda por los mismos está creciendo no sólo en lo que se refiere a cursos sobre escritura académica sino también cursos que desarrollen las competencias comunicativas orales en profesores y estudiantes de posgrado para que puedan dictar asignaturas en idioma extranjero.

Referencias bibliográficas

Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: Genre and Activity of Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin.

——— (1994). Systems of Genre and the Enactment of Social Intentions. In Freedman. A. & Medway, P. (Eds) *Genre and the New Rhetoric,* London: Taylor & Francis, 79-99.

Bawarshi, A.S. and Reiff, M.J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.

de Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior [introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 77-84. UOC. [Fecha de consulta:

13/05/14]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit

Halliday, M.A.K. and Martin, J.R. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.

Rozycki, W and Johnson, N. (2013). Non-canonical Grammar in Best Paper Award Winners in Engineering. English for Specific Purposes, 32:157-169.

Seidlhofer, B. (2001). Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca. *Int. J. of Applied Linguistics*, Vol. 11 (2).

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

——— (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J.M. and Feak, C.B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. Second Edition*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

——— (2009). *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Programa de idiomas para la internacionalización en casa: el caso de la UNNOBA

Pilar Traverso[1]

Resumen

El presente trabajo analiza el diseño del Programa de Idiomas para la Internacionalización en casa de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. En el marco del Programa, se entiende que la función principal de la internacionalización en casa es integrar, en el ámbito local de enseñanza y aprendizaje, los temas y las perspectivas internacionales y hacerlos parte del quehacer cotidiano de la Universidad ofreciendo a los estudiantes oportunidades de vinculación internacional e intercultural. En este sentido, y a fin de que la integración cultural internacional pueda acontecer sin desplazamiento geográfico de los participantes, la enseñanza, el aprendizaje y el uso de idiomas extranjeros en la Universidad adquieren una importancia vital. De esta manera, la internacionalización ya no se focaliza en una minoría móvil y se brindan oportunidades para que todos los estudiantes puedan adquirir competencias internacionales e interculturales. En consonancia con esta visión de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la Educación Superior, el programa de idiomas de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires se articula en cuatro ejes fundamentales que atienden a las necesidades de docentes, investigadores, estudiantes y graduados, a fin de que toda la comunidad universitaria pueda acceder a experiencias interculturales. Se toma como punto de partida y modelo para la organización el Programa de inglés académico para docentes e investigadores implementado en 2011.

Palabras clave: internacionalización en casa – interculturalidad – competencias

[1] Universidad Nacional del Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires (UNNOBA, Secretaría Académica, Dirección de Servicios y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Edificio Reforma Universitaria, Libertad 555, CP 6000, Junín, Buenos Aires
pilartraverso@unnoba.edu.ar

Introducción

La función principal de la internacionalización en casa es integrar, en el ámbito local de aprendizaje, los temas y las perspectivas internacionales y hacerlos parte de las tareas cotidianas de la Universidad ofreciendo a los estudiantes acercamientos a ámbitos internacionales e interculturales que los ayuden a construir una mentalidad global, desde la realidad local, y a partir de la cual puedan asumirse como ciudadanos del mundo.

En este sentido, y a fin de que la integración cultural internacional pueda acontecer sin desplazamiento geográfico de los participantes, la enseñanza, el aprendizaje y el uso de idiomas extranjeros en la Universidad adquieren una importancia vital. De esta manera, la internacionalización ya no se focaliza en una minoría móvil y se brindan oportunidades para que toda la comunidad universitaria pueda adquirir competencias internacionales e interculturales.

En consonancia con esta visión de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la Educación Superior, el programa de idiomas de la UNNOBA se articula en cuatro ejes fundamentales a fin de que toda la comunidad universitaria pueda acceder a experiencias interculturales, a saber, 1: Programa de inglés académico para docentes e investigadores; 2: Continuidad de la formación en lengua inglesa para alumnos avanzados y graduados recientes; 3: Programa de español como lengua segunda y extranjera, 4: Inicio de la formación en lengua portuguesa para la integración regional.

Fundamentos teóricos

El diseño del Programa de idiomas para la internacionalización en casa de la UNNOBA encuentra su sustento en el análisis de las críticas más recientes a las conceptualizaciones sobre la internacionalización de la educación superior, tales como la de Haneke Teekens (2013):

> La Internacionalización se volvió una actividad organizada institucionalmente, en la mayoría de los casos, con mucha burocracia, que **no incluye a todos los estudiantes** y en la que, frecuentemente, se pierde dinero. Ante los ojos de muchos estudiantes, académicos y administrativos, el intercambio se volvió problemático y burocrático. (p. 12) [La traducción y el resaltado son míos].

En el mismo sentido, Jane Knight (2011) analiza lo que considera los cinco mitos más comunes de la internacionalización:

1. Estudiantes internacionales como agentes de internacionalización. Una mayor cantidad de estudiantes extranjeros en el campus producirán tanto una cultura como una currícula institucional internacionalizadas.
2. Reputación internacional como indicador de calidad. Entre más internacional sea la universidad, mejor es su reputación.
3. Acuerdos institucionales internacionales. El mayor número de convenios internacionales o membrecías a redes de una universidad, la hacen más prestigiosa y atractiva. La cantidad parece ser más importante que la calidad, y la lista de acuerdos internacionales es usada más como un símbolo de estatus que como un registro de colaboración académica funcional.
4. Acreditación internacional. La premisa es que, entre más estrellas de acreditación internacional tenga una institución, más internacionalizada está, y por eso es mejor.
5. Marca global. Asumir erróneamente que el propósito de los esfuerzos de internacionalización de una universidad es mejorar su marca global. Se confunde una campaña de mercadeo internacional con un plan de internacionalización.

Por su parte, Hans de Witt (2011) presenta las que considera nueve ideas equivocadas sobre la internacionalización de la educación superior:

1. La internacionalización es parecida a enseñar en inglés.
2. La internacionalización es parecida a estudiar en el extranjero.
3. La internacionalización es parecida a enseñar una asignatura internacional.
4. La internacionalización significa tener muchos estudiantes internacionales.
5. La internacionalización puede implantarse con éxito con sólo unos cuantos estudiantes internacionales en el aula.
6. Las competencias interculturales e internacionales no tienen por qué evaluarse necesariamente como tales.
7. Cuantos más acuerdos tiene una institución, más internacional es.
8. La enseñanza superior es internacional por su propia naturaleza.
9. La internacionalización es un objetivo en sí misma.

En una reciente publicación Knight (2012) concluye:

> El objetivo no es, en sí mismo, tener una currícula más internacionalizada ni más cantidad de experiencias de movilidad. Por el contrario, la meta es garantizar que los estudiantes estén **mejor preparados para vivir y trabajar** en un mundo interconectado. Entender la internacionalización como un medio para alcanzar un fin, y no como un fin en sí mismo, garantiza que **la dimensión internacional se integre de un modo sostenible en las funciones principales de la educación superior**: la docencia, la investigación y transferencia, y la extensión. (p.5) [La traducción y el resaltado son míos.]

En consecuencia, el Programa de idiomas de la UNNOBA se corresponde con su filosofía de "universidad del siglo XXI" y apunta a dar a todos los actores universitarios las mejores herramientas para integrar el aspecto internacional en la docencia, la investigación y la extensión, y hacerla parte del quehacer cotidiano de la Universidad.

Metodología

Para el diseño del Programa se tuvieron en cuenta los principios y criterios didácticos que rigen el modelo educativo de la UNNOBA. En este escenario, el plurilingüismo, como llave que garantiza la igualdad de acceso al saber científico y tecnológico, y a las expresiones culturales y artísticas, se constituye en garante de la diversidad cultural. Las políticas lingüísticas de la Universidad, en tanto que garantizan la libre circulación de las ideas y las obras, deben crear condiciones propicias para la producción y difusión del conocimiento y el pensamiento creativo.

Desde esta perspectiva institucional, se analizó el rol de la enseñanza de idiomas como factor facilitador de la internacionalización de la educación superior, y se hizo evidente que, de todos los programas de intercambio y movilidad estudiantil con los que cuenta nuestra Universidad, los que tienen mayor acogida entre los estudiantes son los que provienen de países de habla hispana. Esta situación produce un estancamiento del proceso de internacionalización, ya que no se aprovechan las posibilidades de intercambio con instituciones de países donde se hablan otros idiomas o donde se utiliza el inglés como lengua de dictado. Simultáneamente, es necesario dictar programas y clases en inglés para los estudiantes internacionales. Hay docentes

en condiciones de hacerlo pero la cantidad de alumnos locales que pueden acompañar ese esfuerzo es muy limitada. No tiene sentido dictar cursos en otro idioma para los estudiantes internacionales si no van a poder compartir el dictado con estudiantes argentinos y así enriquecer la experiencia de intercambio. Por otra parte, se observó también la necesidad de crear un programa de español como lengua segunda y extranjera para estudiantes no hispanohablantes.

El análisis conceptual de la situación consideró también los conocimientos con los que ingresan los estudiantes. Los alumnos que llegan a nuestra Universidad pasaron por 9 años de formación obligatoria en lengua inglesa con resultados dispares. Estamos en condiciones de afirmar, sobre la base de relevamientos y evaluaciones diagnósticas realizadas desde la Dirección de Lenguas Extranjeras de nuestra Universidad, que un porcentaje ínfimo de ellos cuenta con los saberes lingüísticos e interculturales necesarios para enfrentar una situación de intercambio educativo a nivel universitario en países donde no se habla español. Entre las posibles razones identificadas se encuentran las siguientes:

- Los cursos de inglés en el nivel primario y secundario según los Diseños Curriculares de las distintas jurisdicciones tienen una carga horaria mínima (dos o tres horas cátedra por semana, menos de dos horas reloj por semana).
- Los programas contemplan el desarrollo de las cuatro macrohabilidades: leer, escuchar, hablar y escribir. Son demasiado ambiciosos para la carga horaria propuesta.
- Los enfoques más ampliamente usados son orientados al desarrollo del conocimiento de la lengua y no al de competencias específicas. En muchos casos se sigue trabajando con el viejo método PPP (*presentation, practice and production*).
- Los grupos de alumnos son numerosos (aproximadamente 30) y con niveles y competencias diferentes.

Esto nos planteó un problema de desigualdad de oportunidades. Estas debilidades en la formación oficial son las que, históricamente, han sustentado la existencia de otras instancias de formación de carácter privado, generalmente a costos muy elevados. Esta formación en institutos privados, de calidad diversa, suele tener como objetivo último la obtención de certificaciones internacionales, como FCE o CAE que permitirían luego a los alumnos

obtener las certificaciones internacionales específicas (TOEFL, IELTS, GRE) o acreditar conocimientos suficientes para realizar estudios en el extranjero.

En segundo lugar, se analizaron los esfuerzos sustanciales realizados por la Universidad, para dar solución a corto y mediano plazo a esta problemática. Se trataba de tres acciones pertinentes y de gran valía, aunque desarticuladas: la incorporación de la asignatura inglés técnico en las carreras de grado, la creación del Programa de inglés académico para docentes e investigadores y los cursos intensivos específicos para intercambios.

Reunida y analizada toda esta información, se concluyó que el programa de idiomas de la UNNOBA debía atender a las necesidades de toda la comunidad universitaria, dar continuidad a los esfuerzos realizados, estar en consonancia con las acciones y estrategias de internacionalización no como un fin sino como un medio.

Resultados y discusión

Sobre la base del análisis realizado, se diseñó el Programa de idiomas para la internacionalización en casa de la UNNOBA, articulado en cuatro ejes.

- El eje 1, Programa de inglés académicos e investigadores de la UNNOBA, tiene como objetivos lograr que estos actores de la comunidad universitaria puedan comunicarse tanto en forma oral como escrita con la coherencia, fluidez y corrección correspondiente a un nivel avanzado de inglés académico, valorar el dominio de un idioma extranjero como un medio de apertura al avance en las áreas científicas y tecnológicas de otras culturas, crear un espacio institucional para el aprendizaje de un idioma extranjero como instrumento fundamental para realizar publicaciones, acceder a la formación de posgrado internacional y realizar intercambios con otras instituciones.
- El eje 2, Continuidad de la formación en lengua inglesa para alumnos avanzados y graduados recientes; tiene por objetivos dar continuidad al aprendizaje del idioma inglés realizado durante el grado; lograr que los estudiantes avanzados y graduados recientes continúen el aprendizaje iniciado durante la carrera de grado a fin de que desarrollen las cuatro habilidades comunicativas, hablar, escribir, escuchar y leer en lengua inglesa y así puedan comunicarse en el mundo académico y laboral con la coherencia, fluidez y corrección correspondiente a un nivel avanzado de inglés; lograr que los alumnos alcancen el nivel de inglés correspondiente

al "umbral universitario", o B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que es el que permite el acceso a las diferentes actividades de internacionalización de la Universidad

• El eje 3, Programa de español como lengua segunda y extranjera, tiene por objeto ofrecer a los estudiantes no hispanohablantes que llegan a nuestra Universidad una formación de lengua española de calidad que facilite su estancia en la Universidad, les permita integrarse eficazmente en la comunidad universitaria y realizar intercambios interculturales valiosos para la institución en su conjunto.

• El eje 4, Inicio de la formación en lengua portuguesa para la integración regional, tiene como objetivo ser un espacio institucional para iniciar el aprendizaje del idioma portugués con fines de integración y desarrollo regional, lograr que los asistentes a los cursos desarrollen las cuatro habilidades comunicativas, hablar, escribir, escuchar y leer en lengua portuguesa, lograr que los alumnos alcancen el nivel de inglés correspondiente al "umbral universitario".

El Programa es gestionado por la Dirección de Lenguas Extranjeras, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad. Se trata de una unidad centralizada, que recibe estudiantes de todas las unidades académicas de la Universidad. Para dictar los diferentes programas se conformó un grupo de docentes interdisciplinario (profesores de inglés, traductores, licenciados en letras, profesores de español) que trabaja de manera coordinada y ha comenzado a dar sus primeros pasos en la investigación.

Según los resultados de las encuestas realizadas, el 100% de los encuestados califica la formación en lenguas extranjeras en la Universidad como "muy importante". El 100% también manifiesta conocer los programas de capacitación de inglés. Las vías de comunicación por las cuales tomaron conocimiento son variadas. Con respecto a la pregunta sobre el impacto del programa, el 80% considera que es muy positivo y se explaya sobre factores varios como la formación interdisciplinaria, la posibilidad de intercambios con el exterior y el "valor agregado" para docentes y alumnos. Sólo un encuestado considera que es demasiado pronto para evaluar el impacto aunque considera que el desarrollo hasta el momento es positivo. En lo referente a la existencia de correspondencia entre las acciones de la Dirección de Servicio y Enseñanza de Lengua Extranjera y los objetivos académicos e institucionales, todos los encuestados manifiestan que sí, y en un caso, se menciona la existencia de convenios con universidades extranjeras como actividad relacionada. Todos

los encuestados piden oferta de cursos presenciales, en un caso también mayor difusión (señala la difusión como una falencia). Ningún encuestado seleccionó la opción "otras modalidades de dictado".

Conclusiones

El Programa de idiomas de la UNNOBA se encuentra implementado parcialmente. El Programa de inglés académico para docentes e investigadores se está dictando desde 2011 y se observa un crecimiento sostenido de la matrícula, en consecuencia, se abrieron nuevos niveles y se incorporaron más profesores de inglés. El grado de concientización sobre la necesidad de aprender inglés y la posibilidad de hacerlo en la propia Universidad es notable.

En 2014, se implementó el Programa de continuidad en la formación en lengua inglesa para estudiantes avanzados y graduados recientes. Se tomaron los exámenes de nivel, con gran afluencia de estudiantes y se comenzó el dictado de los cursos piloto en ambas sedes.

El Programa de Español como lengua segunda y extranjera dio comienzo en 2013. Se dictó el curso para estudiantes de intercambio que se reiterará durante 2014 y se tomó por primera vez el CELU en nuestra Universidad.

Aún no se han realizado acciones tendientes a implementar el Eje 4.

Si bien los datos con los que se cuenta resultan aún insuficientes para evaluar el impacto institucional del Programa, se percibe una excelente recepción por parte de la comunidad universitaria y una participación activa y responsable de todos los actores involucrados.

Referencias bibliográficas

De Witt, H. y Jaramillo, I. (2005). *Higher Education in Latin America, the International dimension*. Estados Unidos: The International Bank of Reconstruction and Development/ The World Bank. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.

Edelsteinn, G. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. *Revista Argentina de Educación, Año XI, Nª19,* 25-27.

Gacel-Avila, J. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. México: Grafica Nueva de Occidente, Guadalajara;

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula (2001). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires*. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación (2010). *Diseño Curricular para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires*. Disponible en: http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/5to_LenguasExtranjeras_Orientadas/5_0_Marco_General_Lenguas_Extranjeras.pdf

Knight, J. (2012). Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, *69*, 4-5. Disponible en: http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe69.pdf

Mesa de internacionalización de la educación superior. *Problemas nodales de la internacionalización de la educación superior en Colombia*. Disponible en: http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/mesas_dialogo/documentos/mesa80/1975Problemasnodalesdeinternacionalizacionmayo2013.pdf

Tekeens, H. (2013). Internationalization at home: Crossing other borders. *University World News, the Global Window on Higher Education*. *276,* 12.

Teissier, C. (2006). *Formulación de un Plan de Internacionalización de largo plazo*. XII Reunión Nacional de Responsables de Cooperación Académica 2006, Monterrey N.L. México.

Intervenciones didácticas interdisciplinarias en la Facultad de Ingeniería de la UNLPAM: una experiencia en la materia conocimiento de materiales

Estela Raquel Ramos y María Julia Forte*[1]

Resumen

El dominio de una lengua extranjera, y en particular el inglés, es una demanda creciente en el mundo laboral y un requisito imprescindible en la formación de los futuros ingenieros que deberán ser capaces de interactuar en un mundo globalizado. En la Facultad de Ingeniería de la UNLPam los alumnos deben acreditar dominio de solamente dos niveles de idioma Inglés para lograr la titulación, tarea que se lleva a cabo en los primeros años de la carrera. A partir de ese momento, el alumno pierde contacto con la lengua extranjera. Dada la ubicación de estos niveles en el plan de estudios, sumado al hecho de que resultan insuficientes para el aprendizaje de una lengua extranjera, se propone la realización de experiencias interdisciplinarias en materias avanzadas de la carrera haciendo uso de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL), complementado con la Metodología Basada en Tareas (TBL).

En relación con las consideraciones anteriores el propósito central de esta ponencia es examinar las primeras instancias en la implementación del proyecto de investigación Diseño de intervenciones didácticas interdisciplinarias en la Facultad de Ingeniería de la UNLPam (2014–2016).

Primeramente describiremos el lugar que ocupa la enseñanza de inglés en el plan de estudios de las carreras de ingeniería. Luego examinaremos los postulados teóricos de MBT y AICLE. Finalmente, nos referiremos a la experiencia llevada a cabo en la materia Conocimiento de Materiales.

Palabras clave: interdisciplinario – ingeniería – experiencias

1 Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ingeniería, calle 110 esq., CP 6360, General Pico, La Pampa, Argentina
*raquel@ing.unlpam.edu.ar; fortemariajulia@gmail.com

Introducción

Entre las calificaciones que hoy debiera tener un graduado universitario, Camilloni (2001) sostiene que debe ser capaz de actuar efectivamente en la sociedad del nuevo siglo. La interacción en este mundo globalizado requiere de profesionales que dominen al menos una lengua extranjera, en particular el inglés, para desenvolverse en el campo laboral y académico. Sin embargo, la enseñanza de inglés en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Pampa se limita a sólo dos niveles extracurriculares que el alumno debe acreditar en el ciclo básico de la carrera, donde los estudiantes todavía carecen de los conocimientos específicos de su especialidad.

Para ayudar a los alumnos a prepararse para los exámenes de acreditación, la cátedra de Inglés dispone de dos cursos extracurriculares: Inglés Nivel I e Inglés Nivel II. Sólo aquellos estudiantes —muy pocos en realidad— que provienen de colegios con una mayor carga horaria de Inglés, o quienes han estudiado este idioma en institutos particulares, deciden presentarse a examen sin asistir a dichos cursos.

Los alumnos que recibe esta Facultad carecen en su gran mayoría de los contenidos mínimos estipulados para la escuela secundaria. Las evaluaciones diagnósticas realizadas año a año, demuestran un alto grado de dificultad en el manejo de estrategias auditivas y orales fundamentalmente. Es por esto que la cátedra de Inglés dicta un curso de Inglés extracurricular en el primer año de la carrera destinado a los ingresantes que necesitan adquirir los conocimientos básicos para poder cursar Inglés Nivel I en el siguiente cuatrimestre.

Una vez acreditados ambos niveles, los alumnos pierden contacto con la lengua extranjera y es precisamente en los últimos años donde manifiestan la necesidad de ampliar sus conocimientos de inglés para enfrentar desafíos tales como leer bibliografía específica, cursar materias en otros países, escribir resúmenes de tesis, usar internet para tomar cursos o seminarios online, y una vez graduados, hacer cursos de posgrado en el extranjero y desenvolverse en el ámbito profesional.

Es en este contexto que surge la necesidad de desarrollar experiencias interdisciplinarias en materias específicas de los últimos años de la carrera que atiendan las necesidades de los estudiantes a través del uso combinado de la Metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL según sus siglas en inglés) y de la Metodología Basada en Tareas (MBT o TBL según sus siglas en inglés).

Fundamentos teóricos

La utilización de CLIL surge como una propuesta innovadora que permite integrar la lengua y el contenido específico de la materia; es decir, aprender una materia a través de una lengua extranjera y aprender una lengua a través de una materia. Una de las principales características de esta metodología es el énfasis puesto en el significado por sobre las formas y en la fluidez por sobre la precisión. Al respecto, Coyle (2007) señala que en teoría CLIL implica que el contenido y la lengua están entrelazados sin una preferencia implícita por uno u otro.

De acuerdo a la Comisión Europea de Lenguas, los tres objetivos principales de CLIL incluyen: ayudar a los alumnos a ampliar sus conocimientos de una materia, mejorar las habilidades en la lengua extranjera y darles una perspectiva intercultural de la materia estimulando así el interés y forjando nuevas actitudes hacia otras culturas.

La Metodología Basada en Tareas se complementa con CLIL, ya que promueve el uso de material auténtico, de interés para los alumnos y alienta el desarrollo de habilidades necesarias para resolver satisfactoriamente tareas de la vida real. Según Ellis (2003), una tarea es un plan de trabajo que involucra significado, uso de la lengua en el mundo real, puede abarcar cualquiera de las 4 habilidades, involucra procesos cognitivos y tiene un resultado claramente definido. Esta definición de tarea en el marco de la MBT es altamente apropiada para el trabajo interdisciplinario ya que no es el propósito las formas sino el contenido del mensaje.

El propósito de integrar TBL a las clases de CLIL es fomentar la mejora en el domino de la lengua extranjera para ayudar a los alumnos a acortar la brecha que existe entre lo que sabe de la materia y el nivel de inglés que tiene.

Estas intervenciones didácticas contribuyen además al proceso de internacionalización de la educación superior, tal como lo indica el plan estratégico de la Universidad Nacional de La Pampa en una de sus metas "Consolidar en la comunidad universitaria la dimensión internacional como una variable constante, esencial y cotidiana de su actividad." Al respecto, Barbara Kehm (1995) explica que en el futuro los alumnos descubrirán que la mejor educación tendrá lugar en más de un país, para lo cual el aprendizaje del inglés resulta necesario, ya que es la lengua utilizada por la comunidad científica para la divulgación de su producción.

Desarrollo de la experiencia

Las intervenciones planteadas para este proyecto están diseñadas a partir de las necesidades expuestas en encuestas realizadas a graduados y a profesores y alumnos que dictan y cursan respectivamente los últimos años de la carrera. De los resultados obtenidos surgen las actividades para realizar en este proyecto que incluyen entre otras, la presentación de los contenidos de la materia en la lengua extranjera para familiarizar a los alumnos con el vocabulario específico; la lectura de bibliografía de la materia que por su actualidad no ha sido traducida al español; actividades con videos de disertaciones de temas de la asignatura y la realización de presentaciones orales en inglés, por parte de los alumnos, de un tema sugerido por el profesor de cátedra.

En este trabajo haremos referencia a la experiencia realizada en la cátedra "Conocimiento de Materiales" de las carreras de Ingeniería Electromecánica e Ingeniería Industrial.

Diseñamos en forma conjunta con el profesor de la materia una experiencia didáctica usando como punto de partida la proyección de dos videos de un tema seleccionados por el profesor de la cátedra. Es preciso resaltar que los videos representan material auténtico y son una herramienta ideal en el aprendizaje de lenguas por la riqueza de las imágenes.

En una primera instancia se trabajó con los conocimientos previos de los alumnos a modo de anticipación del contenido de los videos. La activación de conocimientos previos es fundamental en esta metodología cuando se presentan trabajos de comprensión auditiva o de video. Durante toda la actividad los alumnos trabajaron en pares o pequeños grupos compartiendo la información que tenían sobre el tema, negociando significados y participando activamente en la resolución de problemas, primero en sus grupos y luego ante la clase. Se trabajó en forma oral con los títulos del video y con preguntas sobre el tema. Al ser un tema previamente desarrollado en clase los estudiantes se mostraron familiarizados con el tema y pudieron resolver las tareas propuestas intentando hacerlo en inglés. Además se trabajó con la pronunciación de las palabras claves que podían resultar incomprensibles en el video. Los alumnos trabajaron sobre una hoja de trabajo. El profesor de la materia estuvo presente monitoreando la actividad y aclarando ideas que surgían tanto de los alumnos como de las profesoras de inglés. Es importante destacar que toda la clase se condujo en inglés, incluso el profesor de la cátedra, que obtuvo su doctorado en Estados Unidos, lo hizo en inglés lo que creó un ambiente propicio para la realización de la intervención. Después de mirar

el video los alumnos intercambiaron ideas acerca de las respuestas, primero en sus grupos y luego con toda la clase. Aquí la participación del profesor fue importante haciendo las correcciones pertinentes y profundizando conceptos.

Esta metodología de enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos integra habilidades de pensamiento y estrategias de aprendizaje en la realización de las actividades. Los alumnos resuelven problemas, hacen inferencias, describen gráficos y defienden opiniones a la vez que desarrollan habilidades lingüísticas ampliando y reforzando los conocimientos de la materia.

Conclusiones

Si bien este tipo de intervenciones supone un gran desafío tanto para los profesores de lengua que deben interiorizarse sobre el tema que siempre será totalmente ajeno a su área de estudio como así también para el profesor de la materia que tiene que hacer el esfuerzo de expresarse en la segunda lengua, resulta una experiencia motivadora y enriquecedora que tiene como recompensa una actitud positiva hacia el estudio de la lengua y mayores logros en las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

A través de las opiniones de los alumnos recibidas por correo electrónico en las que se les consultó por la utilidad y grado de dificultad de la experiencia, los alumnos mostraron una actitud positiva expresando que les resultó útil para familiarizarse con términos específicos de la materia en inglés y para seguir teniendo contacto con la lengua ya que los cursaron los niveles de inglés en los primeros años de la carrera. En cuanto al nivel de dificultad, en general les resultó comprensible cuando hablaban los profesores apoyándose en el vocabulario e imágenes en la hoja de trabajo pero en el audio de los videos es donde expresaron mayor dificultad. También hicieron hincapié en que es una experiencia de utilidad si tiene continuidad en el futuro.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(5), 543-562.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

Kehm, B. (1995) Implementing Reforms or Conceptualizing the University of the Future? Tertiary Education and Management. 1(2), 140-147.

Plan estratégico 2011-2015 de la UNLPam. Último acceso: 5 de abril de 2014. http://www.unlpam.edu.ar/files/pdi2011_v1.pdf

The European commission of languages. Último acceso 1 de junio de 2013. http://ec.europa.eu/education/languages/languageteaching/doc236_en.htm

Medicina + inglés lengua extranjera: maridaje curricular

Silvia Patricia María Acosta,[1]* *Mirta Rena de Kahn,*[2] *Víctor Gustavo Zonana*[3] *y Alba Ortiz*[4]

Resumen

El presente trabajo describe los resultados de la primera etapa de implementación de un proyecto elaborado por las Facultades de Ciencias Médicas (FCM) y Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Cuyo consistente en la incorporación de inglés lengua extranjera (ILE) como asignatura curricular en el plan de estudios de la carrera de Medicina.

El proyecto se da en el marco de las evaluaciones de CONEAU a FCM y al requerimiento, en los estándares para la acreditación de las carreras de Medicina, de la incorporación de contenidos que permitan el desarrollo de competencias de comprensión y producción de textos escritos y orales disciplinares en idioma inglés.

La propuesta de trabajo se basó en un modelo teórico de lenguaje para propósitos específicos y de discurso especializado (Parodi, 2005) de carácter innovador: se trabajó la especificidad a partir de un nivel elemental de competencia lingüística y no, como se hace tradicionalmente a partir de un nivel intermedio de la lengua extranjera. Para ello, se seleccionaron metodologías y se diseñaron materiales que apuntaran a la adquisición de los conocimientos lingüísticos generales, disciplinares y profesionales necesarios para el abordaje de tareas significativas en el ámbito de la salud.

El desarrollo del proyecto implicó, además, una coordinación pedagógica de la enseñanza de ILE con los distintos espacios curriculares disciplinares para la elaboración de los programas y la planificación de las clases. Esta

1 Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Inglés
2 Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Letras
3 Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Medicina
Centro Universitario – M5502JMA. Mendoza, Argentina
*patriacosta@yahoo.com.ar

forma de considerar la lengua extranjera como parte estructural de la formación profesional subraya el carácter innovador de la propuesta y plantea un mecanismo singular de internacionalización del currículum.

Palabras clave: inglés curricular – discurso especializado – medicina

Introducción

En la presente exposición nos proponemos dar a conocer los resultados de un modelo de intervención pedagógico–didáctica consistente en la incorporación de inglés general y médico en el plan de estudios de la carrera de Medicina, de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNCuyo. Hemos recuperado el término "maridaje" del vocabulario del vino porque consideramos que describe con fidelidad el trabajo articulado efectuado entre FCM y FFyL a partir del período 2008/2009 para el diseño y la implementación del proyecto.

Desde el punto de vista institucional, fue gestionado por el Vice-Decanato de FCM y la Secretaría de Extensión Universitaria en Coordinación con el Departamento de Inglés de FFyL. Se procedió a la firma de un convenio que determinó las obligaciones de cada una de las partes. Desde el punto de vista académico, FFyL designó una coordinadora pedagógica, quien, junto a la vicedecana de FCM, reelaboró el diseño curricular. Dicha reelaboración fue consultada y avalada por la Secretaría Académica del Rectorado.

Nuestra exposición se referirá al modo de implementación del proyecto: sus fundamentos teóricos, sus objetivos, su metodología y los principales resultados a los que se ha arribado tomando como grupo testigo la primer cohorte con la que se trabajó.

Fundamentos teóricos

La propuesta han tenido en cuenta las siguientes dimensiones: 1) la incorporación de ILE en carreras de medicina en instituciones de educación superior y 2) una conceptualización particular del discurso especializado o para propósitos específicos en su relación con el lenguaje general.

Con relación al primer aspecto, la exploración efectuada tuvo en cuenta las siguientes variables: a) la lengua materna de los alumnos (español); y b) el

contexto académico–geográfico. Los rastreos que hemos efectuado permiten recoger un número significativo de trabajos realizados en Facultades de Medicina cubanas. Los trabajos se fundan, desde el punto de vista de las teorías lingüísticas, en la teoría de la competencia comunicativa, la teoría de los actos del habla y teoría del contexto (Benitez Gener & otros, 2010; Benítez Gener, & otros, 2010). En cuanto a lo metodológico, adoptan el enfoque comunicativo (Benítez Gener Pérez & otros, 2010; Valdés Linares & otros, 2010). La base psicológica subyacente a las propuestas es de corte constructivista o socioconstructivista (Benitez Gener, & otros, 2010). En muchos casos, la inclusión del ILE y del IPA (Inglés para Propósitos Académicos) se plantea de manera obligatoria (García Cormenzana & otros, 2009; Reyes Figueroa & otros, 2009; Valdes Linares y otros, 2010). En estos aspectos, las propuestas relevadas coinciden con el modelo planteado en la UNCuyo. Sin embargo, las experiencias de estos estudios difieren en lo relativo al modo de articulación del ILE en los planes de estudio, la distribución en el tiempo, las horas destinadas a la enseñanza, la cantidad de cursos asignados al aprendizaje del idioma, los objetivos formulados y los modelos de enseñanza-aprendizaje propuestos (Pernas Gomez & otros, 2005). Por último, y en lo que se refiere al escenario nacional, no hemos encontrado, ni en la esfera de la educación pública ni en la privada, ninguna propuesta semejante a la desarrollada en la UNCuyo.

El modelo de intervención pedagógico–didáctico se funda, además, en una especial conceptualización del lenguaje de especialidad y de sus relaciones con el concepto de "inglés general". De acuerdo con Parodi, concebimos al discurso de especialidad del siguiente modo:

> "(…) un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una co-ocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y de la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple". (2005, 71–72)

Entendemos con este autor que el grado de especialización de un texto depende del auditorio al que está dirigido. Así, en función de esta variable, es posible hallar textos de baja especialidad dirigidos a un público lego frente a otros de alta especialidad, dirigidos a expertos. La propuesta desarrollada se

posiciona desde el reconocimiento de este aspecto que determina un continuo por el cual, un miembro menos experto a través de instancias de aprendizaje, puede transitar hasta alcanzar un dominio progresivo de textos de mayor especialidad.

Basada entonces en un enfoque comunicativo de la lengua, con una concepción constructivista del aprendizaje y mediante un planteo que intenta articular el conocimiento del inglés general con el inglés de especialidad médica, el modelo de intervención pedagógico didáctica desarrollado aspira a trabajar las cuatro competencias básicas en ILE e IPA y sumar, al finalizar la trayectoria, una certificación de dominio.

Objetivos

El proyecto se planteó como objetivo general desarrollar un programa de Inglés Curricular para los alumnos de la FCM de la UNCuyo que les permita adquirir un nivel de competencia lingüística en Inglés equivalente a un Nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los objetivos Específicos planteados fueron 1) redefinir el estatus de IPA a partir de la consideración de su rol como conocimiento independiente y no sólo como un conocimiento subalterno a IPG (Inglés para Propósitos Generales). (Hyland, 2006), 2) construir la especificidad en forma conjunta y paralela a la generalidad desde la perspectiva conceptual que considera las articulaciones discursivas propias de la comunidad socio–retórica de la disciplina y de la profesión, en este caso, de los estudiantes de la carrera de Ciencias Médicas, futuros profesionales de la salud.

Metodología de implementación del proyecto

El proyecto se aplicó en el año 2009. Se realizaron dos encuestas sobre estudiantes de las cohortes 2008 (125 estudiantes) y 2009 (117 ingresantes), para identificar los conocimientos previos adquiridos en ILE. Cabe destacar que hasta el año 2013 el ingreso a la carrera de medicina se realizó mediante un examen eliminatorio en tres áreas (física, química y biología). La carrera tenía un cupo de 120 vacantes.

Con la cohorte 2008 se utilizó un cuestionario semi–estructurado a fin de recolectar datos sobre: a) competencias; b) años de estudio de ILE; c) insti-

tución en la que se recibió la formación; d) certificaciones de exámenes internacionales de dominio. El análisis de los datos obtenidos permitió elaborar el siguiente cuadro de situación:

Tabla I

Alumnos sin conocimientos previos o de nivel inicial	32 %;
Alumnos de nivel pre–intermedio	23,2 %
Alumnos de nivel intermedio	14,4 %
Alumnos de nivel intermedio avanzado	30,4 %.

Estos resultados se interpretaron como proyección para la implementación del proyecto con la cohorte 2009 y contribuyeron en la toma de las siguientes decisiones:

Desarrollar un programa de Inglés Curricular para los alumnos de la FCM distribuido en cinco años, con una carga horaria de 12 horas mensuales. El programa incluiría contenidos de inglés general y de inglés para propósitos académicos y la asignatura estaría regida, por las mismas restricciones que cualquier materia de la carrera. Para el ajuste de los contenidos disciplinares del área de inglés, los profesores de ILE estarían en permanente contacto con el claustro docente de la FCM a través de un coordinador por año. Al finalizar el trayecto curricular de cinco años, se aspiraría a que el estudiante adquiriese una competencia comunicativa equivalente a un Nivel B1-B2.

Instrumentar los mecanismos de implementación progresiva del proyecto de acuerdo con los conocimientos previos de ILE de los estudiantes de la cohorte 2009.

Con la cohorte 2009 se utilizó una prueba de diagnóstico con el fin de determinar fehacientemente sus conocimientos previos de inglés respecto de competencias y agruparlos según los resultados en Alumnos Cursantes (asistencia obligatoria) y Alumnos Eximidos de Cursar (asistencia opcional). El diagnóstico arrojó los siguientes resultados:

Tabla II

Alumnos Cursantes	49 %;
Alumnos Eximidos de Cursar	51 %

Los alumnos cursantes se fueron incorporando progresivamente con el despliegue de la propuesta curricular a medida en que se avanzaba en la trayectoria académica. Los alumnos eximidos de cursar por sus conocimientos previos podían, sin embargo, asistir a las clases de inglés médico. Alumnos cursantes y no cursantes debían acreditar el espacio mediante un examen final. Su aprobación era requerida para la promoción al año siguiente en la carrera. El recorrido comprendido entre 2009/ 2013 arroja la siguiente proporción que permite observar el desgranamiento general de la cohorte:

Tabla III

Año	N° Alumnos	Alumnos cursantes	Alumnos Eximidos de Cursar
2009	117	49 %;	51 %
2010	104	55 %	45 %
2011	89	69 %	31%
2012	88	70 %	30 %
2013	83	76 %	24 %

En lo que se refiere a la organización de los contenidos, los criterios que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

El contexto académico particular, sus características, restricciones y requerimientos institucionales, las necesidades disciplinares presentes y profesionales futuras de los estudiantes, los objetivos formulados, la importancia de la contextualización en la realización de las tareas y la pertinencia, relevancia y actualización de los temas.

El diseño de materiales y la selección de metodologías favorecedoras del desarrollo de aprendizajes que les permitieran a los alumnos utilizar conocimientos lingüísticos disciplinares y profesionales desde un nivel elemental de competencia lingüística, tanto en lo que se refiere a lo formal, lo conceptual y lo procedimental, en la realización de tareas significativas para el ámbito de la salud.

Las clases estuvieron a cargo de dos docentes por año que asumieron el desarrollo de inglés general con la mitad de los alumnos cursantes cada una. Asimismo, las clases de inglés médico estuvieron a cargo de la coordinadora pedagógica del proyecto y se desarrollaban mediante un encuentro de tres horas cada quince días.

Resultados

A cinco años del inicio del Proyecto, la totalidad de los alumnos que terminaron 5° Año pertenecientes a la cohorte 2009 en el año 2013 alcanzaron el Nivel B1–B2, usuario independiente. Esto posibilita a los estudiantes el acceso a becas internacionales, capacitación en el extranjero, acercamiento a bibliografía especializada y actualizada en Inglés.

Conclusiones

La presente propuesta de Inglés Curricular constituye una experiencia novedosa en el contexto de la UNCuyo por integrar dos unidades académicas en el diseño curricular y en su implementación. El trabajo ha redundado en la elaboración de material didáctico innovador ajustado al desarrollo de las actividades, desde las necesidades que emergen de la disciplina y su enseñanza. Responde a la misión de la UNCuyo que aspira a la inclusión educativa con calidad y pertinencia. De hecho, el proyecto abre la posibilidad de aprendizaje del inglés para los médicos desde la misma formación pública de la FCM para alumnos que no tienen conocimientos previos de la lengua. El modelo propuesto permitió poner a todos los estudiantes involucrados en una situación de igualdad de oportunidades. Por otra parte, el proyecto responde a las políticas de internacionalización del curriculum implementada por la actual gestión de la UNCuyo ya que habilita a los egresados a participar de trayectos curriculares internacionales.

Por último, se puede afirmar que el modelo permite articular las funciones de docencia, investigación y extensión, ya que a la vez que recibe insumos teóricos para la determinación de una nueva perspectiva de lenguaje para propósitos específicos, genera conocimientos prácticos relativos a la puesta en funcionamiento del proyecto y que pueden incidir en la reformulación de las perspectivas teóricas.

Referencias bibliográficas

Benítez Gener, A. & otros (2010). Propuesta de estrategia metodológica para la asignatura Inglés en estudiantes de cuarto año de Medicina, Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 14(1), 327-338.

——— (2010). Tareas comunicativas para el desarrollo de la expresión oral en Inglés en cuarto año de Medicina, Revista de Ciencias Médicas, 14(3), 32–37.

Consejo de Europa (2001) Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación

Estevez, I. (2011). Secuencia metodológica para la comprensión lectora en estudiantes de primer año de Medicina, Gaceta Médica Espirituana, 13(2), 1–4.

García Cormenzana, A. & otros (2009). Utilización del compendio de lecturas técnicas de Ciencias Médicas para el desarrollo del idioma Inglés, Revista de Ciencias Médicas de La Habana, 15(2), 109–112.

Hyland, K. (2006). English for Academic Purposes. New York: Routledge.

Parodi, G. (2005) Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística, Boletín de Lingüística, 23, 62–88.

Pernas Gómez, M. y Garrido Riquenes, C. (2005). El aprendizaje del idioma Inglés en las carreras de Ciencias Médicas, Educación Médica Superior, 19(2), 1–8.

Reyes Figueroa, M. y García Alvarez, H. (2009). La contribución de la disciplina idioma inglés a la formación de las competencias comunicativa y profesional. Panorama. Cuba y Salud, 2009, 4(2), 38–44.

Valdés Linares, M. T. & otros (2010). "La enseñanza del Inglés en las ciencias médicas: su repercusión social", Revista de Ciencias Médicas, 14(3), 26–31.

Capítulo 2

El currículum de idiomas
en la formación docente

Cambio curricular en los profesorados en lenguas extranjeras: reflexiones e interrogantes

Viviana Basano, Flavia Bonadeo y María Susana Ibáñez[1]

Resumen

Durante el año 2013 los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe fueron convocados por el Ministerio de Educación para realizar la revisión de los diseños curriculares actuales de los Profesorados de Nivel Secundario, entre ellos los de Lenguas Extranjeras (Francés, Inglés e Italiano). Este proceso de transformación curricular se enmarca en un conjunto de acuerdos celebrados por el Consejo Federal de Educación que establecen lineamientos curriculares comunes (Res. CFE. N° 24/07), una única norma federal para las titulaciones de carreras de Formación Docente (Re. CFE N° 74/08 y sus modificatorias) y una regulación que deben cumplir los nuevos diseños como requisito para obtener validez nacional (Res. Min. N° 1588/12). El presente trabajo reflexiona sobre algunos interrogantes que surgen del desarrollo del proceso de consulta y elaboración del nuevo diseño para la formación docente en lenguas extranjeras en la provincia de Santa Fe.

Palabras clave: formación docente – lenguas extranjeras – cambio curricular

Introducción

En el marco de las primeras discusiones a nivel institucional y jurisdiccional acerca del cambio curricular de los profesorados orientados a la educación secundaria emergieron interrogantes y nudos problemáticos que resul-

1 Viviana Basano, Flavia Bonadeo y María Susana Ibáñez
Instituto Superior del Profesorado Nº 8 "Almirante Guillermo Brown"
vivianabasano@gmail.com, flaviasb2@gmail.com, ma.susana.ibanez@gmail.com

tan a nuestro modo de ver del cruce de diferentes discursos: los que sostienen algunas tradiciones en la enseñanza de Lenguas Extranjeras (de aquí en más LE), la defensa de la inclusión educativa y de la obligatoriedad de la educación secundaria, las voces de estudiantes y graduados, las problemáticas y urgencias materiales de cada institución particular, entre otros. En el encuentro de estos discursos es posible identificar algunos temas y cuestiones recurrentes: cómo concebimos los niveles para los que formamos y de qué manera ingresan esas concepciones al diseño que proponemos, cómo abordamos la formación de un docente flexible y abierto en contextos de permanente cambio, qué posturas epistemológicas asumimos en cuanto a la comprensión y la evaluación, entre otros.

Como parte de una institución pública sostenemos un compromiso con la educación secundaria y superior que trasciende el espacio áulico y que nos invita a involucrarnos en procesos de cambios institucionales y jurisdiccionales. Concebimos la participación activa y crítica en estos procesos como una forma de ejercer la ciudadanía y de potenciar el carácter intelectual de la profesión docente. El posicionamiento que tomamos en el plano profesional e institucional nos lleva a compartir en estas Jornadas algunos interrogantes que emergen de temas significativos para la formación de los futuros docentes de LE. Hemos organizado dichos temas en dos núcleos: primero trataremos los niveles para los que se forma, luego los campos de la formación y la enseñanza.

Los niveles para los que se forma

Al momento de consensuar cambios en los diseños curriculares resulta central a la discusión explicitar y en lo posible unificar concepciones acerca de los niveles del sistema educativo a los que se orienta la formación, ya que dichas concepciones le dan fundamento a la propuesta. Una particularidad de los profesorados de LE (junto con los de Educación Física y Educación Artística, según la Res. 24/08 del CFE) es que sus egresados pueden ejercer la docencia tanto en los niveles inicial y primario como en el nivel secundario. La formación docente, por ende, debe abordar las problemáticas de estos niveles y las particularidades de los sujetos que los transitan.

Una de las primeras tensiones que emerge de esta necesidad parte de la representación bastante generalizada de que "en la escuela no se aprenden las lenguas extranjeras" (Ministerio de Educación, 2010, p. 3), representa-

ción que nutre el crecimiento de instituciones de enseñanza no formal de LE, donde los egresados de los institutos de formación docente suelen dar los primerospasosde socialización laboral. Esta representación puede influir en quienes planifican los trayectos de Práctica, lo que podría contribuir a desdibujar problemáticas y sujetos y materializarse, por ejemplo, en la selección de los espacios para las prácticas y residencias: ¿Se plantea —en el desarrollo curricular actual o en los futuros diseños— la necesidad de llevarlas a cabo en escuelas? ¿Si es así, se practica en escuelas públicas o privadas, en escuelas céntricas o periféricas? ¿O se alienta la práctica docente en liceos municipales, escuelas preparatorias de idioma extranjero y/o instituciones privadas de enseñanza no formal?

La representación de que "en la escuela no se aprenden lenguas extranjeras" nos lleva a pensar las razones por las cuales se enseña una LE, o más de una, en las escuelas. Durante mucho tiempo el aprendizaje de lenguas estuvo relacionado a propósitos instrumentales (intercambio, viajes, turismo, trabajo) (Ministerio de Educación, 2010, p. 7). En los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para las Lenguas Extranjeras* (CFE, 2012, p. 1) se sostiene que las LE, como cualquier otro espacio de la educación formal, deben realizar un aporte significativo a la formación de los alumnos como ciudadanos, a la construcción de su identidad sociocultural y a su desarrollo cognitivo. No se trata, entonces, de enseñar solo a los que tienen "facilidad para los idiomas", o a los que van a viajar al extranjero, como en algún momento pudo pensarse, sino de contribuir a la educación para la ciudadanía de todos. Este nuevo planteo trae aparejadas revisiones de posturas teórico–metodológicas, de opciones didácticas, de selección de materiales tanto en las prácticas de los docentes que se desempeñan en los niveles primario y secundario, como en las prácticas docentes que se dan en el marco de la formación inicial. Para que la formación docente dialogue con todos los niveles del sistema educativo, constituye una urgencia para el sistema formador que todas y cada una de las unidades curriculares —y no solo las que específicamente se concentran en ellos, como Didáctica Específica y Psicología del Sujeto— aborden los niveles y sus particularidades.

El nivel secundario es el que más fuertemente nos interpela en este momento por los cambios que está atravesando desde su universalización. Entre estos cambios podemos resaltar las políticas de inclusión (asignación universal, plan PROGRESAR), la incorporación paulatina de las TIC (Conectar Igualdad), la inclusión de nuevos espacios como Educación Sexual Integral, los nuevos roles que pueden asumir los docentes —tutores académi-

cos, responsables de curso—, los cuales requieren habilidades para el trabajo colaborativo y la coordinación (*Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para la discusión.* Instituto Nacional de Formación Docente, pp. 5–7). Además, algunas instituciones de nivel secundario han implementado nuevas formas de organización que se apartan del curriculum clasificado (Terigi, 2009: 126) o que se estructuran alrededor de las trayectorias particulares de sus estudiantes, como las Escuelas de Reingreso en Buenos Aires (Arroyo y Poliak, en Tiramonti, 2011). Este escenario complejo y cambiante en la escuela secundaria demanda por parte de los docentes —y de los futuros docentes, ahora estudiantes de la formación inicial— propuestas de enseñanza que reconozcan las prácticas y usos culturales de los adolescentes, nuevas perspectivas en cuanto a la evaluación y la convivencia y conciencia y flexibilidad para atender las diferentes trayectorias escolares. Se trata de que los estudiantes secundarios, además de permanecer en las escuelas, encuentren más y mejores maneras de participar en la vida ciudadana y en la transmisión y re-creación de la cultura; esto que se identifica como inclusión pedagógica (Sendón, en Tiramonti, 2011).

La articulación con los niveles para los que se forma constituye una urgencia, como ya señalamos, dado que la existencia del nivel formador carecería de todo sentido si éste no percibiera sus funciones en estricta relación con las necesidades de los niveles primario y secundario. Si bien esta afirmación podría parecer obvia, en el contexto de algunas instituciones y algunos profesorados cuyos docentes no han ejercido en los otros niveles o lo han hecho hace ya mucho tiempo, el riesgo de perderlos de vista no constituye un riesgo improbable. Es por eso que tanto a la propuesta curricular como a las nuevas reglamentaciones orgánicas, académicas y de prácticas profesionales les compete pensar dispositivos que faciliten el intercambio entre los profesores de los diferentes niveles y los estudiantes de la formación docente para promover instancias de práctica relevantes y para ofrecer mejores oportunidades de ingreso a la formación docente a los estudiantes de la educación secundaria.

Los campos de la formación y la enseñanza

Entendemos que enseñar es una práctica compleja marcada por la inmediatez, la multidimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la particularidad de cada contexto. Dadas estas características podemos expresar que la enseñanza es producto del contexto y del trayecto de formación

profesional compuesto por cuatro momentos: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional, tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo, y el perfeccionamiento docente. Para Litwin (1997) *la buena enseñanza* es la que propone actividades que generan procesos reflexivos y de construcción de conocimientos en el alumno. Litwin entiende a *la buena enseñanza* como aquella que pone el acento en la comprensión, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales, a los que debemos agregar la dimensión socio–política, ya que también se trata de un acto de democratización de un conocimiento poniéndolo a disposición de otro y generando una toma de conciencia sobre el nuevo saber, que tendrá su impacto a nivel interpersonal y en esferas más amplias de participación en el mundo social y de la cultura.

Para Blanchet y Chardenet (2011, p. 2) la investigación en didáctica de lenguas y culturas no se limita a un mero desafío intelectual, sino que se extiende a una serie de necesidades sociales, múltiples y diversas. Es así que, desde este enfoque, se insiste en formar profesionales dela enseñanza de las lenguas que sean capaces de responder a los desafíos locales y globales que se les presentan. Si entendemos que sólo existen prácticas sociales situadas, la formación de docentes en LE deberá alternar necesidades de intervención en la propia cultura y necesidades de proyección en la escena global. La investigación en lenguas podrá entonces responder a diversas instancias de producción y difusión del conocimiento. Blanchet (2011b) señala la necesidad de una reflexión epistemológica en el campo disciplinar de las LE y desde este punto de vista, la producción de conocimiento es tanto "una respuesta a una experiencia individual o colectiva", como una "anticipación" o una "confrontación" de conocimientos con el objeto de cuestionarlos, ya sea para confirmarlos, refutarlos o reemplazarlos (p. 10). La reflexión epistemológica, que subyace a todo proceso de investigación, permite interrogar las experiencias, someter las convicciones y representaciones, esclarecer voces y discursos sociales, es decir, crear permanentemente nuevos sentidos que permitan resignificar las prácticas educativas. Es por esta razón que se plantea la necesidad de generar y desarrollar en los futuros docentes de LE procesos auto reflexivos y hermenéutico comunicativos en búsqueda de una comprensión totalizadora del sentido posible y necesario de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Luego de estas consideraciones generales, revisamos a continuación el estatuto que reviste la LE en la formación docente en idiomas, estatuto que difiere del que ostentan las disciplinas en otras carreras de formación docente: en el caso de los profesorados en LE, la lengua extranjera constituye

tanto un objeto de estudio como el idioma en el que se abordan otros saberes, como los relacionados con estudios sociales, humanidades y práctica docente. Estos otros espacios han llegado a concebirse como proveedores de instancias de aprendizaje de la LE y no como espacios en los que se vivencian experiencias valiosas por sí mismas, independientemente del idioma en el que se desarrollan. Esta representación hace que nos preguntemos si en los diseños actuales y en el diseño futuro se está buscando formar un *hablante* de idioma extranjero o un *docente* de idioma extranjero.

Durante muchos años primaron en nuestro campo los supuestos de que los mejores profesores de una LE son los hablantes nativos de esta lengua y que la enseñanza debe llevarse adelante pura y exclusivamente a través de esa LE. Estos supuestos se conocen como *la falacia del hablante nativo* y *la falacia del monolingüismo* (Phillipson, 1992). Hoy en día existen movimientos de resistencia contra el "ideal" del hablante nativo que argumentan que este "ideal" replica relaciones históricas de dominación e imperialismo. Contra el monolingüismo en las clases de LE se observa que atenta contra las estrategias de construcción de identidad a través de las relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula. Luego de años de ser considerada un recurso al que apelaban solo los estudiantes y/o docentes con menores conocimientos de la LE, la estrategia de cambio de código es hoy apreciada como una herramienta valiosa del docente que no es hablante nativo (Montes Granado, 2000:64).

La exclusión de la lengua materna de los diseños actuales se funda en los diálogos que la enseñanza de LE ha podido entablar con otras disciplinas. En este sentido, Estela Klett señala que la didáctica de las LE en general —no solo en Argentina— ha adoptado modelos preestablecidos de otras ciencias, principalmente de la lingüística, a la que H. Stern (1983, p. 419) suma la psicología. En consecuencia, el área se ha desarrollado distanciada de los estudios en el ámbito de la educación, de acuerdo al autor; escasos han sido los diálogos con la filosofía, la historia o la sociología de la educación, por ejemplo. Podría así pensarse que existe en nuestro área una falta de familiaridad con los temas y problemas que constituyen el cuerpo de conocimientos de las ciencias de la educación, y que esta extrañeza podría devenir en cierta desconfianza en cuanto a los aportes que éstas podrían realizar a la formación de los profesores de LE.

Una de las tensiones más fuertes en todo cambio curricular es, precisamente, la oposición de la formación general a la formación específica, especialmente en relación al porcentaje de horas asignadas a una y a otra. En los

profesorados de LE esta oposición tiene un matiz particular: el idioma en el cual se llevan adelante las clases en los espacios curriculares de un campo y del otro. Sabido es que la formación específica se desarrolla principalmente en la LE mientras que la formación general se lleva adelante en castellano. En esta dicotomización lingüística, ¿dónde se ubica la formación práctica? El dispositivo de la pareja pedagógica generalista–especialista y la alternancia de lenguas que este dispositivo representará en la formación práctica se constituye en uno de los escenarios donde más fuertemente se tensionan las tradiciones del área y las innovaciones curriculares.

Conclusiones

Nos hemos planteado una serie de interrogantes que desafían algunas tradiciones en la formación docente en idiomas. En un proceso como el que nos ocupa, los docentes involucrados suelen reafirmar algunas posiciones por considerar que hacen a la tradición valiosa de la carrera o de la institución y que la aceptación de cambios en esa posición equivale a "bajar el nivel", en una frase muy usada, o a "olvidar nuestra identidad".

Esto nos lleva a reflexionar sobre qué hace significativo a un pasado y sobre la construcción de las tradiciones. A partir de la distinción propuesta por Eric Hobsbawm y Terence Ranger (1983) entre "tradiciones genuinas", que se fundan en la costumbre, en rutinas o en convenciones, y "tradiciones inventadas", que surgen de propuestas institucionales y que son rastreables, recientes y convenientes a algunos intereses, concluimos que algunas fuerzas ideológicas dentro de un colectivo docente pueden recurrir a ciertos "usos del pasado" para afirmar que la identidad de una institución o de una carrera depende de uno y no de otro elemento de ese pasado. La existencia de tradiciones inventadas que promueven algunos usos del pasado no nos debe hacer olvidar que la reforma curricular que estamos transitando nos compromete con la formación de profesionales críticos, libres, creadores y práctico–reflexivos en las etapas iniciales y de capacitación, abiertos a las vertiginosas transformaciones del contexto y a los requisitos de la formación continua.

Se entiende que un congreso es un ámbito de debate, por lo que compartir interrogantes y reflexiones que implican una toma de posición, contribuye a la creación de un espacio de apertura y de escucha que enriquece los debates y las posibles acciones futuras. Esperamos haber realizado una contribución a los procesos de reflexión y debate que atraviesan a las instituciones involucra-

das en esta reforma curricular y a todos aquellos interesados en la formación docente en LE, como así también enriquecernos de las discusiones y devoluciones que esta comunicación pueda generar.

Referencias bibliográficas

Blanchet, Ph. & Chardennet, P. (2011) (comp.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Edition des Archives contemporaines, *AUF*.

Blanchet, Ph. & Chardennet, P. (2011). "Introduction générale" en Blanchet, Ph. & Chardennet, P. (dir): *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Edition des Archives contemporaines, *AUF*, pp. 1–3.

Blanchet, Ph. (2011b). Nécessité d'une réflexion épistemologique,en Blanchet, Ph. & Chardennet, P. (comp.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Edition des Archives contemporaines, *AUF*, pp. 9–19.

Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para las Lenguas Extranjeras*. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181–12_01.pdf (última visita abril 2014)

Instituto Nacional de Formación Docente. *Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para la discusión. http://des.juj.infd.edu.ar/sitio/upload/F_D_IEd._Secundaria.pdf*(última visita abril 2014)

Hobsbawm, E. & T. Ranger, ed. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge, CUP.

Klett, E. (2013). Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo. *Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Didactica%20de%20las%20Lenguas%20Extranjeras,%20tras%20un%20desarrollo%20disciplinar%20aut%C3%B3nomo.%20KLETT.pdf(última visita mayo 2014)

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *La Enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas*. Documento de trabajo presentando en el Seminario Nacional de Lenguas, Buenos Aires.

Montes Granado, C. (2000). Deconstruyendo la falacia del monolingüismo. Análisis etnográfico del cambio de código como estrategia pedagógica en la enseñanza de contenidos. *Aula*, Vol. 12 pp.55–67.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Terigi, F. (2009). *La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de Educación*, 350. Septiembre–diciembre 2009, pp. 123-144

Tiramonti, G. (comp.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Capítulo 3

Investigación y desarrollos en Español y Portugués como lenguas segundas y extranjeras

El discurso académico en español y en portugués. Diferencias y semejanzas significativas de textos producidos por expertos y novatos para su enseñanza en el marco de ELSE

Estela I. Mattioli y Analía R. Demarchi[1]

Resumen

En esta ponencia se presenta una investigación llevada a cabo con estudiantes de escuelas medias de Brasil y Argentina en el marco del Proyecto Modelos Teóricos para ELSE de la UNL incluido en el Programa Enseñanza del Español Lengua Extranjera como Industria Cultural de la ANPCT.

El objetivo es brindar algunas estrategias didácticas para la enseñanza de las secuencias explicativas del español a brasileños, teniendo en cuenta las selecciones léxico–gramaticales que realizan los hablantes nativos cuando fundamentan los hechos en el ámbito académico–científico, de modo de aportar, a su vez, a la elaboración de un marco teórico de enseñanza del español para brasileños. La investigación se focaliza en el análisis lingüístico gramatical de diversos textos producidos por expertos y novatos. La metodología empleada consiste en el análisis contrastivo entre una serie de reelaboraciones (interpretaciones) de alumnos de Argentina y Brasil realizadas sobre la base de un mismo texto fuente, en el marco de una teoría lingüística funcional (Halliday, 1978) y complementada con aportes de otros campos que posibilitan sustentar conexiones entre aspectos lingüístico–gramaticales, sociosemánticos y cognitivos del lenguaje. La organización de la propuesta se desarrolló en etapas progresivas fundamentadas en una adaptación del modelo de enseñanza basada en géneros (Eggins y Martin, 2003).

1 Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas
Ciudad Universitaria - CC 217 - Ruta Nacional No 168 - Km 472.4- (3000) Santa Fe - Argentina
emattiol@unl.edu.ar, analiademarchi2000@yahoo.com.ar

Como resultado se pudieron sistematizar algunas diferencias y semejanzas existentes entre el corpus de textos en español y en portugués; dentro de las similitudes, se establecieron algunos presupuestos lingüístico–cognitivos (implícitos) que los estudiantes brasileños y argentinos operarían al abordar la interpretación de textos. A su vez, se determinaron aspectos lingüísticos que funcionan como facilitadores y otros aspectos que constituyen interferencias en el proceso de lectura de un mismo texto fuente para estudiantes de ambos países.

Palabras clave: discurso académico – lengua extranjera – lingüística contrastiva

Introducción

Nuestro objeto de estudio se enmarca en el ámbito de educación media como espacio o esfera institucional; y en el ámbito de la ciencia en cuanto a contenido disciplinar de textos enseñados a estudiantes de ese nivel (secundario avanzado —4to. año de estudios—). El corpus de textos está conformado por discursos didácticos escritos por expertos y elaboraciones escritas por estudiantes provenientes, en ambos casos, de Brasil y de Argentina.

Cabe señalar que en esta esfera del lenguaje seleccionada como objeto de estudio, la lengua meta no consiste simplemente en aprender otro idioma (el español), sino en aprender el lenguaje de la ciencia en otro idioma, lo que supone ciertas especificidades comunes entre el español y el portugués, pero también ciertas diferencias significativas (Mattioli y Demarchi, 2011).

El aprendizaje de una lengua extranjera supone contar con competencias lingüísticas efectivas en diferentes contextos de situación, como pueden ser las experiencias cotidianas/familiares, las laborales o las académicas. Cada uno de estos contextos determina modos de lenguaje específicos y, en algunos casos, marcadamente diferentes, según la función comunicativa, los participantes involucrados, la complejidad de la información de la que se trate, entre otros aspectos.

El objetivo general del trabajo consiste en identificar algunas estrategias didácticas para la enseñanza de las secuencias explicativas del español para brasileños, teniendo en cuenta las selecciones léxico–gramaticales que realizan los hablantes nativos cuando fundamentan los hechos o fenómenos en el ámbito académico–científico.

Marco teórico y metodológico

El análisis se realiza sobre discursos de ciencia en las dos lenguas —español y portugués— elaborados por hablantes nativos expertos/competentes y aprendices/novatos. Estos términos utilizados por Cassany (1989) diferencian al buen escritor de aquel que no lo es.

El experto aplica el concepto de composición del texto a aquellos escritos reflexionados, organizados, planificados, respetuosos de la estructura. En oposición a esto, se presenta el caso de los escritores menos hábiles o novatos, cuyos escritos son realmente simples, "tienen poca idea de la audiencia, no aprecian demasiado el escrito, revisan solamente palabras sueltas y frases, y a menudo intentan hacerlo todo bien en el primer borrador" (p. 118).

Interesa remarcar el papel central que desempeñan los "conocimientos lingüísticos" del hablante, ya que, sin dejar de considerar la incidencia de otros factores de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de textos, nuestro interés específico se orienta a focalizar en los procesos lingüísticos implicados en la interacción lector–escritor–texto, puesto que el lenguaje es la realidad concreta sobre la cual se pueden producir avances en una progresiva independencia del sujeto que aprende respecto de la colaboración intermediaria de un docente; se trata de facilitarles a los estudiantes determinadas estrategias lingüísticas que propicien un aprendizaje personal de nuevos saberes disciplinares.

El enfoque teórico–metodológico adoptado es el análisis contrastivo dentro del marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), con el fin de que los resultados puedan guiar el trabajo de conformación de la propuesta didáctica y la elaboración de los materiales correspondientes para la enseñanza del español a brasileños.

La lingüística contrastiva consiste específicamente en reconocer similitudes y diferencias entre dos lenguas, con el propósito de "solucionar, en el aprendizaje de segundas lenguas, mediante la observación contrastiva, las implicaciones ("interferencias") que puedan existir entre los procesos de aprendizaje de la lengua materna y de las segundas lenguas. Porque si la lengua nativa del estudiante es comparada sistemáticamente con la segunda lengua que aprende, será relativamente fácil predecir errores y elaborar materiales pedagógicos adecuados; para ello sería preciso plantear la necesidad de contrastar dos gramáticas, o en un nivel menor de exigencia, atender únicamente a las diferencias lingüísticas entre ambas, explicitando diferencias y similitudes entre la lengua materna y la segunda lengua." (Blázquez Ortigosa, 2010:2–3)

La LSF aplicada a la enseñanza y aprendizaje considera el lenguaje como "un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales" (Ghio–Fernández: 2008:13); esta concepción determina el análisis de "las unidades y estructuras lingüísticas en relación con las funciones que pueden cumplir en el conjunto de la lengua y en la actividad comunicativa. En palabras del propio Halliday (1978), se trata de una perspectiva funcional del lenguaje 'en el sentido de que estamos interesados en lo que el lenguaje puede hacer, o mejor dicho, en lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con él'" (Bes Izuel, 2006:21).

Desde la perspectiva funcional de Halliday, podemos afirmar que la gramática ocupa un lugar predominante para el aprendizaje de una lengua y para el análisis de los textos, puesto que es "la fuente principal que nos proporciona los recursos necesarios para transmitir un mensaje, por un lado, y para interpretarlo de una forma apropiada, por otro; es decir, la gramática desde esta perspectiva se ve como una integración de forma lingüística e intención comunicativa." (Bes Izuel 2006:21–22).

Halliday define al texto como "cualquier instancia de lenguaje vivo que juegue un papel dentro de un contexto de situación" (Halliday y Hasan, 1985, en Ghio y Fernández, 2008:35). En otras palabras, el texto es una "instanciación del sistema". (ibídem:28)

Este enfoque sociolingüístico implica que el texto está hecho de significados expresados en estructuras. Estos significados refieren a funciones sociosemánticas que se construyen a través de los componentes del significado ideativo (representativo, referencial, cognitivo) interpersonal (expresivo–cognitivo, estilístico y social) y textual (organizador, jerarquizador, semántico y cognitivo). Toda producción verbal del habla adulta contiene los tres componentes que se proyectan uno en otro por medio de estructuras léxico–gramaticales denominadas "cláusulas". Halliday sugiere que éstas representan piezas de razonamiento que se articulan para construir y transmitir una intencionalidad determinada del emisor en función de su interlocutor y el contexto de situación en el que se enmarca.

En este sentido, el texto y el contexto son concebidos como aspectos del mismo proceso, lo cual supone que los significados que construimos al usar la lengua están siempre relacionados con el contexto cultural y situacional en el que la empleamos, y por esta razón puede afirmarse que "hay una relación inextricable y sistemática entre el texto y el contexto, es decir, entre las reali-

zaciones lingüísticas o verbales y la situación extralingüística en la que éstas se producen." (Ghio y Fernández, 2008:61).

Las categorías de la LSF seleccionadas para analizar los textos son las nociones de claúsula, metáfora gramatical y léxica, estratos del sistema (jerarquía y constitución), coherencia gramatical y léxica, sistema y estructura y procesos de explicitación e implictación.

Los resultados o aportes se muestran a través de dos tipos de discursos vinculados al ámbito académico–científico, que se desprenden de dos casos de análisis contrastivos, a saber:

- el análisis contrastivo de textos teóricos sobre ciencia escritos por expertos para ser enseñados a estudiantes de los últimos años de escuela media en Brasil y Argentina;
- el análisis contrastivo de textos escritos por estudiantes de tercero y cuarto años de escuela media de Brasil y Argentina, sobre la base de experiencias de lectura y reelaboración de un mismo texto fuente.

Para ambos estudios, el tema disciplinar se inserta en el campo de la Química, y se refiere a la "radioactividad".

Resultados

Análisis de textos de ciencia escritos por expertos
Textos fuentes contrastados

Texto de experto en español	**Texto de experto en portugués**
La radiactividad A fines del siglo XIX (1896) Henri Becquerel, estudiando el fenómeno de la fluorescencia en diferentes sustancias hizo, en forma imprevista, un notable descubrimiento: la radiactividad. Trabajando con compuestos de uranio, observó que tenían la propiedad de emitir radiaciones en forma espontánea y sin necesidad de ser excitados por la luz. Este descubrimiento atrajo la atención de los esposos Marie y Pierre Curie, quienes luego de pacientes investigaciones lograron aislar otros dos elementos radiactivos: el polonio y el radio. Más adelante se fueron descubriendo nuevas sustancias radiactivas, hasta llegar a la actualidad en que se conocen aproximadamente cuarenta. Como resultado de los diferentes experimentos realizados, se pudo establecer que la radiactividad natural es la propiedad que presentan ciertos elementos químicos de emitir radiaciones espontáneamente.	Radioquimica A radioquimica e a fracao da quimica responsavel pelo estudo das aplicacoes de isotopos radioativos na quimica. Ao contrario do que acreditam as mentes estreitas, a radioquimica, assim como a quimica, traz inumeros beneficios a nossa vida. Sem a radioquimica nao existiriam maneiras de detectar ossos quebrados sem recorrer a processos cirurgicos; nao existiriam os alimentos irradiados que se conservam por longos periodos de tempo; tambem nao existiria a radioterapia que combate o cancer e, muito menos, as usinas nucleares, que fornecem energia eletrica aos nossos lares nos dando conforto. A radioatividade e um fenomeno apresentado por nuclidios que se decompoem de maneira espontanea ou artificial, provocando a emissao de radiacoes ou particulas subatomicas. A palavra radioatividade deriva das palavras radio + atividade, propriedade que corresponde a desintegração espontanea efetuada por atomos de certos elementos instaveis que se transformam em atomos de outro elemento, acompanhada de emissao de radiacao. Radiacao e uma denominacao generica dada a energia emitida na forma de ondas eletromagneticas. Existem diversas formas de radiacao sendo que a ordem crescente de seu comprimento de onda e: raios cosmicos, raios gama, raios-X, radiacoes ultravioleta, luz visivel, radiacoes infravermelhas e as ondas hertzianas.

Se realizó una contrastación léxico–gramatical entre los textos de expertos en ambas lenguas; puntualmente, se destacaron diferencias y semejanzas con respecto al uso de las metáforas léxica y gramatical como recursos fundamentales que condicionan la estructura sintáctica y semántica de la cláusula.

Estas variaciones presentadas inciden en la construcción del razonamiento y la posición interpretativa hacia donde se orienta el abordaje de los textos. En este sentido, se extraen las siguientes conclusiones del análisis:

En el texto analizado en portugués tiende a presentarse un razonamiento sintético, cuyo esquema gramatical es: "término técnico (NM) + proceso rel (es) + gr nominal identificativo" (La radioquímica es la fracción de la química responsable del estudio de las aplicaciones de isótopos radioactivos en la química.)

En el texto en español se propone un razonamiento analítico. Se realiza un razonamiento inductivo, a partir del cual se presentan experimentos manuales según su sucesión en el tiempo. La definición (NM) es el proceso concluyente ("Como resultado de los diferentes experimentos realizados, se pudo establecer que: La radiactividad es...")

En el texto en portugués, la explicación se construye sobre procesos existenciales implícitos: el presupuesto de que los conceptos científicos ya existen (forman parte de "lo dado"). Esta información se proyecta y focaliza en la explicación acerca de la utilidad del conocimiento en cuestión (el para qué sirve y qué otros conceptos se derivan del mismo).

En el texto en español, el presupuesto ("lo dado") es que los conocimientos científicos se construyen, y por tanto, la explicación explicita el proceso investigativo por el cual se llega a un nuevo descubrimiento. El razonamiento es causal, ya que se trata de fundamentar el porqué de la conformación del conocimiento en una determinada rama del saber científico.

Análisis contrastivo entre las reelaboraciones de los estudiantes

Se analizaron los textos elaborados por los estudiantes brasileños a partir de la lectura y reelaboración del texto "Radioquímica" escrito por los expertos. El análisis se organiza en dos momentos:

1. Detección de diferencias y semejanzas entre el corpus en portugués y en español.
2. Planteo de inferencias e incidencias respecto de ciertas dificultades e inadecuaciones identificadas en las producciones de los estudiantes.

La comparación de interpretaciones de tipos textuales diferentes por parte de estudiantes provenientes de distintos países ha permitido identificar modos similares de comprender un mismo tipo de texto más allá de las diferencias idiomáticas y culturales (Escudero y León, 2007)

Algunos presupuestos lingüístico–cognitivos (implícitos) que los estudiantes brasileños y argentinos operarían al abordar la interpretación de textos son:

• Recuperación lineal del contenido del texto fuente.

• Recuperación de la información cuantitativamente predominante del texto fuente.

• Predominio de operaciones de generalización y recorte de información.

• Imprecisión y falta de completitud.

• En cuanto a las estrategias que logran recuperan los estudiantes con mayor frecuencia en este texto, son:

• Enumeraciones de datos que se identifican con facilidad por el uso de signos de puntuación (coma, punto y coma) y de frases cortas.

• Reformulación del concepto, que consiste en referir la composición léxica o procedencia de la palabra "radiactividad".

• Ejemplos, que aparecen como aplicaciones prácticas, visibles y concretas del concepto abstracto explicado.

• Definiciones, que se introducen por un verbo denominativo y el sustantivo nominalizado en posición temática.

Cabe señalar que las secuencias que logran reproducir no llegan (en la mayoría de los casos) a conformar una unidad. El problema estaría principalmente en la ausencia de recursos cohesivos, tanto léxicos cuanto gramaticales. Frente a esta limitación de las producciones de los estudiantes y la necesidad de brindar herramientas de apoyo para mejorarlas, es importante profundizar en las estrategias que utiliza el texto fuente para lograr construir su unidad de sentido.

Las interferencias producidas por el texto fuente

En el texto "Radioquímica" no se utilizan recursos gramaticales alrededor de la cláusula, por lo que dificulta reconocer las relaciones jerárquicas entre las ideas, aunque sí aparecen recursos léxicos, los que contribuyen a configurar los (sub)campos semánticos: definiciones, reelaboraciones, clasificaciones.

Otra de las dificultades que enfrenta el estudiante para reformular con sus propias palabras el texto fuente radica en ciertas interferencias relacionadas con las informaciones implícitas, ya que, además de tener que establecer inferencias entre relaciones conceptuales, a través, por ejemplo, del manejo de conocimientos previos, debe reconstruir parte del razonamiento implícito realizado por el autor, a través de la reposición de una serie de elementos discursivos ausentes; a saber:

- Conectores lógicos que relacionen las ideas y pragmáticos que organicen la información y guíen la interpretación.
- Procedimientos parafrásticos que recuperen la información nueva de un párrafo anterior y la transformen en información conocida.

Organización de la información en estructuras oracionales complejas, dentro de las cuales se expresan relaciones de subordinación.

Conclusiones

Se indagaron determinadas funciones e implicancias que presentan algunas categorías operacionales ofrecidas por la LSF, como son las metáforas gramatical y léxica, y la cohesión léxica y gramatical, en la construcción de las secuencias explicativas en contextos de enseñanza académica en lengua española y portuguesa.

Toda construcción de significados puesta en discurso implica la elaboración de un razonamiento que, en el caso del aprendizaje de una teoría científica, debería ser explicitado y entendido para que la aprehensión del conocimiento resulte más eficaz y duradera. Pudimos observar que esto no siempre ocurre en los textos que hablan y enseñan sobre ciencia. De ahí la importancia de que el docente realice un estudio lingüístico-discursivo del texto previo a su implementación en el aula, con el fin de guiar adecuadamente la interpretación para sus alumnos. Esta tarea se convierte en una prioridad, especialmente en el área de enseñanza de una lengua segunda y extranjera, como es el caso del español en el marco de ELSE.

Una hipótesis importante sobre la que debe profundizarse es que gran parte de las dificultades que enfrenta el estudiante para comprender y reformular con sus propias palabras un texto está condicionada por determinadas características que se ponen de manifiesto lingüísticamente en el texto.

Así, surgen algunas cuestiones que necesariamente deben contemplarse en el planteo de una propuesta efectiva de aula para la enseñanza del discurso académico en este contexto. Una de ellas refiere al mayor grado de complejidad que supone abordar el lenguaje científico dentro de una lengua extranjera, en tanto el discurso de un campo disciplinar puede ser considerado en sí mismo una segunda lengua. Al mismo tiempo, paradójicamente, la variedad técnico-científica presenta estructuras sintácticas y semánticas muy similares en portugués y español, observación que se vuelve relevante de considerar y aprovechar a la hora de desarrollar la planificación de clase.

Referencias bibliográficas

Bes Isuel, M.A. (2006). La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante. Tesis Doctoral. Dirección: Dra. Esteve Ruescas. Departamento de Traducció i Filologia. Universitat Pompeu Fabra.

Blázquez Ortigosa, A. (2010). "La lingüística contrastiva como método de enseñanza en el aula de inglés." En: Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Granada. Nro. 36

Cassany D. (1989). Describir el escribir. Barcelona. Editorial Paidós

De Boni, L. A. B. y Goldani, E. (2007). Introduçao Clássica à Química General. Porto Alegre: Ed. Tchê Química Cons. Educ. LTDA.

Eggins S. y Martin J.R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. En: Revista Signos [online]. v.36, n.54, 185–205.

Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Infuencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión En: Revista Signos [online]. v. 40, n. 64. 311-336.

Ghio, E y Fernández, M.D. (2008). Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española. Santa Fe, Argentina: UNL.

Mautino J.M. (1998). Química 4. Buenos Aires: Editorial Stella.

Halliday, M. (1978). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.

Mattioli, E. y Demarchi, A. (2011). Análisis contrastivo de textos explicativos en español–portugués desde el enfoque de la Lingüística Sistémico–Funcional. 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.

Moreno, A.I. (2008). The importance of comparing comparable corpora in cross-cultural studies. En U. Connor, E. Nagelhout, & W. Rozycki (eds.). Contrastive rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric. Amsterdam.

Vilaça, E.A. y Fernandes, M.A. (2000). De las semejanzas estructurales entre las lenguas española y portuguesa: interferencias, ¿cómo tratarlas? En: Actas del VIII Seminário de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. UFMG–Faculdade de Letras–CENEX. São Paulo, 28 de octubre de 2000. 145-153.

El microscopio gramatical: una gramática para docentes y estudiantes de ELSE

Amalia M. Cócora[1]* *y Andrea C. Menegotto*[2]

Resumen

El microscopio gramatical del español (Menegotto, Cármenes, Cócora y Ochoa, ep) es una gramática del español destinada principalmente a alumnos y profesores de ELSE. Organizada en unidades temáticas, se estructura de la manera más habitual en las gramáticas de lenguas extranjeras: a partir de una muestra de lengua en uso, se presenta una explicación teórica y ejemplos de explicaciones y actividades cuyas resoluciones se encuentran en otro apartado.

En este trabajo, presentareos la organización de la obra, sus bases teóricas y su desarrollo, mostrando con ejemplos concretos cómo se desarrollaron las explicaciones y las actividades y cómo se vincularon las bases gramaticales con una teoría más amplia de la lengua en uso.

El microscopio gramatical del español es un modelo simplificado de la competencia gramatical del alumno de español como lengua segunda y extranjera, basado en una teoría lexicista de la lengua internalizada. Parte de un número limitado de rasgos y define tres propiedades gramaticales centrales —concordancia, referencia y selección—, cuya interacción en la estructura permite delimitar el alcance de las limitaciones estrictamente gramaticales. Llega a una serie de ejercicios pensados para hacer un uso reflexivo de la lengua y aporta las posibles soluciones.

Palabras clave: Gramáticas de ELSE – *El microscopio gramatical* – descripción

1 Universidad Nacional de Mar del Plata- Facultad de Humanidades- Departamento de Letras – CUMB- Funes 3350 Mar del Plata – Argentina
2 CONICET
* acocora@mdp.edu.ar

El problema inicial: definir punto de emisión, destinatario, objetivo y contenido

El microscopio gramaticaldel español (Menegotto, Cármenes, Cócora y Ochoa, ep) es una gramática del español como lengua extranjera. Su elaboración teórica se realizó en el proyecto PICT 1889 (Modelos teóricos para ELSE), y su escritura, en el proyecto PID 061, (Desarrollo de ELSE como industria editorial). Es, entonces, un resultado de investigación y desarrollo, que intentó responder a la necesidad de una gramática comunicativa del español apropiada para nuestra realidad.

Queríamos que la gramática estuviera orientada al uso de la lengua, y no al conocimiento teórico. *¿Qué contenidos gramaticales ayudan al alumno no hispanohablante a usar la lengua apropiadamente?* fue nuestra pregunta de partida. Coincidíamos con algunos de los presupuestos teóricos de Matte Bon, en tanto queríamos colocar a **los interlocutores y a la interacción que existe entre ellos en el centro del análisis**. (la negrita en el original). (Matte Bon, 1992: 6, 7).

Para delinear el texto que queríamos escribir era necesario partir de una situación comunicativa: quiénes participan, a quiénes se dirige el hablante, qué relación existe entre los participantes, en qué situación, qué quieren decir, con qué objetivos, dónde están, a través de qué medio…

El punto de emisión parecía obvio y, en principio, se definió etnocéntricamente: somos hablantes de español de una variedad "prestigiosa pero no tanto" del español. Somos argentinos. Se trataría de una gramática del español de la Argentina, particularmente del español rioplatense, escrita por hablantes de español rioplatense con cierta conciencia de las diferencias y similitudes que esta variedad tiene en relación con otras variedades del español.

El destinatario de los manuales nos enfrentó al problema del receptor. Los usuarios de gramáticas no pertenecen a una categoría homogénea. El receptor que pensamos incluye naturalmente al usuario de la lengua, pero también al que la enseña y al que la estudia. Cuando en trabajos anteriores relevábamos los destinatarios de diferentes gramáticas del español y del inglés (Álvarez y Menegotto 2004, Menéndez 1997, 2004ª y b y 2006), propusimos una caracterización operativa de los destinatarios que permite clasificar los textos gramaticales en tres grandes grupos: los textos dirigidos a especialistas (independientemente de su lengua materna), los textos dirigidos a usuarios nativos, y los textos dirigidos a usuarios extranjeros, que siempre tienen objetivos pedagógicos. Así planteado, definimos inicialmente que el destinatario de *El Micros-*

copio sería el alumno extranjero de nivel intermedio: el alumno que ya tiene un dominio básico del español, pero que ha hecho su "opción por la lengua" y pretende salir de la meseta del nivel intermedio (Mamarian et al., 1991).

El objetivo que nos planteamos para la gramática fue enseñar a usar la lengua española. Observamos con Menéndez (2000) que las gramáticas pedagógicas que se conciben y que se utilizan para la enseñanza del español como lengua materna tienen por objeto enseñar teoría lingüística a través de su aplicación al análisis del español. Como nuestro objetivo no era enseñar conceptos gramaticales, las gramáticas pedagógicas destinadas al nativo no podrían ser el modelo a seguir.

Finalmente, la definición de los contenidos nos enfrentó a otra decisión crítica. De acuerdo con el contenido, podemos encontrar, al menos, dos tipos de obras diferentes: las que tratan la gramática como una disciplina científica (por ejemplo, la Gramática Descriptiva de la Lengua Española, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte 1999), y las que tratan la gramática como un conjunto de normas de uso de acuerdo con la norma estándar de una variedad preestablecida explícita o implícitamente, como la Nueva Gramática de la Lengua Española, 2009 de la RAE. En las primeras el término "gramática" tiene una definición precisa y delimitada según si existe una o varias teorías lingüísticas sobre las que se basa. En las segundas, los contenidos gramaticales no se asocian con una teoría concreta.

Dependiendo de la definición de gramática de la que se parte, son diferentes los conceptos utilizados, pero en cualquier caso, no hay ninguna gramática que logre explicar el uso de la lengua sin recurrir a conceptos gramaticales teóricos: sustantivo, adjetivo, verbo, concordancia… Definir los contenidos implicaba necesariamente una toma de posición teórica, o un eclecticismo heterodoxo resultado de la no toma de posición y de la mezcla de las bases teóricas de cada uno de los autores. Decidimos, entonces, escribir una gramática fundada en una teoría lexicista de la lengua–i, con objetivos pedagógicos.

En este trabajo, analizaremos concretamente la cuestión del destinatario, y cómo se relacionaron con él los objetivos, los contenidos y el punto de emisión.

El problema del destinatario

Definir el destinatario como el alumno extranjero de nivel intermedio pareció suficiente, y guió el trabajo inicial de construcción del perfil. Sin embargo, pronto tuvimos que comenzar a hacer esclarecimientos: en térmi-

nos de cualquier teoría de la comunicación, necesitábamos definir cuál era el conocimiento que suponíamos compartido.

Quedaba claro que no podíamos dirigirnos a todos los no hispanohablantes, ya que no podíamos definir positivamente qué era lo que sabían, sino solo lo que no sabían. Tampoco éramos capaces de suponer el conocimiento de todas o de cualquier lengua, ya que no éramos capaces de hacer comentarios contrastivos con todas las lenguas del mundo. Podríamos habernos dirigido especialmente al lector angloparlante, o al lusoparlante, o al fancoparlante. Se decidió, sin embargo, no asumir ningún supuesto en relación con cuál sea la lengua materna del lector. Partimos del supuesto: *no sé qué lengua tiene nuestro interlocutor, pero sé que si está leyendo este libro maneja el alfabeto latino. Sabe leer, e intenta leer en español.*

Tuvimos, entonces, que hacer algunos supuestos extras. Asumimos, por ejemplo, que se trata de un adulto joven, con formación equivalente a la secundaria completa y algún tipo de estudios superiores o profesionales en marcha o finalizado. Ya de por sí esto resulta un perfil muy amplio y al mismo tiempo muy restringido. ¿Qué tanto conocimiento se puede asumir en un lector que finalizó la escuela secundaria en Finlandia, en un pueblo de Inglaterra, o en la capital de un país africano? Esta definición resulta crítica para definir los términos que necesitan ser definidos y los que se dan por conocidos. ¿Era necesario definir qué es un sustantivo, un verbo, un adjetivo, una preposición, un adverbio? ¿Podemos recurrir a los conceptos de sujeto, pronombre, flexión, caso, núcleo, modificador? Nuestra experiencia docente nos mostraba que todos los alumnos alemanes con la escuela secundaria completa manejan el vocabulario casual completo, mientras que los angloparlantes solo manejan el concepto de genitivo. La lengua materna del lector condicionaba los conocimientos previos que podíamos asumir. Para alcanzar a lectores de cualquier lengua, teníamos que suponer un mínimo conocimiento gramatical: la diferencia verbo/sustantivo, y el conocimiento de la diferencia núcleo-modificador.

Podíamos sí, suponer que el lector, independientemente de su lengua, tenía incorporada naturalmente en su competencia en lengua materna la adecuación a la situación comunicativa, un moderado hábito de estudio y organización de la lectura, que incluye la posibilidad de "hacer búsquedas" dentro del libro y de referirse a otras partes del libro (por ejemplo, ver apéndices, volver a lecciones anteriores, usar un glosario o buscar en un diccionario y verificar la ortografía). También que tiene posibilidades de escuchar texto oral y coordinar su audición con la escritura y/ o la lectura. Cualquiera

sea la lengua en la que haya completado su escolaridad secundaria, podíamos asumir que tenía experiencia en responder a consignas de trabajo, ya sea en lápiz y papel, de forma electrónica o en audios.

Decidimos que también podíamos asumir que el lector conoce características de la vida urbana en general y ha tenido experiencias de convivencia en instituciones educativas.

Ahora bien, ¿qué tanto sabe el lector de nosotros como emisores? ¿Sabe que somos argentinos, o cree que somos españoles? ¿Cree que Río de Janeiro es la capital de Buenos Aires, un exótico país, o tiene la información suficiente para distinguir que Río de Janeiro, Montevideo y Buenos Aires son ciudades de tres países diferentes? Este es un punto crítico para la definición de contenidos, porque su definición nos obliga a seleccionar contenidos más básicos o intensificar más contenidos. Nuevamente, decidimos partir del supuesto cero: *no sé qué sabe el lector*. No podemos suponer qué sabe, aunque podemos suponer un cierto conocimiento estereotipado de la información cultural.

Hasta ahí, todas las decisiones fueron relativamente sencillas. Marcaban el rumbo e identificaban qué contenidos teníamos que desarrollar en función de nuestro lector potencial. Hubo, sin embargo, una pregunta determinante que modificó radicalmente el perfil del destinatario: ¿estudia solo, o utiliza el texto en un curso de lengua, con un docente mediador y compañeros de curso? Decidimos que puede estudiar solo, con un compañero, o en una clase.

El destinatario en *El Microscopio*

Ejemplificaremos las decisiones tomadas a partir de una unidad didáctica. Todas las unidades de *El Microscopio* se estructuran de manera tradicional; a partir de una muestra de lengua en uso, en este caso es la transcripción de un audio que el destinatario puede escuchar en un CD.

Unidad 62: *¿Cuándo? Hace un año*

El interrogativo ***cuándo*** *y las expresiones temporales.*

Escuche el audio.

—¿Cuándo es el casamiento de Ale?

—El sábado que viene. ¿Te acordás del novio, no?

—Sí, el médico… ¿Cuánto hace que están de novios?

—Siglos. Están de novios desde que ella empezó a trabajar en el hospital.

Luego de la muestra de lengua, se focaliza el tema y se presenta una explicación teórica:

Recuerde que los interrogativos encabezan las preguntas parciales: *cuándo y cuánto* son interrogativos.

• **Cuándo**

• ***Cuándo*** tiene el rasgo [tiempo]**...**

Se agregan ejemplos de las explicaciones dadas:

—¿Cuándo se muda Leandro? (Verbo presente; el emisor pregunta por el futuro.)

—El 18 de marzo. (Se entiende el 18 de marzo próximo.)

—A fin del verano. (Se entiende a fin del verano en el que estamos, o a fin del próximo verano si están en otoño, invierno, o primavera.) (p.343)

……

Y se proponen actividades cuyas resoluciones se encuentran en otro apartado:

62.1. Marque las opciones que sean respuestas posibles para cada pregunta.

1. — ¿Cuándo empiezan las clases?

— El lunes que viene. / Hace dos semanas. / Dentro de 15 días.

Hay una organización en unidades que van in crescendo, un avance teórico–práctico que presupone el conocimiento de la unidad anterior. Así:

61. ¿Dónde estás? ¿De dónde sos? – El interrogativo ***dónde***

63. ¿Cómo vas a ir? ¿Cómo que se fue? – El interrogativo ***cómo***

O remite a otra unidad: "Observe atentamente el tiempo que tiene el verbo <REF U. 66>"

Los múltiples destinatarios se hacen evidentes al hacer posibles varios recorridos de lecturas diferenciadas: se puede leer todo el texto seguido, unidad tras unidad, primero la muestra de lengua, luego la explicación, luego las actividades, pero también se pueden leer, separadamente, las explicaciones por una parte y las actividades por otra.

Es en las explicaciones donde se hace presente un destinatario con interés en la formación gramatical. No se disfrazan los conceptos gramaticales, sino que, al contrario, se hacen explícitos. Por ejemplo:

• Cuándo

• ***Cuándo*** tiene el rasgo [tiempo]. Por esa razón se utiliza para que el hablante pregunte por la ubicación temporal precisa de un evento. El emisor pregunta ***cuándo*** si espera como respuesta un grupo sintáctico que tenga como referencia un punto o un período temporal: *ayer, mañana, el 6 de setiembre, en primavera, todos los veranos, después de que termine este trabajo…*

• ***Cuándo*** se interpreta en relación a un verbo núcleo y exige una respuesta concreta: la ubicación temporal precisa o aproximada del evento indicado por el grupo verbal.

Las actividades, en cambio, son siempre para el alumno. No tienen como objetivo verificar el aprendizaje de un concepto gramatical, sino que son actividades de comprensión y de producción, orales y escritas, en contextos de uso frecuente, que focalizan la utilización del contenido visto en la unidad.

62.1 Marque las opciones que sean respuestas posibles para cada pregunta.

1. — ¿Cuándo empiezan las clases?

— El lunes que viene. / Hace dos semanas. / Dentro de 15 días.

62.2 Complete cada espacio con una pregunta que permita esa respuesta.

1 — ¿……?

—Llegué recién.

62.4. Complete los espacios con expresiones temporales. Recuerde que el momento de emisión es *hoy* para el emisor.

Si el momento de emisión fue lunes, mañana fue *martes*.

Si hoy es miércoles, pasado mañana es……

¿Pueden resolverse las actividades sin la explicación gramatical? En muchos casos, sí. Para ello cuenta, además, con la posibilidad de verificar sus respuestas en las soluciones.

Aunque las competencias de un alumno pueden permitirle resolverlas sin recurrir a la explicación, entendemos que el alumno avanzado y el profesor recurrirán a la explicación porque a través de ella conocerá las causas y justificaciones de sus decisiones lingüísticas. En ese sentido, el alumno avanzado tiene un perfil muy similar al del profesor.

Referencias bibliográficas

Acuña, M. L., Fernández, C. E., Menegotto, A. C., y del Carmen Palacios, M. (1992). Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros. *Número 6/Año 2009*, 105.

Álvarez, Z. y Menegotto, A. Tiempo-Aspecto-Modalidad: ¿categorías gramaticales o discursivas? *CDD 410.711*, 55.

Álvarez, Z., y Menegotto, A. (2004). Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español. *Transferencia cultural: idioma y retórica*, *2*(2), 15-31.

Bosque, I., y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.

Mamarian, D. R., Menegotto, A. C., y del Carmen Palacios, M. (1991). Niveles en la enseñanza del español como segunda lengua. *Primeras Jornadas Nacionales" De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua'. Rosario*, *3*.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión, *2*.

Menegotto, A. (2012). El microscopio gramatical: Un modelo de gramática para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Signo y Seña| Revista del Instituto de Lingüística*, (22), 35-62.

——— (2005). *Morfología verbal del español del Río de la Plata*. Finisterre editores.

——— (2008). Variación dialectal en los pretéritos simple y compuesto del español. In *Lengua viva: estudios ofrecidos a César Hernández Alonso* (pp. 175-202). Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico.

———. Delimitando las necesidades de formación del profesor de español: ¿qué gramáticas necesita conocer?*I CIPLOM***:** Foz do Iguaçu–Brasil, 19 a 22 de outubro de 2010 ISSN. 2236-3203 - p. 1 – 9.

Menegotto, A.J., Cármenes, A. Cócora y L. Ochoa. (Ep). *El microscopio gramatical del español.*Buenos Aires. Tinta Fresca.

Menéndez, S.M. (1997). Los alcances de un modelo comunicativo funcional en la escuela. *EN: III Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Comunicación: campos de investigación y prácticas. Buenos Aires, Red Nacional de Investigadores en Comunicación,* Universidad Nacional de Mar del Plata/ Universidad de BuenosAires.

——— (2000). El discurso del libro de texto: un enfoque pragmático-discursivo. In *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Madrid 6-11 de julio de 1998* (pp. 515-522). Editorial Castalia.

——— (2004) a. El Uso Estratégico del Concepto de "Descripción" en la Gramática Descriptiva de la Lengua Española (1999). *Texturas*, *1*(4), 99-108.

——— (2004) b. Los límites y los métodos: teoría lingüística, objeto de estudio y gramática del español. Un enfoque estratégico–discursivo. In *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: New York, 16–21 de Julio de 2001* (pp. 285–292). Juan de la Cuesta.

——— (2006). Estrategias discursivas: la definición de la unidad de análisis en los libros de texto. In *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional* (pp. 623–632). Arco Libros.

——— (2009). Historiografía lingüística y análisis del discurso: las relaciones necesarias. *RAHL: Revista argentina de historiografía lingüística*, *1*(1), 50-66.

RAE. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Desenvolvimento da capacidade discursiva através da infraestrutura geral dos textos

Ana Angélica Gondim, Eulália Leurquin*[2]**

Resumo

A partir da compreensão de que livro didático é um material que, quando não é o único norteador do trabalho em sala de aula (Cristóvão 2009), é o norteador da prática docente, observamos a necessidade de se refletir sobre ele. Nosso trabalho teve como objetivo identificar se as atividades de produção e compreensão orais e escritas dos livros didáticos (LD) de português língua estrangeira (PLE) propiciam o desenvolvimento da capacidade discursiva, uma das capacidades de linguagem de um falante, neste caso, de língua portuguesa como língua estrangeira. Problematizamos capacidades de linguagem a partir de Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998, 2004). Estas se subdividem em capacidade de ação, discursiva e linguístico–discursiva. Analisamos o desenvolvimento ou não da capacidade a partir de propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências textuais presentes no texto). Analisamos sete livros didáticos de PLE de diferentes níveis e de uso recorrente no Brasil, buscando identificar se a capacidade discursiva estaria sendo trabalhada nas atividades orais e/ou escritas. Aleatoriamente, escolhemos três unidades de cada LD analisado e coletamos todos os comandos de atividades propostas; num segundo momento, classificamo-las de acordo com os elementos mobilizados por cada atividade. Fizemos uma análise interpretativa e os dados nos mostram que há um trabalho pouco significante que possibilita um determinado desenvolvimento da capacidade discursiva.

Palavras–chave: livro didático de PLE – Atividades – Capacidade discursiva

1 Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Avenida da Universidade,2853, Benfica. CEP 60020-181, Fortaleza, Ceará, Brasil. *gondimufc@gmal.com

2 Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. **eulaliaufc@gmail.com

Introdução

O crescimento político e econômico de nosso país, como nos está sendo apresentado pelos meios de comunicação, é visível. O Brasil vem se tornando uma das grandes potências econômicas da América Latina e do mundo. Além do Brasil, Portugal também vem crescendo politicamente. Fatores como estes acabam por influenciar no desenvolvimento internacional de determinado idioma, neste caso do português. É de suma importância, deste modo, o aprimoramento do ensino de português a estrangeiros. Como não poderíamos abarcar todos ou vários elementos que constroem o contexto de ensino de português com língua estrangeira, optamos por analisar o livro didático, elemento que assume um espaço relevante porque o professor o vê como referências para o seu agir. Ao propor atividades de leitura, produção ou análise linguística, o autor do livro se alinha ao um ou mais quadros teóricos. No nosso caso, alinhamo–nos às propostas do Interacionismo Sociodiscursivo cuja definição principal é ser um trabalho a desenvolver em sala de aula com base em gêneros de texto.

Fundamentos teóricos do interacionismo sociodiscursivo

O "quadro interacionista–social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas." (Bronckart, 2003, p.13). Nessa perspectiva, o autor defende ser na escala sócio-histórica que os textos, através das formações sociais, são produtos das atividades de linguagem e, com isso, essas formações sociais elaboram diferentes espécies de textos para determinados contextos chamados de gêneros de texto.

Sendo assim, entendemos que há uma relação de interconexão e dependência entre gênero e contexto que cria uma dupla necessidade (não estamos afirmando que tal relação entre gênero e contexto deva ser vista de modo rígido, como uma relação biunívoca), uma forte relação que vem a viabilizar a produção dos gêneros: conhecimento do gênero em si e do contexto do qual é expressão e ao qual se destina. O próprio Bakhtin (1997, p. 14) assegura essa relação entre a utilização da língua e o contexto social quando afirma "a fala está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais".

Os textos, categorizados como gêneros, fazem parte de um conjunto mais amplo destes, estes gêneros estão à disposição dos indivíduos para que se comuniquem de forma eficiente. Bronckart (2004, 2005) nomeia este

conjunto de arquitexto, que é teoricamente constituído de um número infinito de gêneros relacionados à diversidade de atividades humanas.

Pensando nessa concepção de gênero e de arquitexto, Bronckart (2004, 2005) propõe o ensino de gêneros em relação a si mesmo a ao arquitexto. Segundo ele, cada texto está enquadrado dentro de um gênero de texto, mas esse enquadramento não deve ser argumento para que o texto não seja estudado em si mesmo e no contexto do intertexto. Com esse saber referente aos gêneros e ao intertexto, distinguimos logo no princípio de um agir linguageiro, o gênero utilizado, seu tema, sua estrutura composicional e, assim, a comunicação verbal é viabilizada. Do contrário, teríamos que criar um gênero a cada ato de fala, o que inviabilizaria a comunicação.

Segundo Bronckart (1999, 2008), o Interacionismo Sociodiscursivo tem como objetivo o desenvolvimento humano, analisando a linguagem e evidenciando que as práticas de linguagem são os principais instrumentos que propiciam tal desenvolvimento, tanto em relação aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas.

As capacidades de linguagem

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.52), essas capacidades de linguagem "evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada". Elas são decorrentes da prática de linguagem e contribuem na construção de sentido por meio das representações do contexto, dos elementos próprios do gênero e da microestrutura. Subdividem em capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

A primeira capacidade a ser desenvolvida é a capacidade de ação. Ela é de cunho pragmático, está relacionada a tomadas de decisões quanto à comunicação. Tal capacidade começa a ser desenvolvida antes mesmo da apropriação verbal da linguagem. É através dela que o indivíduo constrói os primeiros significados dos objetos através da interação com seu entorno social. Esta capacidade é crucial para a aquisição das demais, pois é ela que viabiliza a ação verbal e as demais capacidades só se desenvolvem após a ação verbal.

A capacidade discursiva relaciona–se à forma como o produtor de um texto (oral ou escrito) seleciona um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem, como organiza o conteúdo de seu texto e o formato dado.

A capacidade linguístico-discursiva tem relação com a arquitetura interna de um texto, ou seja, refere-se mais especificamente a operações que o produtor utiliza na produção de textos de acordo com as exigências e características de cada gênero. Essas capacidades são inter–relacionadas, mas estamos destacando aqui a capacidade discursiva.

A capacidade discursiva e seu desenvolvimento através da infraestrutura geral do texto

Na versão do quadro teórico do ISD, apresentado em 1999, Bronckart propõe um modelo de análise considerando três níveis interativos, isto é, o folhado textual. Dez anos depois, o autor juntamente com Anna Rachel faz uma releitura desta proposta e apresenta-a em três níveis, além do contexto de produção. A compreensão dessa proposta permanece articulada ao entendimento das capacidades, anteriormente descritas pelo autor.

Inicialmente, há o contexto de produção, em seguida o nível composicional, o nível enunciativo e o nível semântico (ou semiologia do agir). Fazem parte do primeiro a infraestrutura geral do texto e os mecanismos de textualização; do segundo, os mecanismos enunciativos; e do terceiro as figuras de ação, intenção, motivos e recurso para os tipos de agir. A infraestrutura geral trata do plano geral do texto, onde se verificam os tipos de discurso e as sequências textuais e suas articulações, a organização do conteúdo temático, através da qual, pode–se caracterizar o gênero textual ao qual pertence. Os mecanismos de textualização possibilitam a progressão do conteúdo temático, eles marcam as organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Por fim, os mecanismos enunciativos possibilitam a coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e das modalizações presentes no texto.

A capacidade discursiva possibilita que se escolha um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem, como ele interfere/organiza o conteúdo de seu texto e o formato que ele dá a este. Para o entendimento de como funciona tal capacidade, iremos nos ater aos elementos vinculados a ela: Plano geral dos textos, as sequências textuais e os tipos de texto. Pelo fato de já haver bastante trabalhos descrevendo o quadro teórico e porque neste espaço de discussão não dá para desenvolver a referida teoria, sugerimos uma leitura de Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009).

Objetivo

Na pesquisa realizada, tivemos o objetivo de analisar o desenvolvimento da capacidade discursiva a partir do trabalho feito com gêneros presentes em LDs de PLE, estes concebidos como instrumentos de ensino, a fim de averiguarmos se os falantes de PLE estão sendo capacitados a utilizar esta língua estrangeira de forma eficiente. Na sessão seguinte, trataremos dos encaminhamentos metodológicos.

Metodologia de análise do livro didático de PLE

Inicialmente realizamos uma pesquisa com o objetivo de realizarmos um levantamento das escolas de língua em Fortaleza que ofertassem a língua portuguesa para estrangeiros. Com o resultado desta etapa da pesquisa, listamos os livros didáticos mais utilizados pelas escolas. O terceiro passo foi delimitar nosso corpus (ele foi composto por um conjunto de sete LDs de PLE) **Aprendendo português do Brasil***: um curso para estrangeiros*; **Avenida Brasil***: curso básico de português para estrangeiros*; **Estação Brasil***: português para estrangeiros*; **Falar... Ler... Escrever... Português**: *um curso para estrangeiros*; **Sempre amigos**; **Fala Brasil para jovens**; **Tudo bem** e **Bem–Vindo.** A escolha aconteceu a parir dos seguintes critérios: os livros mais utilizados no Brasil para o ensino de PLE e produzidos por autores brasileiros. Tendo escolhido o corpus, buscamos, então, analisar como os LDs de PLE estão utilizando os gêneros textuais orais e escritos em exercícios de produção e compreensão para que haja o desenvolvimento da capacidade discursiva (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) e (Dolz & Schneuwly, 1998; 2004).

Já com os livros escolhidos, realizamos o levantamento de todos os comandos das atividades propostas em três unidades de cada livro e observarmos alguns aspectos, tais como: identificar se havia e quais os gêneros trabalhados nas atividades, identificar as ações a serem realizadas pelos alunos a partir dos comandos das atividades (leitura, produção de texto, cultura, posicionamento crítico do aluno, etc.) e capacidades que os autores procuram mobilizar ou desenvolver no aluno através das atividades propostas. Observamos se houve o trabalho para o desenvolvimento da capacidade discursiva, através de propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano

geral do texto, pelos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências textuais presentes no texto)

Resultados

• LD **Aprendendo português do Brasil***: um curso para estrangeiros* dos trinta e quatro comandos apresenta apenas um comando que mobiliza a capacidade discursiva "*Você leu um texto sobre Belo Horizonte. Fale agora de sua cidade (arquitetura, seu plano cultural, quanto ao lazer).*". Apenas este comando permite o desenvolvimento da capacidade discursiva (de maneira implícita, o plano geral do texto permite que o aluno utilize seus conhecimentos referentes aos elementos estruturais do gênero e responda ao que é pedido).

• LD **Avenida Brasil** dos trinta e quatro comandos apresenta apenas dois comandos que mobilizam a capacidade discursiva. Conforme o nosso espaço, apresentaremos apenas a análise de um "*Preencha sua agenda e fale com seus/suas colegas*.". Tal comando pede que aluno faça sua agenda para a sexta-feira com as atividades propostas pelo livro. Ambos trabalham com o suporte Agenda. Nada é explicado quanto aos textos que podem estar presentes numa agenda, pois os alunos são levados a entender que numa agenda somente informações referentes a horário e datas de compromissos são encontradas. Acreditamos que uma agenda é um suporte para diversos gêneros, tais como letras de música, poesias, mensagens. No entanto, entendendo agenda como gênero (proposta da atividade), podemos identificar que o preenchimento de tal gênero se dará mediante o plano geral do texto apresentado e que este guiará a produção do aluno. Após a produção desta agenda, o aluno deverá apresentar oralmente o texto ao seu colega. Identificamos a mobilização da capacidade discursiva no momento apenas de interagir com o outro, através da organização de sua apresentação com os discursos e sequências adequadas.

• LD **Estação Brasil** dos trinta e noves comandos apresenta quatro comandos que mobilizam a capacidade discursiva. Escolhemos um deles para exemplificar: "*Após a leitura do texto Clientes de shoppings ignoram leis antifumo (O Estado de São Paulo, 07/07/1999 responda: A reportagem que você leu traz diferentes opiniões sobre a lei antifumo em shoppings vigente no Brasil. Reconheça quem são as pessoas a favor e as que são contra essa determinação do governo e copie na tabela abaixo as opiniões de cada um*". Tal comando leva os alunos a identificarem, a partir das argumentações feitas

nos textos, quais são as opiniões contra e quais são as opiniões a favor. Identificamos, neste comando, a possibilidade de o aluno trabalhar com a sequência argumentativa, observando argumentos e contra–argumentos. Acreditamos que este tipo de estudo/análise possibilita ao aluno o trabalho com a capacidade discursiva, mediante o aprendizado adquirido com o estudo desta sequência. Mais proveitoso seria dar explanações sobre tal sequência, a partir das identificações feitas pelos próprios alunos, tais como a função ou o objetivo deste tipo de sequência, sua estrutura, e exemplos de diversos gêneros que apresentam esta macroproposição.

• LD **Falando... Lendo... Escrevendo... Português** não apresenta atividades que possibilitem o desenvolvimento da capacidade discursiva em nenhum dos cinquenta e dois comandos analisados. À luz de nossa análise, observamos que o LD em questão apresenta uma visão estruturalista da língua, desconsidera o trabalho com textos e prioriza a análise gramatical em unidades menores: as frases. Dentro desta perspectiva, torna-se praticamente inviável o trabalho com as capacidades de linguagem que, desde sua primeira funcionalidade, a escolha do gênero mediante o contexto de produção, trabalha elementos que vão além da comunicação através de frases. Tal aspecto fica evidenciado quando, em nossas observações, notamos que em nenhum dos comandos analisados qualquer capacidade foi mobilizada ou desenvolvida, apesar de entendermos há uma aproximação quanto ao desenvolvimento da capacidade linguístico–discursiva visto que estes conhecimentos formais da língua são necessários para a utilização de gêneros diversos em contextos mais formais.

• LD **Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens** dos trinta e dois comandos apresenta dois comandos que possibilitam o desenvolvimento da capacidade discursiva. Apresentamos o seguinte: "*Descreva uma arte (ou travessura) que você tenha feito. Se você é muito comportado (a) (será?), conte de uma outra pessoa que está sempre pintando o sete. Leia a história para seus colegas do grupo. Agora, cada grupo cria uma história e lê para a classe.*" Este comando pede a produção de um texto em que predomine a sequência descritiva sobre possíveis travessuras do autor ou de outra pessoa. Como observado em outros LDs, a sequência (que viabiliza o desenvolvimento da capacidade discursiva) é trabalhada de forma a ser confundida com o conceito de gênero. Esta característica ao invés de desenvolver a capacidade discursiva do aluno, dificulta o desenvolvimento desta.

• LD **Tudo Bem! Português para a nova geração** dos cinquenta e um comandos apresenta apenas um comando capaz de mobilizar a capaci-

dade discursiva: "*Trabalhe em pares. O aluno A lê o texto A, e o aluno b lê o texto B. Observando o mesmo desenho da pág. 22, tentem descobrir o nome dos personagens.*" Tal comando apresenta dois textos diferentes com as descrições das ações dos personagens. O aluno A deverá somente encontrar cada um dos personagens na imagem e escrever o que cada um está fazendo, o mesmo fará o aluno B. Dessa forma, os alunos trabalharão a descrição da imagem para o outro e este saberá de que personagem se trata e fará sua identificação. Observamos o trabalho com a sequência descritiva, pois o aluno deverá representar a imagem linguisticamente para que o outro identifique o personagem. Tal atividade possibilita o trabalho com a capacidade discursiva do aluno.

• LD **Bem–Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação** não apresenta um único comando que tenhamos identificado o trabalho com a capacidade discursiva em nenhum dos cinquenta e três analisados.

Conclusões

A pesquisa apontou muitas conclusões pertinentes e necessárias de uma reflexão sobre elas. Aqui, destacamos algumas. Verificamos que a capacidade discursiva é pouco desenvolvida, e quando o é ocorre através do trabalho com as sequências textuais. Referente às sequências, observamos uma confusão teórica, que trata da produção de textos baseado em sequência e não em gêneros. Acreditamos que tal fenômeno é reflexo das abordagens didáticas de muitos autores de LDs de português como língua materna. O plano geral do texto foi apresentado em apenas três comandos, o que dificulta a prática de produção de textos, pois estas características são conhecimentos formais e devem ser ensinados. Os tipos de discurso em nenhum momento foram evocados. Acreditamos que estas lacunas podem influenciar negativamente a formação do falante de PLE, visto que ele não possui recursos para construir e organizar textos de maneira significativa, compreendendo a organização geral do texto, utilização de tipos e discursos e sequências textuais.

Referencias bibliográficas

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992

——— (2008) *A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

Bakhtin, M./Voloshinov, (1979/1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bronckart, J.P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC.

——— (2004). *Agir et discours en situations de travail*. Genebra : Cahiers de la section des Sciences de l'Education, n. 103

——— (2005). *Os Géneros de Texto e os Tipos de Discurso como Formatos das Interacções de Desenvolvimento*. In F. M. Menéndez (Ed.), Análise do Discurso. Lisboa: Hugin.

——— (2006b). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras.

——— (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Cristovão, V. (2009). *O livro didático de língua estrangeira (múltiplas perspectivas)*. Campinas/SP: Mercado de Letras.

Dolz, J., Pasquier, A., Bronckart, J.-P., (1993). *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée,* nº 92.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un ensignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris. ESF.

Lousada, E.G. (2009). *Produção Escrita em Francês como Segunda Língua: uma experiência baseada em gêneros textuais*. Revista do GEL (Araraquara), v. 6.

Machado A.R e Bronckart, J-P. (2009). *(Re) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter* - LAEL in Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. . Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, B.; Dolz, J. et al. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

Capítulo 4

Desarrollos en evaluación de lenguas
y certificaciones internacionales

Examen CELU: estudio sobre la fiabilidad interna

María Gina Furlan[1]

Resumen

El objetivo del trabajo es presentar un estudio sobre la fiabilidad interna del examen CELU 111. Para el análisis específico de la fiabilidad interna se convocó a cinco evaluadores del examen quienes volvieron a asignar nivel a siete producciones realizadas por los alumnos correspondientes a la primera actividad.

La investigación se basó en un análisis del porcentaje de coincidencias que tuvo cada evaluador al asignar nivel por segunda vez, así como en el estudio de las posibles causas de las discrepancias. La muestra de exámenes elegida para el estudio fue no probabilística, pero se trató de que los exámenes dados a cada uno de los evaluadores cubrieran los cuatro niveles que asigna el CELU: Básico, Intermedio, Intermedio Alto, Avanzado. También se tuvo en cuenta asignar exámenes en los que hubiera habido disparidad de criterio entre los evaluadores. Los resultados obtenidos muestran, en general, un alto grado de fiabilidad interna con algunas discrepancias en evaluadores.

Palabras clave: Evaluación – examen de dominio – fiabilidad interna – prueba subjetiva

Introducción

Este estudio se propone analizar y ahondar en el grado de fiabilidad interna del examen CELU. El interés por este tema de investigación y su justificación e importancia se sustenta principalmente en tres cuestiones.

1 Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba Avda. Valparaíso s/n 5000 Córdoba mginafurlan@gmail.com

En primer lugar, las características del CELU. Este es un examen de dominio y una evaluación de destrezas integradas, es decir, los candidatos deben poner en juego más de una habilidad en las actividades que se proponen y, por ser un examen de respuesta abierta, requiere de una evaluación subjetiva, lo que puede traer como consecuencia falta de fiabilidad (Prati, 2007) , (Bordón, 2006).

En segundo lugar, es un examen relativamente nuevo, pero que está adquiriendo cada vez mayor importancia y difusión y que, por las características anteriormente mencionadas, debe ser sometido constantemente a pruebas de validación y fiabilidad pertinentes.

Finalmente, el CELU es un examen de gran escala, por lo que tiene un impacto más elevado a nivel social e individual que otro tipo de pruebas. Indagar en la validez y fiabilidad del examen es un imperativo de tipo ético que, se considera no se puede soslayar.

Objetivos

El objetivo general de trabajo fue, en primera instancia, contribuir con datos significativos a la investigación en la evaluación de actividades de corrección subjetiva del CELU; en segunda instancia; realizar aportes dirigidos a optimizar el instrumento de evaluación.

El objetivo específico fue analizar la fiabilidad interna o del evaluador en la primera actividad del examen CELU 111.

Metodología

La investigación se basó en un análisis del porcentaje de coincidencias que tuvo cada evaluador al asignar nivel por segunda vez, así como en el estudio de las posibles causas de las discrepancias.

Las asignaciones de nivel por medio de categorías que no son numéricas impiden estudios estadísticos de correlación para la fiabilidad interna. Para la estimación de la fiabilidad interna se solicitó a los seis evaluadores de la primera actividad del CELU 111 que volvieran a asignar nivel, cada uno, a siete producciones de los candidatos. La muestra de exámenes elegida fue no probabilística (no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación Hernández Sampieri et al 2010:

176), es decir, determinada por la investigación. En este caso se trató de que los exámenes dados a cada uno de los evaluadores cubrieran los cuatro niveles que asigna el CELU. Se tuvo en cuenta asignar exámenes en los que hubiera habido disparidad de criterio entre los evaluadores.

Con el objetivo de equiparar esta instancia de re–evaluación con el momento original de corrección del examen, se envió a los evaluadores, junto con las siete producciones, todos los materiales con los que contaron cuando hicieron su primera valoración: transcripción del audio, consigna de la actividad, grilla holística y exámenes modelo de cada uno de los niveles para que tuvieran una referencia. También se les solicitó que, si lo consideraban necesario, hicieran comentarios sobre las asignaciones dadas. Finalmente, por cuestiones de tiempo solo cinco evaluadores pudieron realizar la tarea solicitada. En total hubo 35 revisiones de producciones, siete por cada evaluador.

Resultados y discusión

Se proveen a continuación las tablas con datos de cada uno de los evaluadores respecto de: el nivel adjudicado por primera vez durante la corrección formal, el nivel definitivo otorgado y el nivel que el evaluador dio en la segunda revisión. Luego se procede al análisis de los resultados:

Fiabilidad interna del evaluador 1
Referencias: B: Básico, I: Intermedio, IA: Intermedio Alto, A: Avanzado

Examen	**Nivel dado por evaluador en examen**	**Nivel asignado por consenso en examen**	**Nivel otorgado en segunda revisión**
3019	A	A	A
7014	I	¿?	B
7023	I	I	I
7032	IA	I-IA	IA
7035	B	B	I
10001	IA	IA	A
11002	I	I	B

Fiabilidad interna del evaluador 2
Referencias: B: Básico, I: Intermedio, IA: Intermedio, A: Avanzado

Examen	**Nivel dado por evaluador en examen**	**Nivel asignado por consenso en examen**	**Nivel otorgado en segunda revisión**
5003	I	I	I
6001	A	A	IA
6010	IA	IA	IA
7001	I	I	B
7007	B	I	I
7009	B	I	IA
7014	B	¿?	I

Fiabilidad interna del evaluador 3
Referencias: B: Básico, I: Intermedio, IA: Intermedio, A: Avanzado

Examen	**Nivel dado por evaluador en examen**	**Nivel asignado por consenso en examen**	**Nivel otorgado en segunda revisión**
1018	IA	A-IA (promedio)	IA
1019	B	B	B
1022	B	B	I
1025	I	I	IA
1026	I	I	IA
3030	I	IA-I (promedio)	B
22011	I	I	I

Fiabilidad interna del evaluador 4
Referencias: B: Básico, I: Intermedio, IA: Intermedio, A: Avanzado

Examen	**Nivel dado por evaluador en examen**	**Nivel asignado por consenso en examen**	**Nivel otorgado en segunda revisión**
1002	IA	I-IA (Promedio)	A
7023	I	I	A
7025	I	I	A
7032	I	I-IA (Promedio)	A
7035	B	B	IA
10001	IA	IA	IA
11002	I	I	IA

Fiabilidad interna del evaluador 5
Referencias: B: Básico, I: Intermedio, IA: Intermedio, A: Avanzado

Examen	**Nivel dado por evaluador en examen**	**Nivel asignado por consenso en examen**	**Nivel otorgado en segunda revisión**
1002	I	I-IA (Promedio)	IA
1018	A	A-IA (Promedio)	IA
1019	B	B	B
2007	B	B	B
2015	I	I	I
3004	A	A	A
3030	IA	IA-I (Prom)	I

Con el objetivo de realizar un análisis más amplio y profundo se eligieron, tanto producciones en las que hubo coincidencia en la primera asignación y, que se consideran, por lo tanto, modelos de nivel (los exámenes 1019, 1025, 1026, 3004, 3019, 5003, 6001, 6010, 7001, 7023,7025, 7035,10001, 11002; en adelante Exámenes Modelos) como producciones en las que las asignaciones de nivel fueron diferentes en la primera corrección (los exámenes 1002, 1018, 1022, 2007, 2015, 3030, 7007, 7009, 7014, 7032, 22001; en adelante

Exámenes Discordantes). También se tienen en cuenta los comentarios de los evaluadores.

Se consideró importante también incluir los datos de la segunda columna, ya que en muchos de estos casos, son los mismos evaluadores los que vuelven a reflexionar en conjunto sobre las producciones y rectifican o ratifican los niveles dados en primera instancia. En trece revisiones, de las treinta y cinco que se analizaron, los evaluadores volvieron a dar el mismo nivel que otorgaron en el momento de la corrección formal. Esto hace un porcentaje de 37.14 % de aciertos.

También se contabilizó el número de acuerdos entre la segunda asignación de nivel dada por el evaluador y el nivel acordado en forma definitiva para el candidato para esta actividad (ver segunda columna de las tablas). En este caso hubo diecisiete concordancias, lo que constituye un porcentaje de 48.57 por ciento. Este porcentaje de acuerdo, superior al alcanzado con respecto a la adjudicación individual de nivel, revela una mayor fiabilidad de los correctores con el nivel que resultó, o bien de la evaluación similar de los dos evaluadores o que fue producto de la revisión de la comisión técnica. Para el recuento de estos datos se aclara que se tuvo en cuenta también, aquellos casos en los que los exámenes no fueron sometidos a revisión, como es el caso de discrepancias entre Intermedio e Intermedio Alto y un caso de discrepancias entre Intermedio Alto y Avanzado (el examen 1018 en el que no hay datos de revisión de nivel).

El análisis de los datos generales de la fiabilidad interna revela, entonces, que en 22 ocasiones sobre las 35 analizadas los evaluadores dieron un nivel diferente. De estas, 17 corresponden a asignaciones diferentes, pero entre niveles vecinos: 10 veces se asignó un nivel más alto que el que se había asignado antes y siete veces ocurrió lo opuesto. Las cinco divergencias restantes correspondieron a diferencias entre niveles no vecinos.

De la lectura de las tablas, se puede observar también, que el evaluador 5 es el que presenta la fiabilidad interna más elevada ya que coincidió en cuatro oportunidades con el nivel asignado anteriormente. Y es también el evaluador que mejor acuerdo tuvo con las asignaciones de nivel dadas en forma definitiva para la primera actividad (ver segunda columna): siete acuerdos, considerando también las producciones que fueron promediadas.

El caso contrario se presenta para el cuarto evaluador que presenta una fiabilidad interna más baja, dado que tuvo sólo una concordancia entre la primera y segunda asignación de nivel y una también con respecto al nivel definitivo (examen 10001 en los dos casos). Este evaluador es también, el que

presenta más desacuerdos entre niveles no vecinos. En todos los casos en los que hubo discrepancias (exámenes 1002, 7023, 7025, 7032, 7035 y 11002) el evaluador asigna niveles más altos la segunda vez. La lectura de los comentarios vertidos por este evaluador en esta segunda instancia nos permite inferir que, no sigue de manera estricta los descriptores de nivel de la grilla holística. Esto se puede ver, por ejemplo, en los exámenes 7023 y 7032 en los que la clasificación pasa de Intermedio a Avanzado. Para el examen 7023 comenta: "Cumple muy bien con género y propósito. No reconstruye con fidelidad todo el contenido informativo (…), pero igualmente hace una denuncia pertinente…"

Por su parte, los evaluadores 1 y 3 presentan, cada uno, tres acuerdos con respecto al nivel que otorgaron en la primera corrección y el mismo número de acuerdo con respecto al nivel dado en forma definitiva. El evaluador 2 tiene dos acuerdos con respecto a su primera asignación de nivel y tres con respecto al nivel otorgado en forma definitiva.

Se presentan a continuación algunos ejemplos de las asignaciones de nivel:

Con respecto a los Exámenes Modelo, es decir, aquellos en los que hubo coincidencia en la corrección formal, se observa que al examen 7035, los dos evaluadores le subieron su nivel en la segunda asignación. El nivel Básico dado en conjunto pasó a Intermedio en el caso del evaluador 1 y a Intermedio Alto, en el caso del Evaluador 4. Los dos realizan comentarios que se transcriben a continuación:

Evaluador 1: "Hay implícitos. Cumple parcialmente". Evaluador 4: "No demuestra haber comprendido del todo bien los hechos ocurridos: No reconoce el rol de la policía en el conflicto, que es importante, al contrario, la convoca, igual que al resto de los vecinos, para defender el patrimonio mapuche; no obstante, hace una denuncia y fundamenta muy bien su posición. Aunque tiene algunas inadecuaciones gramaticales (colocación de pronombres, omisión de preposición) el nivel lingüístico en general es muy bueno."

La lectura del examen revela, efectivamente, los errores gramaticales que detecta el evaluador 4: "…buscar nuestros vecinos para nos organizar…", "vamos resistir" en un texto que, aunque cumple con el propósito parcialmente, es breve, lo que podría haber sido una causa de que se le asigne Básico en la corrección formal. También, de los comentarios de este evaluador sobre este examen se observa lo dicho anteriormente, que este corrector no sigue las especificaciones de la grilla ya que no debería obtener un Intermedio Alto

una producción en la que se evidencia falta de comprensión de los hechos ocurridos.

El examen 11002, también fue corregido por los evaluadores 1 y 4. En este caso, el evaluador 1 bajó el nivel dado en conjunto y en su segunda calificación puso Básico, mientras que el evaluador 4 subió a Intermedio Alto.

El evaluador 1 realizó comentarios en las dos asignaciones de nivel. Para la primera asignación en la que adjudicó Intermedio declara: "Recupera muy bien la información, pero con varios errores léxicos y morfosintácticos"; el comentario que realiza en su segunda evaluación destaca una introducción confusa y pobreza de estructuras. Parecería así, que este evaluador ha valorado de manera diferente los errores léxicos y gramaticales entre las dos evaluaciones.

El evaluador 4, por su parte, solo realiza comentarios de la segunda instancia de evaluación y comenta: "Cumple perfectamente con género y propósito. Reconstruye muy bien el contenido informativo, pero tiene inadecuaciones gramaticales y léxicas que, si bien no obstaculizan la comprensión del texto, dan cuenta de posibles interferencias de L 1 y alguna inconsistencia en el registro: plata en vez de dinero".

El análisis de la producción permite ver que hay inadecuaciones léxicas, pero que el texto es comprensible y se cumple con el propósito, aunque faltan detalles del hecho que se relata. Se considera, entonces, que los evaluadores han valorado de manera diferente los errores léxicos gramaticales, magnificándolos el 1 y minimizándolos el 4.

Entre los Exámenes discordantes, el examen 7014 tiene la particularidad de que los evaluadores 1 y 2 cambiaron sus asignaciones de nivel en la segunda instancia de corrección. El evaluador 1 asignó primero Intermedio y luego Básico, y el evaluador 2 hizo lo contrario. Sólo el evaluador 1 realiza comentarios, tanto en la primera como en la segunda evaluación y estos revelan, nuevamente, cambios en la perspectiva de valorar los errores. Para la primera asignación de nivel comenta: "… Inadecuaciones léxicas y MS, aunque cumple con género y propósito. En el límite [con Básico]" y en la segunda: "Hay implícitos. Flojo en MS". Como se puede ver, la fiabilidad interna se ve optimizada, ya que este evaluador, en su primer comentario aclara que esta producción está en el límite con el nivel que asignó la segunda vez. La lectura del examen revela una producción compleja en la que se ha cumplido en general con el género y el propósito ya que se redacta una carta y el propósito de denuncia está, el texto además es fluido y se entiende, pero presenta un párrafo en especial en el que los errores léxico gramaticales son recurrentes: "creo que esto

sea algo que estea ocurriendo en casi todos los países sudamericanos donde haya comunidades indígenas, sin embargo no lo podremos permitir…". No hay datos del nivel definitivo de esta examen, por lo que se deduce que podría haber sido un caso problemático dada la confluencia de diferentes factores.

Conclusiones

El estudio realizado sobre la fiabilidad interna de los evaluadores de la primera actividad revela que hubo 13 acuerdos sobre las 35 producciones en las que tuvieron que volver a asignar nivel. De las 22 asignaciones discordantes, 17 se realizan entre niveles vecinos y solo 5 se producen entre niveles que no son vecinos, lo que optimiza la fiabilidad interna de los evaluadores.

La investigación muestra también una oscilación en la fiabilidad interna entre los evaluadores, el evaluador 5 presenta una muy alta consistencia en sus calificaciones, mientras que la del evaluador 4 es más baja, situándose el resto en un término medio.

Se reconocen algunas limitaciones para este estudio, relacionadas principalmente con la viabilidad de la investigación. Aunque se intentó reproducir lo más fielmente posible la situación de corrección formal y los evaluadores contaron con los mismos elementos de la corrección formal, no tuvieron la posibilidad de la instancia previa de corrección individual en la que se comentan los exámenes de muestra y se rectifica o ratifica la grilla holística. Esta instancia se considera fundamental para fijar criterios. Otra limitación para la interpretación de los datos, también relacionada con la viabilidad del estudio, se refiere al escaso número de comentarios vertidos por los evaluadores, tanto en la primera como en la segunda instancia de corrección. Estos se consideran esenciales para conocer los fundamentos de la asignación de nivel dada.

Con respecto al análisis realizado, en general se observó que aquellos casos en que los evaluadores no dieron el mismo nivel que suministraron en la primera asignación, corresponden a alejamiento de las especificaciones de la grilla (por ejemplo, asignar Intermedio Alto a una producción aunque se reconoce que no comprende todo el audio) o cambios en la valoración de los componentes de esta (por ejemplo, relacionados con la estimación diferente sobre los componentes léxicos gramaticales).

Una palabra final con respecto a la importancia de la fiabilidad del evaluador. McNamara (1996) considera que el objetivo tradicional de formación del evaluador, el interés por la fiabilidad entre evaluadores, puede resultar inal-

canzable. En su lugar destaca la importancia de la formación de los evaluadores para que estos lleguen a ser consistentes y coherentes en sus calificaciones (p. 232, citado en Shaw and Weir, 2007:181).

Referencias

Bordón, T. (2006). La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos. Madrid:Arco/Libros.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación. Perú: Mc Graw Hill.

Prati, S. (2007). La evaluación del español en lengua extranjera. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Shaw, S. y Weir C. (2007). Studies in Language Testing 26, Examining Writing: Research and practice in assessing second language writing Cambridge, Cambridge University Press.

Análisis de consignas e ítems para la evaluación del léxico en exámenes vestibulares de español

Ana L. Brown[1]

Resumen

Los exámenes de ingreso universitario en Brasil constituyen un objeto de estudio fértil para comprender el desarrollo del español en este país. En primer lugar, se trata de exámenes de alta relevancia (Scaramucci, 2002) ya que son determinantes en las vidas de los sujetos que los rinden. Por otro lado, cada vez más universidades federales brasileñas incorporan exámenes de español en su ingreso, especialmente después de la entrada en vigencia de la ley de obligatoriedad de la oferta de español en la escuela, en 2010.

Entre los estudios que han tomado como objeto estos exámenes, algunos han asumido la perspectiva del análisis de su constructo (Bachman y Palmer, 1996), a partir del análisis del discurso (Rocha Fraga, 2001) y desde el análisis textual, en exámenes de inglés (Lopes, 2009). Es desde esta última perspectiva (Halliday y Matthiessen, 2004) que analizamos los modos de evaluar el léxico en un corpus de exámenes vestibulares de español, como parte de una investigación en curso sobre los constructos de estas pruebas. Nuestra hipótesis es que la mayor parte de los ítems parte del input textual ofrecido, pero no se resuelve necesariamente a partir de este.

Se seleccionaron diez exámenes de universidades federales brasileñas, a partir de un criterio de distribución regional. En el análisis tomamos en cuenta los textos ofrecidos como input, el tipo de ítems utilizados (Read, 2000) y las consignas presentadas. Los resultados muestran que la evaluación del léxico tiende a estar asociada con la evaluación de conocimientos lingüísticos en abstracto.

Palabras clave: ELSE – evaluación – léxico.

1 CONICET/Laboratorio de Idiomas, UBA, 25 de mayo 221, CABA, Argentina
analaura.brown@gmail.com

Introducción

Los exámenes de ingreso universitario en Brasil pueden considerarse exámenes de alta relevancia (Scaramucci, 2002) ya que son utilizados para seleccionar a los candidatos que ingresarán o no a la universidad en todo el país. Estos exámenes, denominados vestibulares, son diseñados por cada una de las universidades y evalúan contenidos de diferentes asignaturas de la escuela media, entre ellas, y en forma cada vez más creciente, español.

Algunos de los estudios que han tomado estos exámenes como objeto de estudio han asumido la perspectiva del análisis de su constructo[5] (Bachman y Palmer, 1996), a partir del análisis del discurso (Rocha Fraga, 2001) y desde el análisis textual, en exámenes de inglés (Lopes, 2009). Es desde esta última perspectiva (Halliday y Mathiessen, 1994) que analizamos los modos de evaluar el léxico en un corpus de exámenes vestibulares de español, como parte de una investigación en curso sobre los constructos de estas pruebas.

Fundamentos teóricos

Según Read (2000) existen tres dimensiones en los exámenes de léxico. En primer lugar, pueden ser discretos o integrados, es decir, concebir el léxico como un constructo específico o como parte de un constructo mayor. En segundo lugar, pueden ser selectivos o globales, es decir, tomar en cuenta una lista cerrada de palabras objetivo o bien evaluar el léxico que aparece en un texto. Finalmente, los exámenes pueden ser dependientes o independientes del contexto. Esta dicotomía contempla la relación entre los ítems de examen y el input, es decir el texto, frase o imagen de la que se parte para plantear el ítem. Puede suceder que no sea necesario el estímulo provisto (texto, frase) para responder correctamente. Las tareas de escritura y habla son dependientes del contexto, mientras que en los ítems que tienen como input una frase o texto es más difícil realizar la distinción.

En cuanto a la habilidad evaluada, siguiendo a Chapelle (1994) definimos habilidad léxica como el conocimiento del vocabulario, la capacidad de usarlo en contexto y el uso de estrategias metacognitivas (por ejemplo, parafrasear o usar términos superordinados).

5 Definimos constructo como una habilidad o atributo que provee la base para interpretar los puntajes obtenidos un determinado examen o una tarea de examen (Bachman y Palmer, 1996).

En segundo lugar, para analizar las relaciones léxicas involucradas en la resolución de los ítems de examen, partimos de una perspectiva sistémico funcional (Halliday & Matthiessen, 1994) y tomamos dos unidades de análisis en dos planos diferentes: por un lado, el texto (semántica del discurso) y por otro lado la lexicogramática (claúsulas, frases, palabras y morfemas). Debido a la extensión de este trabajo, nos centraremos en los ítems y las consignas de examen, por lo que recurriremos a las definiciones de relaciones léxicas entre unidades de la léxicogramática, pero sin dejar de lado que, desde esta perspectiva teórica, dichas relaciones se realizan en textos.

Las relaciones léxicas pueden ser de clasificación, composición o expectativa (Eggins, 2002). En el primer caso, involucran nociones como la sinonimia, la antonimia y el ordenamiento en términos de super y sub ordinados. Se denominan respectivamente: similitud, contraste, co hipónimos y clase / sub clase[6]. Las relaciones de composición, por su parte, operan con la relación parte–todo[7]. Finalmente, las relaciones de expectativa suelen establecerse entre un elemento nominal y otro verbal (por ejemplo, si aparece la palabra doctor es probable que aparezca un elemento verbal asociado como operar). En nuestro análisis trabajaremos principalmente con las nociones de similitud y contraste.

Por otra parte, la cohesión se realiza, entre otros mecanismos, a través de las relaciones conjuntivas. Podemos distinguir tres tipos, en función de las relaciones lógicas que establecen. Si reformulan o clarifican un significado, se trata de relaciones de elaboración (por ejemplo, con expresiones como de hecho). Si añaden o varían significados, se trata de relaciones de extensión (por ejemplo, además o pero). Finalmente si una expresión se extiende sobre los significados de la otra, serán de ampliación (por ejemplo, luego). Veremos que las relaciones conjuntivas son frecuentemente evaluadas en estos exámenes, especialmente aquellas que constituyen falsos amigos con el portugués.

En tercer lugar, recurrimos a la definición de falsos amigos, ya que aparecen frecuentemente en los ítems.Los definimos como palabras formal o semánticamente similares que tendrían orígenes etimológicos comunes y podrían ser préstamos (Cuq, 2003). Lo diferenciamos de cognados, que se define como palabras con el mismo origen etimológico que no serían prés-

6 Ejemplos de las relaciones taxónomicas de clasificación son: *ictericia* y *neumonía* son superodinados de *enfermedad* (co hipónimos); *enfermedad* e *ictericia* (clase/ sub clase); *mojado* y *seco* (contraste); *clínica* y *hospital* (sinonimia). Todos los ejemplos están tomados de Eggins (2002).

7 Ejemplos de las relaciones de composición son: *cuerpo* y *arteria* (meronimia); *arteria* y *venas* (comeronimia).

tamos (Trask 2000 apud Pacheco Vita 2005:32). En los manuales de español brasileños para la escuela media[8] es común encontrar una clasificación de los falsos amigos basada en los aspectos formales: dos palabras iguales en ambas lenguas, pero con desplazamiento en su sílaba tónica (heterotónicos), palabras muy similares en cuanto a su forma escrita, pero con significados diferentes (heterosemánticos) y palabras idénticas en las que varía el género (heterogenéricos). El proceso de aprendizaje de los falsos amigos implica tanto para los hablantes de español como de portugués, la asignación de un significado diferente o parcialmente diferente a un mismo significante (o a uno muy parecido). Es por ello que se tratará de un proceso más costoso, ya que la interferencia de las formas y significados de la lengua materna es muy intrusiva[9].

Objetivos

El objetivo del presente trabajo es dar cuenta de los modos de evaluar el léxico en los exámenes vestibulares, en particular aquellos ítems que involucran relaciones léxicas. Esta investigación forma parte de una investigación mayor en la que los ítems de examen son estudiados para dar cuenta del constructo de las pruebas de español.

Metodología

Se seleccionaron diez exámenes de diferentes universidades federales brasileñas. Se eligieron las pruebas de estas instituciones por ser las universidades públicas las que tienen mayor convocatoria de alumnos y porque en todos los estados de Brasil existe al menos una institución de esta naturaleza. De cada región del país (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sur y Sudeste) se tomaron dos exámenes correspondientes a dos universidades federales. Los denominamos según región (por ejemplo, los exámenes del área Norte serán N1 y N2). Se analizó el formato de las pruebas: cantidad, tipo y extensión de los textos presentados como inputs; la cantidad y tipo de ítems y, finalmente, la dependencia o independencia de los ítems con respecto a los inputs. Los

8 Hemos tratado la cuestión del léxico en los manuales de español brasileños en Brown y Sartori (2011).

9 Hemos tratado la cuestión de los falsos amigos en Brown (2011 b)

ítems fueron clasificados según el aspecto lingüístico evaluado: consideramos comprensión lectora a aquellos que ofrecen entre sus opciones reformulaciones de aspectos puntuales de la información del texto (comprensión local) o aspectos que hacen a la comprensión general de trechos más largos de este (comprensión global). En cuanto a la categoría léxico, consideramos los ítems que involucran diferentes aspectos de la habilidad léxica. Finalmente, consideramos una tercera categoría otros, que incluye ítems que evalúan cuestiones metalingüísticas sobre discurso indirecto, referencia pronominal, etc.

Resultados y discusión

Dentro del sub corpus "léxico" (55 ítems de examen) encontramos que la mayoría (28 ítems) se centran en la relaciones léxicas y morfología (sinonimia, antonimia, traducción, género). Observamos que predominan los ítems que evalúan la identificación de sinónimos, es decir, relaciones taxonómicas de similaridad. Las opciones ofrecidas en estos casos no refieren a una sinonimia parcial planteada en términos textuales, sino a una relación que tiende más a la sinonimia en abstracto. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos.

• Ejemplo 1: SE2; Consigna 21;Leia o seguinte fragmento extraído do texto e assinale a alternativa que NÃO apresenta um equivalente para aexpressão destacada. "Pero él mira todo el tiempo hacia atrás, mira a la asistente y parece REACIO a irse." A) contrario; B) sumiso; C) reluctante; D) desobediente

En este ítem en particular, la consigna es compleja. Se trata de elegir la opción que no es un sinónimo. Todas las opciones son sinónimos (menos uno), todos pertenecen a la misma clase de palabras (adjetivos). Sin embargo, no todos podrían reemplazar a "reacio" en la estructura propuesta (*desobediente a irse /*sumisa a irse). Aunque la consigna no lo aclara, en este ítem se trata de identificar sinónimos independientemente del contexto. Podría omitirse la oración citada del texto input y preguntarse cuál de las opciones no constituye un sinónimo de reacio. De esta forma, observamos que el ítem puede resolverse con independencia del input.

• Ejemplo 2:S2; Consigna 23: Los substantivos científico, cosecha y expertos significan en portugués, respectivamente,

(A) científico, colheita e espertos; (B) científico, plantação e espertos; (C) científico, plantação e especialistas; (D) cientista, colheita e espertos; (E) cientista, colheita e especialistas

Este ítem se basa en el conocimiento de falsos amigos. En portugués hay dos palabras equivalentes a científico en español: científico (relativo a la ciencia) y cientista (la persona que trabaja como científico)[10]. Por su parte, colheita y plantação son palabras relacionadas semánticamente, ya que forman parte del proceso de cultivo. En este caso, plantação aparece como un distractor semántico.Esperto por su parte, es un distractor fonológico. En portugués significa "despierto"; el sinónimo en esa lengua sería especialista. Como vemos, en un mismo ítem se están juzgando diferentes tipos de relación entre palabras. Este ítem puede resolverse con independencia del texto. Se juega con la cuestión de la similaridad fonológica y semántica de las palabras, por lo que se trata de un ítem de difícil resolución, principalmente por la confusión que puede generar.

• Ejemplo 3: S2; Consigna 9;El presidente de la República, que ha sido calificado como el mandatario más pobre del mundo, aseguró que no es pobre (SINO) que vive "con austeridad y renunciamiento". Cuestionó el consumismo de la sociedad y ataca la hipocresía en temas como el aborto.

(...) Con la misma consigna, se mostró contrario al aborto (PERO) defendió su despenalización.

Assinale a alternativa que preenche corretamente, e de acordo com o sentido do texto, as lacunas da linhas 02 e 26, nesta ordem : (A) sino – pero ; (B) mas – todavia ; (C) pero – mas ; (D) mas – sino ; (E) sino – todavía

Este ítem evalúa relaciones conjuntivas y presenta múltiples etapas para su resolución. En primer lugar, es necesario comprender el texto y analizar qué tipo de relación conjuntiva expresan los conectores que faltan. Se trata de completar lagunas. Luego, es necesario analizar las opciones cuidadosamente para ver las dos que mejor cubren el significado requerido y evitar los

10 Tomamos las siguientes definiciones del AA VV (2007) *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, Editorial Objetiva.Cientista: que ou aquele que é versado em ciência, esp. ciência natural. Científico: relativo à ou próprio da ciência ('área sistematizada do conhecimento'); 2. que se aplica à ciência ou nela se adota, com rigor e objetividade; 3. voltado para o campo da ciencia; 4. em que há ciência; que revela rigor científico; 5. que tem ou parece ter fundamentos precisos, metodológicos como os da ciencia.

falsos amigos que aparecen. La opción correcta es la A: conectores adversativos. Sino completa la estructura no es... sino que. En el segundo caso, mas es un cognado con el portugués, siendo muy frecuente en esta lengua; todavía es un falso amigo que equivale a no obstante en portugués. La opción C presenta dos adversativos equivalentes, que no podrían ir contextualmente. Además, vuelve a presentarse el distractor cognado. La opción D no puede completar el contexto; finalmente, la opción E se presenta como una combinación de imposibilidad contextual y falso amigo. La dificultad aquí reside, por un lado en comprender la relación conjuntiva necesaria en el texto. Por otro lado, es necesario descartar aquellos conectores que son falsos amigos con el portugués. Finalmente, es también necesario considerar el entorno sintáctico de la oración en la que deben insertarse.

• Ejemplo 4: S2; Consigna 49; Considere as afirmativas:

I-A palabra "lenguaje" da mesma maneira que "aprendizaje" é masculina em espanhol ; II–No trecho "el cuerpo humano comienza su decadencia natural con la edad" o verbo em destaque poder ser substituído por "empieza" sem alteraçao de sentido; III- A forma verbal "tomaba" está conjugada no mesmo tempo verbal que "podría"

Este ítem evalúa morfología. En la opción I, se evalúa el conocimiento del género de estas palabras. Aquí la regla remite a los falsos amigos heterogenéricos: en español, el sufijo aje corresponde a palabras masculinas en general. En portugués, a su vez, el sufijo agem indica palabras femeninas. La opción II evalúa sinonimia. La opción III evalúa reconocimiento de desinencias verbales correspondientes al pretérito imperfecto del Modo indicativo. Este ítem requiere conocimientos metalingüísticos para evaluar la falsedad o veracidad de las afirmaciones y puede ser resuelto con absoluta independencia del texto.

En síntesis, de todos los casos analizados en esta categoría, sólo uno requiere el contexto: el ítem que evalúa relaciones conjuntivas. En el resto de los casos, los ítems pueden resolverse con independencia del input. La mayoría de los ítems de esta categoría evalúan relaciones taxonómicas de similaridad descontextualizadas. Se plantean como ejercicios de sinonimia abstractos, dentro de la misma lengua (sinónimos en español) o entre lenguas (traducción al portugués). En muchos de los casos se juega con los falsos amigos, por lo que se trata de ítems con distractores complejos que suman dificultad a la tarea.

Conclusiones

Desde el punto de vista de la evaluación del léxico, los exámenes de nuestro corpus, si bien aparentan ser integrados, tienden a ser discretos porque estarían evaluando el léxico como un constructo en sí mismo, en abstracto, independiente de los inputs ofrecidos. No podríamos definirlos ni como selectivos ni como globales, ya que no existe una lista cerrada de palabras de la cual partir, pero tampoco están totalmente basados en los textos, sino que los usan como ejemplo para proponer los ítems. En todos los casos analizados, se requiere a los estudiantes reconocimiento y recuerdo y se evalúa el aspecto de conocimiento, pero no de uso de la habilidad léxica, en términos de producción.

Observamos una predominancia de las relaciones taxonómicas especialmente la sinonimia. También aparecen tareas relacionadas con la morfología de las palabras evaluadas. En muchos casos, estas son falsos amigos, aunque no siempre se trata de ítems léxicos. También aparecen reglas de acentuación cognadas o distractores que son heterogenéricos entre portugués y español.

El análisis nos permite concluir que, si bien se observó mucha variabilidad en cuanto a las configuraciones de las pruebas, estas comparten un formato muy similar y tienden a evaluar cuestiones similares en proporciones diferentes. Gran parte de estos exámenes evalúa cuestiones que no surgen de los textos ofrecidos, sino que se vinculan con conocimientos sobre el léxico, abstractos y descontextualizados. Es decir, se trata de pruebas que evalúan conocimiento sobre la lengua más que un uso concreto de esta. Al resolver este tipo de exámenes, la estrategia del alumno para identificar la independencia de los ítems con respecto al input será crucial para poder resolver la prueba a tiempo y con menor esfuerzo cognitivo. Esto se vuelve especialmente relevante si tomamos en cuenta que las pruebas de lengua son solo una parte de una prueba de conocimientos generales mucho más extensa y que se trata de exámenes de alta relevancia, ya que determinan el ingreso a la universidad.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2007) Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, Sao Paulo, Editorial Objetiva.

Bachman, L.; Palmer, A. (1996) Language testing in practice: designing and developing useful language tests, Oxford, Oxford University Press

Brown, A. (2011 b) "Estoy embarazado" falsos amigos entre portugués y español a la luz de su frecuencia y etimología, Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos (ABEH). 21:13-36

——— (2011 a) Evaluación de segundas lenguas y multimodalidad: análisis de consignas de exámenes vestibulares de español, Actas del VII Congreso Internacional de ALSFAL (Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico Funcional), Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/extension/Jornadas/asfal_cd/pdf/03%20DISCURSO%20Y%20MULTIMODALIDAD/03-DM2.pdf

Brown, A.; Sartori, F. (2012) El tratamiento del léxico en materiales de ELSE destinados a alumnos brasileños de escuela media en Molina, L. y Sánchez, M. (coord.) Actas de las I Jornadas de Jóvenes Lingüistas. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, p. 86-92

Chapelle, C.A. (1994) Are C tests valid measures for L2 vocabulary research?,Second Language Research, 10:157-187.

Halliday, M.A.K.; Matthiessen,C. (1994) An introduction to functional grammar, London, Arnold.

Eggins, S. (2002) Introducción a la lingüística sistémica, Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones. Traducción, prólogo y glosario de F. Alcántara.

Galisson, R. et Coste, D. (dir.) (1976)Dictionare de didactique des langues, Paris, Hachette.

Lopes, J. (2009) Patterns in four EFL university entrance exams – a genre-basedapproach, Nitéroi, Universidade Federal Fluminense.Disponible en http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2010-05-28T142842Z2528/Publico/Joao%20Lopes-Tese.pdf. Consultada el 2-03-2011

Pacheco Vita, C. (2005) A opacidade da supposta transparencia: quando"amigos" funcionam como "falsos amigos", Tesis de maestría. Sao Paulo, Universidade de Sao Paulo. Disponible en línea:http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-160214/publico/TESE_CLAUDIA_PACHECO_VITA.pdf. Consultada el 13/3/2011

Read, J. (2000) Assessing vocabulary, Cambridge, Cambridge University Press.

Rocha Fraga (2001), Língua estrangeira moderna no vestibular: que conhecimento linguistico é exigido nas provas de língua española? Tesis de maestría. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponible enhttp://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1652/000305036.pdf?sequence=1. Consultada el 15/3/2010

Scaramucci, M.V.R. (2002) Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. 2:61-81.

Corpus

[CO1]–Universidade Federal de Goiás– Examen vestibular 2012-1. Consultado el 30/07/2013, disponible en: http://www.vestibular.CO1.br/estatisticas/2012-1/1%20etapa/cadernoquestao_tipo1.pdf .; [CO2] -Universidade Federal de Grandes Dourados- Examen vestibular 2012. Consultado el 30/07/2013, disponible en: http://www.CO1d.edu.br/vestibular/processo-seletivo-vestibular-2012 ; [N1]-Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Examen vestibular 2012. Consultado el 30/07/2013, disponible en: http://www.comperve.N1.br/conteudo/provas/provas2012.php[N2]-Universidade Federal de Pernambuco. Examen vestibular 2011. Consultado el 30/07/2013, disponible en: http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=92 ; [NE 1]-Universidade Federal de Tocantins. Examen vestibular 2012. Consultado el 30/07/2013, disponible en: http://www.copese.NE1.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=267.

[NE2]-Universidade Federal do Acre. Examen vestibular 2012. Disponible en: http://www.NE2.br/portal/editais-concursos/vestibular/vestibular-2012/vestibular-2012 . Consultado el 30/07/2013

[SE1]-Universidade Federal de Uberlandia. Examen vestibular 2012. Consultado el 30/07/2013, disponible en: http://www.ingresso.Se2.br/procsel/anteriores; [SE2]-Universidade Federal do Triângulo Mineiro- Examen vestibular 2012. Disponible en: http://www.NE1m.edu.br/paginas/seletivo/cod/97/area/2010/t/PROVAS . Consultado el 30/07/2013; [S1]-Universidade Federal de Santa María- Examen vestibular 2012. Disponible en: http://www.coperves.S1.br/provas/ Consultado el 30/07/2013; [S2]-Universidade Federal de Rio Grande do Sur. Examen vestibular 2012. Disponible en: http://www.S2.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores.Consultado el 30/07/2013.

Capítulo 5

Desarrollo de materiales didácticos
en lenguas extranjeras

Materiales didácticos que promueven aprendizaje significativo, crítico y reflexivo

Elia E. Elizalde Zavaleta[1]

Resumen

Debido a la reestructuración curricular de los cursos generales de lengua italiana que se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se presentó la necesidad de elaborar un acervo de recursos de aprendizaje coherentes, por un lado, con las intenciones formativas establecidas en el plan curricular y, por el otro, con los principios sobre el aprendizaje constructivista de los que se parte y con las características del contexto. La coherencia con las metas de aprendizaje y los contenidos es fundamental ya que la enseñanza del italiano en el CELE de la UNAM es intencional y los materiales son un recurso que debe estar al servicio de estas intenciones.

Los recursos de aprendizaje atienden a una progresión formativa, ésta prevé que se promuevan y sistematicen los desempeños y las metas de aprendizaje establecidas. Los recursos contienen los elementos necesarios para que el estudiante construya su aprendizaje. Los materiales son sólo una parte de la progresión y cumplen funciones específicas dentro de ella (por ejemplo: sensibilizar al estudiante con un contenido gramatical o sociocultural, desarrollar estrategias de aprendizaje, comprender un tema, aplicar lo aprendido, analizar lo estudiado, evaluar lo aprendido o crear tareas configuradoras e integradoras del aprendizaje).

Los recursos de aprendizaje bien elaborados y coherentes con los constructos de enseñanza/aprendizaje que plantea el plan curricular, además de

1 Profesor Asignatura "B" CELE-UNAM
Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Departamento de Italiano, Circuito interior s/n, entre la Facultad de Ingeniería y Química, Ciudad Universitaria, Del. Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.
eliaelizaldez@gmail.com

ser un medio que ayuda a los profesores en su labor docente, son un apoyo para los estudiantes que tienen libre acceso a estos y los pueden utilizar a petición del docente o de manera autónoma. En este trabajo se describen los recursos elaborados y se sustentan los criterios con los cuales fueron diseñados para lograr los objetivos y la coherencia antes señalados.

Palabras clave: elaboración materiales – lengua extranjera – enseñanza/aprendizaje

Introducción

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizó la reestructuración curricular de los cursos de lenguas que en él se imparten. Los nuevos planes de estudio responden a un análisis realizado sobre las necesidades y el contexto en que los alumnos aprenden una lengua extranjera, además plantean la necesidad de generar un aprendizaje significativo, critico, reflexivo y autónomo. Los alumnos que asisten a los cursos ofrecidos en el CELE son estudiantes matriculados en alguna de las carreras que ofrece la UNAM y se inscriben a los cursos de italiano porque los consideran necesarios para su formación académica o aspiran a una beca de intercambio en alguna de las universidades italianas con las que tiene convenio la UNAM. Frente a este planteamiento en el Departamento de italiano fue necesario elaborar recursos didácticos que fomentasen en el alumno las estrategias necesarias para lograr los objetivos propuestos y propiciar un proceso de enseñanza que fuese coherente con los mismos, debido a que los libros de texto existentes en el mercado no cubrían en su totalidad los objetivos planteados en el programa, ni la secuencia propuesta para los mismos, e iban dirigidos a otro tipo de contexto y necesidades de los estudiantes.

Se conformó un equipo de trabajo que elaboró recursos didácticos para los 5 primeros módulos de los 7 que conforman el total del plan de estudios; los últimos dos módulos no cuentan con materiales didácticos establecidos, dado que en el plan de estudios se prevé un programa que cubrirá las necesidades que cada grupo presente.

Los recursos didácticos se albergan en un repositorio digital llamado Ralit: recursos de aprendizaje de los cursos generales de lengua italiana en el CELE alojado en el sitio web del CELE con la siguiente dirección: http://,

a este sitio tienen acceso los alumnos inscritos —la plataforma les ofrecerá únicamente los recursos correspondientes al módulo que están cursando— y los profesores del departamento de italiano, quienes además de los recursos, tienen acceso a fichas pedagógicas y una guía de materiales que propone un itinerario didáctico de los mismos. La decisión de resguardar los recursos en una interfaz digital, fue tomada en base a las ventajas que ésta ofrecía tanto a los diseñadores como a los usuarios finales; si pensamos en los diseñadores les da la posibilidad de modificar y actualizar los recursos, posibilidad que no ofrece con la misma rapidez el resguardo de forma impresa; para los usuarios finales les ofrece acceso en cualquier momento y lugar, siempre y cuando se cuente con una computadora y conexión a internet.

Los recursos dentro del sitio están divididos en cuatro categorías:

- Material complementario que contiene una selección de actividades de diversas fuentes que refuerzan los contenidos propuestos en los criterios de competencia de cada modulo, y que tiene como principal objetivo promover aprendizaje significativo.
- Fichas de temas transversales, estas fichas están conformadas, en su mayoría, por videos auténticos, sobre temas relativos a aspectos sobre la sociedad italiana y actividades que promueven la reflexión crítica sobre de la cultura italiana y que el alumno sea capaz de relacionarla con la propia.
- Fichas de trabajo autónomo con diversas actividades encaminadas a la consolidación del conocimiento y a promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje ya sea del punto de vista metalingüístico como del punto de vista metacognitivo.
- Evaluación, donde residen los instrumentos de evaluación formativa, coherentes con los objetivos que hasta el momento se han mencionado del plan curricular, basado en un enfoque constructivista, dónde es de suma importancia el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Este trabajo se centrará en las fichas de trabajo autónomo como recursos diseñados para promover la integración de saberes, además de un aprendizaje critico, autónomo y significativo.

Objetivos

Con base en el programa de italiano el equipo de elaboración de materiales estableció cuatro funciones de los recursos didácticos, la primera es fomentar la autonomía del estudiante de los cursos presenciales del CELE. Por autonomía se considera la capacidad de la persona para enfrentar su propio aprendizaje (Hernández & Porras, 2013) estos recursos incentivan al alumno a asumir un rol activo, reflexivo y crítico frente a su proceso de enseñanza/aprendizaje haciendo evidentes la integración de saberes que propone el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), y de los cuales hablaremos detalladamente más adelante.

En segundo lugar flexibilidad del currículo, los materiales no tienen una seriación obligatoria, sino se pueden crear itinerarios didácticos pertinentes según las necesidades de cada grupo (Hernández & Porras, 2013). En tercer lugar apoyo a la integración de los aspectos curriculares, vinculando los fines, principios, contenidos estrategias, con lo que sucede en el aula (Hernández & Porras, 2013). Y por último la promoción del sentido crítico del estudiante, se busca desarrollar en el alumno el sentido crítico en relación con la cultura de la lengua meta, realizar un efecto espejo y analizar la propia cultura, y por último el proceso de aprendizaje que está viviendo.

Un aspecto fundamental en la elaboración de los recursos fue promover un aprendizaje significativo, lo que implicó proponer estrategias cognitivas que generen un proceso más complejo del tratamiento de la información que será agregada a la estructura cognitiva del alumno (Bories, 2002). En las fichas se proponen técnicas que promueven las estrategias de elaboración y la organización de la información que se pretende el alumno adquiera, algunas de estas técnicas son: identificación de palabras clave, elaboración de inferencias, elaboración de resúmenes, elaboración de mapas conceptuales, redes semánticas, y uso de estructuras conceptuales. Al término de cada ficha el alumno concientiza la estrategia y la técnica utilizada y reflexiona sobre el uso de la misma, si esta pertenece a su actuar cotidiano o si es nueva para él y si el resultado obtenido es favorable para su aprendizaje, invitándolo a que considere la posibilidad de utilizarla sistemáticamente dentro de sus estrategias de estudio.

Otro objetivo de los recursos didácticos es la integración de saberes, en el MCER se establece que además del conocimiento lingüístico, los alumnos deben desarrollar ciertas competencias generales para mejorar o facilitar la comunicación en la lengua meta. Los saberes a los que se hace referencia son:

Saber hacer, en este punto se consideró sobre todo el apartado de las destrezas sociales, visto que las convenciones, y algunos comportamientos que forman parte de usos y costumbres de la sociedad hablante de la lengua meta, pueden facilitar o impedir la comunicación, por ser diversos a los de la sociedad de origen, por eso en las fichas de trabajo autónomo se propició que los alumnos identificarán, reflexionarán y utilizarán esas convenciones, usos y costumbres.

Saber ser, los aspectos de la personalidad de cada alumno pueden ser importantes en la comunicación, por lo tanto, los recursos generan la reflexión sobre cómo actúa y cómo se siente el alumno frente a las representaciones que tiene respecto a la lengua meta y a la diversidad de culturas; tratando de generar un hablante intercultural. Además de modificar conductas que no le permiten interactuar plenamente con el entorno en el que se desenvuelve.

Saber aprender, es importante que el alumno desarrolle estrategias metalingüísticas y metacognitivas que le faciliten el proceso de enseñanza/aprendizaje. Dichas estrategias y las técnicas se identifican para cada una de las habilidades lingüísticas que está aprendiendo, así como de cuál le es más útil según su estilo de aprendizaje, y si promover que utilice más de un estilo de aprendizaje.

Otro fundamento teórico importante en la elaboración de las fichas de trabajo autónomo fue tomado del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y es que el conocimiento se debe basar en problemas reales y del interés del alumno. En consecuencia las actividades dejan a los alumnos un margen de libertad para escoger temas de su agrado o relativo a sus necesidades.

Descripción

Las fichas de trabajo autónomo además de los objetivos antes mencionados tienen como función sistematizar hábitos de estudio basados en estrategias cognitivas. Como se dijo anteriormente en cada una de las estrategias o técnicas tratadas lo importante es explicitarlas, para que el alumno sea consciente de su función y pueda elegir responsablemente, la o las que le son de mayor utilidad. Por lo tanto, como el objetivo primordial es sistematizar hábitos las fichas están redactadas en lengua madre, en este caso español, sólo la sección "saber aprender" se realiza en la lengua meta, italiano, las otras dos secciones pueden ser realizadas en lengua madre. Este tipo de recursos didácticos fue diseñado para los dos primeros módulos, se consideró que después

de este entrenamiento, ya no era necesario que las estrategias y técnicas fueran explicitadas, los alumnos ya estarían acostumbrados y las realizarían inconscientemente, por lo tanto los recursos que se generaron para los tres módulos subsecuentes fueron materiales complementarios con los mismos principios teóricos, pero ya sin las estrategias explicitas.

Cada ficha de trabajo tiene un nombre que hace alusión al aspecto lingüístico o comunicativo que pretende reforzar. Ejemplo: practicar los sonidos del italiano, esbozar mi presentación personal en italiano, narrar en italiano usando los verbos en pasado, usar ne en ámbitos de transacción.

Las fichas de trabajo se dividen en tres secciones: la primera marcada con el encabezado "Saber Hacer", en ella se describen brevemente los aspectos que se han tratado en las últimas clases, y que serán motivo de práctica, consolidación, o conceptualización en la actividad. Ejemplo: en las últimas lecciones hemos visto y practicado la diferencia entre el sonido de las palabras y el modo en que se escriben.

La segunda sección "Saber aprender" enumera una serie de actividades que servirán al alumno para sistematizar, practicar, o integrar el nuevo conocimiento a su sistema de conocimientos previos. En general, se conforma de una secuencia de actividades ligadas una a otras, la primera fase es la búsqueda de textos (orales o escritos) del interés del alumno, o sobre un aspecto social, cultural, o lingüístico; en la segunda fase la reelaboración de esta información a través de mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes, y por último la práctica del elemento en cuestión. Ejemplo, una red semántica sobre los verbos que indican actividades cotidianas, el uso es generar una agenda con las propias actividades.

La tercera sección "Saber ser" propone preguntas que guían al alumno sobre su actitud frente a la actividad apenas desarrollada, y sí de alguna forma su comportamiento fue modificado, durante o después de la actividad como consecuencia de la misma. Ejemplo, ¿Pudiste escribir un texto de presentación con lo aprendido en las clases? ¿Has hecho uso de otras estrategias para ampliar el vocabulario que aprendes en clase? ¿En algún momento acudiste a otros compañeros para enriquecer tu texto? ¿Te fueron útiles las actividades propuestas? ¿Realizaste otras?

Resultados

Se pudo observar durante el pilotaje y en los años que lleva en marcha el nuevo plan curricular, que los alumnos desarrollan mejor las actividades

propuestas cuando concientizan los procesos que llevan a cabo para realizarlas. Muchos de nuestros estudiantes en sus estudios de licenciatura utilizan de manera inconsciente muchas de las estrategias cognitivas propuestas en nuestros recursos didácticos, pero solo cuando son conscientes de los éstas logran obtener el mayor beneficio de ellas.

El trabajo reflexivo y crítico que se hace respecto a las representaciones que el alumno tiene sobre el aprendizaje de una lengua extranjera propicia que alcance una mejor competencia comunicativa, siendo competente no sólo a nivel lingüístico, sino también de interacción tomando en cuenta los aspectos socio–culturales.

Conclusiones

En conclusión, los recursos didácticos juegan un papel importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, porque son más un medio a través del cual se trasmiten los contenidos establecidos en el programa, también deben reflejar la conceptualización que se tiene de la enseñanza de lenguas extranjeras, siendo congruentes con las metas, los contenidos, la progresión.

Referencias bibliográficas

Bories, Catherine; Dettmer, Martin; Palacios, Beatriz (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de Lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas

Churches, Andrew (2009). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Quito: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe.

Canales, Emma Leticia (2007). Estrategias para propiciar un aprendizaje crítico. En Docentes y alumnos. Prespectivas y prácticas. México:UNAM-IISUE.

Consejo de Europa (2002). Marco común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes.

Hernández, Giovanna y Porras, Juan (2013). Programa de Italiano. México: Universidad Nacional Autónoma de México

——— (2009). Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 1. Guía de uso. México: UNAM-CELE (Mimeo).

——— (2009). Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 2. Guía de uso. México: UNAM-CELE (Mimeo).

——— (2010). Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 3. Guía de uso. México: UNAM-CELE (Mimeo).

——— (2011). Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 4. Guía de uso. México: UNAM-CELE (Mimeo).

Trujillo, Fernando (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. En Porta Linguarium, No. 4. Granada: Universidad de Granada.Albornoz, M. (1999). Investigar en las universidades nacionales. La Universidad ahora. Programa de Estudios sobre la Universidad (PESUN), Nº 11.

Los medios de comunicación en la clase de lectocomprensión de alemán: una propuesta didáctica

María Celeste Frana[1]

Resumen

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación denominado "los medios de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras en Salta" perteneciente a la Universidad Nacional de Salta.

El "enfoque por tareas" es un enfoque muy extendido que surge en los años 90 como evolución de la enseñanza comunicativa y supone abordar la enseñanza de LE mediante el uso real de la lengua. Es entendido como el modelo que mejor se adecua en los cursos de LE y sigue siendo hoy un tema de análisis e investigación a fin de mejorar las prácticas docentes. Tanto el Enfoque por tareas como la "ELE con fines específicos" plantean muchos interrogantes y desafíos ya que son disciplinas recientes cuya bibliografía y cuyos manuales no abundany donde superar la brecha entre la teoría y la práctica no es una labor sencilla. De todo esto surge la necesidad de elaborar una tarea áulica que fusione todos estos elementos junto con los medios de comunicación digitales, recursos para la enseñanza de LE que los docentes no pueden ignorar en esta nueva era tecnológica. La propuesta está pensada para cursos de lectura comprensiva de alemán en el entorno universitario. El objetivo de este trabajo es ofrecer una unidad didáctica para la clase de lecto–comprensión de alemán destinada a estudiantes de Humanidades basada en el Enfoque por tareas con incorporación de los medios digitales de comunicación. Para lograr este objetivo tomamos un artículo acerca de la muerte de Nelson Mandela extraído de una revista digital alemana. Usando el mismo sitio web como soporte y con los elementos que aporta este medio sugerimos activida-

1 Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas, Av. Bolivia 5150, CP 4400 ciudad de Salta, provincia de Salta, República Argentina.
celefrbi@hotmail.com

des previas a la lectura, de lectura y de post-lectura conforme a un concepto comunicativo y por tareasconforme al esquema sugerido por Estaire (2007).

Palabras clave: enfoque por tareas – lecto-comprensión – medios de comunicación

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación denominado "los medios de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras en Salta" que comprende los idiomas alemán, francés, italiano y portugués y pertenece a la Universidad Nacional de Salta.

En los últimos años nuevos métodos y enfoques han ido orientando a la enseñanza de lenguas extranjeras hacia otros caminos, que dieron lugar al replanteo y la reestructuración de la antigua enseñanza. En este sentido, se dejan de lado las teorías y formas estructuralistas y tradicionales, en donde la forma y el nivel lingüístico conformaban el eje central de los programas, para volcarse de lleno a una enseñanza más comunicativa y contextual que involucrara a sus usuarios. De ésta se desprende el "enfoque por tareas" que supone abordar la enseñanza de LE mediante el uso real de la lengua. Esta forma muy extendida que tuvo sus inicios a partir de los años 90 como evolución de las teorías comunicativas es entendida como un modelo que mejor se adecua a los cursos de LE y sigue siendo hoy un tema de análisis e investigación a fin de mejorar las prácticas docentes. Por otra parte, la creciente utilización de las nuevas tecnologías e internet se tornan indispensables en los cursos de LE. Ya son conocidos las ventajas y los resultados positivos que surgen de su empleo, por eso, como profesores no podemos mantenernos al margen de estos fenómenos. La propuesta está pensada para los cursos de lectura comprensiva de alemán en el entorno universitario. La "ELE con fines específicos" plantea muchos interrogantes y desafíos ya que es una disciplina reciente donde la bibliografía y los manuales para la clase son pocos. Además, llevar a cabo el "enfoque por tareas" no es una labor sencilla, pues en muchos casos es necesario superar la brecha entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, una propuesta que fusione estos dos elementos podría propiciar un punto de partida interesante en un curso de lectura comprensiva de alemán y acercar ideas nuevas o distintas a colegas de esta área.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es ofrecer una unidad didáctica para la clase de lectura comprensiva de alemán nivel II destinada a estudiantes de las carreras de la Facultad de Humanidades (UNSa) basada en el enfoque por tareas utilizando los recursos disponibles en los medios de comunicación digitales y que, a su vez, esta unidad pueda resultar un modelo didáctico útil y de ejemplo para los demás idiomas. Para lograr este objetivo se seleccionó un artículo periodístico que trata acerca de la muerte de Nelson Mandela y fue extraído de una revista digital alemana. Usando el mismo sitio web como soporte y con los elementos que aporta este medio sugerimos actividades previas a la lectura, de lectura y de poslectura conforme a un concepto comunicativo y por tareas siguiendo el esquema de estructura de una unidad didáctica de este tipo sugerida por Estaire (1999).

Fundamentos teóricos

El enfoque por tareas es un modelo que surge en 1990 y revitaliza los modelos comunicativos de la enseñanza. Una tarea es "cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, [...] todo aquello que hacemos en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa (Long, 1985)" (Estaire y Zanon, 1990, p. 63). Esta idea de tarea en el contexto áulico puede diferenciarse entre las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico. Las primeras se resumen en centrarse en el significado y no en las estructuras lingüísticas, implicar a todos los alumnos, tener una finalidad comunicativa y reproducir el proceso de comunicación. Las segundas, en cambio, se ocupan de los aspectos lingüísticos (Estaire, 2007, p. 3). Estaire y Zanon proponen un marco a seguir para desarrollar una unidad didáctica mediante tareas que es la que nos sirve de guía para poder realizar esta propuesta y se expone a continuación:

Pasos a seguir por el profesor en solitario o en conjunción con los alumnos (Estaire y Zanon, 1990,p. 66):

1. Elección del tema/ área de interés
2. Especificación de objetivos comunicativos
3. Programación de tarea(s) final(es) que demostrarán consecución de los objetivos

4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/ deseables para realización de tarea(s) final(es)
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por lecciones
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

Lo más interesante de este marco es que lleva a "vertebrar" toda la unidad didáctica entorno a tareas finales de comunicación. De esta manera, cada uno de los pasos se va a ir secuenciando en torno a ese "fin comunicativo último" permitiendo un desarrollo integrado y coherente de la unidad (Estaire y Zanon, 1990). Es importante destacar también el rol que cumplen el profesor y los alumnos en esta nueva forma de planificación que consiste en la negociación constante entre ambas partes. La figura del profesor se desliga de aquella en la que constituía "la fuente del saber" para otorgar al aprendiz un papel protagónico y principal. Esta negociación tendrá lugar en las decisiones que se tomarán en torno al curso de la lengua, los temas y/o contenidos a desarrollar junto con los procedimientos para hacerlo, la selección de las tareas finales y posibilitadoras y la solución de las tareas propiamente dichas en el aula (Estaire y Zanon, 1990, p. 65).

El empleo de internet y los medios de comunicación permiten mejorar las prácticas docentes en ELE gracias a que se encuentran al alcance de un público vasto y heterogéneo sin importar las clases sociales, se puede acceder a materiales digitales y a textos auténticos y son herramientas muy motivadoras que renuevan los recursos para la clase de LE. Es necesario, además, entender a los medios de comunicación como "una formación en valores [...] (que) tiende a completar la formación en la ciudadanía y la democracia" (Aparici Marino, 2005, p. 86). Según Aparici Marino los medios inciden en nuestras formas de actuar y pensar, por lo que de ninguna manera somos audiencias pasivas ya que los individuos interactúan de alguna manera, negociando significados, apoyando o rechazando la información, etc. (Aparici Marino, 2005, p. 92). Establecer el nexo entre la educación y la sociedad a partir de los medios de comunicación es una tarea a desarrollar en estos nuevos tiempos y por eso la creemos de suma importancia para la enseñanza de lengua extranjera.

Pensar en el concepto de "tarea" en un curso de lectura comprensiva, nos lleva a plantearnos la pregunta "¿por qué y para qué leemos?". Se puede leer por placer, por curiosidad u obligación, para entender un concepto o una teoría, para conocer la vida de un determinado autor, para informarnos sobre algún hecho ocurrido en el extranjero, para estudiar, etc. Estos propósitos no

difieren para nada de las razones por las que leemos en la vida real, de manera que las "tareas" que se desarrollen en un curso de estas características serán similares a aquellas tareas de la vida real derivadas de la lectura real.

Propuesta didáctica

La presente propuesta fue pensada para estudiantes del segundo nivel de alemán que se imparte para todas las carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Estas son: los profesorados y licenciaturas en Historia, Filosofía, Letras, Ciencias de la Comunicación, Antropología y Ciencias de la Educación. Se trata de un curso de lecto–comprensión en lengua alemana, donde se trabaja con textos afines a sus áreas de estudio. Tanto el dictado de las clases como las actividades se realizan en español. El objetivo de estos cursos es ofrecer una enseñanza de LE que se adapte a sus intereses y necesidades académicas de corto y largo plazo.

El artículo utilizado para la propuesta lleva el título en alemán "Wenn ein Traum stirbt" (traducción al español: cuando un sueño muere) de la revista digital Cicero Online[2] publicada el 4 de enero de 2014. Se utilizó el formato propuesto por Estaire (2007) para plasmar el diseño de la unidad que se expone a continuación:

Título de la unidad: La muerte de Nelson Mandela

Objetivos de lección: al final de la lección los alumnos podrán:

Objetivos generales:

- comprender un texto periodístico (columna),
- formar una opinión propia en base a lo leído,
- debatir en la clase e intercambiar opiniones,

Objetivos específicos:

- conocer y buscar información acerca de la vida de Nelson Mandela
- entender vocabulario específico relacionado con el tema
- reconocer y comprender oraciones complejas con subordinadas

2 Berghofer, Julia (2014). Wenn ein Traum stirbt. *Cicero Online.*Recuperado dehttp://www.cicero.de/weltbuehne/nelson-mandelas-schweres-erbe-in-suedafrika/56769

1 **Paso Nº**	**2** **Tiempo estimado**	**3** **Actividad de los alumnos**	**4** **Actividad del profesor**	**5** **Interacción**	**6** **Destrezas usadas**	**7** **Recursos, medios, apoyos**	**8** **Contenido lingüístico**	**9** **Objetivos**
1 (act. prev. lect.)	7'	Observan la foto del artículo y escriben una frase sobre lo que ésta les sugiere. Exponen en plenario	Escucha opiniones	Individual/ Plenario		Computadora/ internet/ imagen / lápiz y papel	-	Motivar y despertar el interés
2 (act. prev. lect.)	5'	Completan una ficha sobre Mandela.	Escucha respuestas	Individual		Copia proporcionada por el profesor	-	Activar conocimientos previos
3 (act. prev. lect.)	3'	Leen el título y completan la frase del título por escrito según lo que creen que será el contenido del texto.	control	Grupos de 2		Lápiz y papel		Deducir contenido del texto
4 (act. prev. lect.)	10'	Agrupan las palabras que consideran que pertenecen al mismo campo semántico	control	Grupos de 2	Relacionar palabras según su significado semántico	Copia proporcionada por el profesor	Vocabulario relevante	Activar vocabulario relevante para el texto
5 (act. Durante lect.)	40'	Leen el texto completo. Resuelven un ejercicio de múltiples opciones	control	Individual	Lectura global	Computadora/ internet/ artículo/diccionario		Reconocer tipología textual y género textual/ entender la idea general del texto
6	5'	Elaboran con unas palabras dadas por el profesor una oración que resuma el tema central del texto	control	Individual	Lectura global	Lápiz y papel		Entender la idea general del texto.
7 (act. Durante lect.)	15'	Buscan en la web información(en castellano) para una serie de palabras	control	Grupos de 2	Buscar información en la web	Computadora/ internet	Vocabulario específico	Comprender léxico específico
8 (act. Durante lect.)	15'	(2º)Identifican en el texto 3 casos de oraciones subordinadas de cada tipo	(1º) Explica oraciones subordinadas con conjunciones (repaso) y pronombres relativos	Plenario/ individual		Pizarrón, fibra/ computadora/ internet/ artículo	Proposiciones subordinadas con conjunciones y pronombres relativos	Reconocer propos. Subordinadas

(act. Durante lect.)	10'	Completan la segunda parte de la ficha que habían resuelto con sus conocimientos previos pero ahora con la información que brinda el texto	control	Grupos de 2	Tipo de lectura: selectiva	Copia/ computadora/ internet/ artículo		Buscar información específica
10 (act. Durante lect.)	10'	Completan un cuadro con información del texto para describir las clases sociales en Sudáfrica.	control	Grupos de 3	lectura selectiva	Copia		Buscar información específica
11 (act. Durante lect.)	10'	Contestan preguntas	control	Individual	lectura selectiva	copia		Buscar información específica
12 (act. Durante lect.)	50'	Leen el texto nuevamente de manera detallada. Realizan dos ejercicios: uno de múltiples opciones y un verdadero o falso.	control	Lectura individual. Ejerci-cios en grupos de 2.	Lectura detallada	Copias		Buscar información detallada
13 (act. Post-lectura)	5' y 10'	Piensan y anotan argumentos y/o opiniones en base a dos preguntas que el profesor muestra a través del proyector	asistencia	Indivi-dual y toda la clase	Refle-xión. Puesta en común de las opiniones y debate.	Lápiz y papel. Proyector		Ser lectores críticos y capaces de participar en debates
14 (act. Post-lectura)	60'	Elaboran un artículo de opinión para que sea leído en el programa de Radio "Lenguas en sintonía" de la Radio Universidad de la Universidad Nacional de Salta, conforme a la muerte de Mandela en la que podrán utilizar las imágenes de la galería tanto para ilustrar el artículo como para inspirarse.	Breve explicación de las caracterís-ticas de un artículo de opinión. Control y asistencia	Grupos de 4		Lápiz y papel. Compu-tadora. Copias. Imágenes provistas en la revista Cicero.		Plasmar en forma escrita un artículo de opinión
15 (Act. Post-lectura)	15'	Exponen los artículos en la clase y eligen uno para presentar en la radio.		En grupos				Escuchar los artículos de los demás

La materia se dicta con una carga horaria de tres horas semanas reunidas en un solo día, por lo que esta unidad se realizaría en dos días. La primera parte abarca hasta las actividades durante la lectura y la segunda las de poslectura.

Conclusiones

La unidad didáctica presentada pretende manifestar el camino que se recorre al aplicar un enfoque por tareas que, además, conjuga los medios digitales de comunicación. Considerando nuestro contexto educativo, la aplicación permite colocar al alumno en un lugar de trabajo lo más cercano posible a una situación real de lectura, ya que se utiliza un texto de una revista digital actual, dentro de un marco de lectura también próximo a la realidad que es la computadora e internet y finalmente la tarea comunicativa final puede reflejar un ejemplo del porqué y para qué leemos.

Por último, el próximo paso sería poner a prueba esta propuesta a fin de evaluar su efectividad y oportunamente realizar cambios que fueran necesarios para optimizar el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Aparici Marino, R. (2005) Medios de comunicación y educación. *Revista de educación*. Nº 338, 85-99. [Fecha de consulta: 5-2-2014] Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.pdf

Estaire, S. (2007) *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. [Fecha de consulta: 6-2-2014] Recuperado de http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf

Estaire, S. & Zanon, J. (1990) El Diseño de Unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90. [Fecha de consulta: 18-2-2014] Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm

Desarrollo de materiales didácticos em lenguas extranjeras: "português para meus amigos" nivel I

Marina E. Bulak[1], Mario F. Correa[2] y Alberto Gutiérrez*

Resumen

Después de realizar varias encuestas, reuniones, charlas sobre los materiales didácticos utilizados en la actualidad por nuestros colegas, percibimos la necesidad de crear un material que aporte herramientas fundamentales para los profesores que enseñen PLE, como así también aquellas personas que deseen introducirse en el proceso de aprendizaje de PLE. Este libro surge como una herramienta más, que podrá ser utilizado como guía para el Profesor de Portugués en sus clases, proporcionado de este modo a los alumnos, de nivel primario, las herramientas básicas para facilitarles y ayudarles en la construcción, comprensión y asimilación de los conocimientos, a través de la interacción en portugués LE, en los ejercicios y en los trabajos prácticos presentados en el libro.

Teniendo en cuenta la enseñanza/aprendizaje del PLE en nuestra Provincia, reconocida por sus fronteras con los vecinos países de Brasil y Paraguay, buscaremos brindar una visión integradora para que los alumnos puedan desarrollar las cuatro macro – habilidades: Oír, Escribir, Leer y Hablar.

La metodología utilizada está inserta dentro del enfoque Comunicativo, teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos, quienes se apropiarán y producirán nuevos conocimientos.

Palabras clave: Portugués – amigos – profesores

1 Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Secretariado Administrativo, Ruta Nacional N° 12 Km 7½, CP 3300 Posadas, Misiones, Argentina.

2 Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Portugués, Calle Tucumán N° 1946, CP 3300 Posadas, Misiones, Argentina.

* mariebulak@yahoo.com.ar

Introducción

En Misiones conviven comunidades con lenguas, culturas y tradiciones diferentes, en ambas fronteras se habla diferentes lenguas.

Una de ellas, que abarca desde Iguazú costeando el río Paraná, hasta la vecina provincia de Corrientes inclusive, es el heredado por los primeros pobladores de este suelo, el mbyá guaraní hablada por los aborígenes que habitan esta región y el yopará variante del guaraní utilizada por la población paraguaya o descendiente de ella que, está en contacto con el español. En estas costas, se detecta la influencia del guaraní, tanto en el acento, en la cadencia discursiva, en las construcciones sintácticas, como en las incrustaciones léxicas y prestamos habituales.

En otro contexto ribereño del río Uruguay, la presencia hegemónica y masiva del portugués, barre toda la extensión hasta Iguazú, incluyendo la tercera o cuarta generación argentina, habla portuñol en la vida comunitaria y familiar. Este no es un dialecto estandarizado sino una mezcla con bases de portugués aliadas al español. El español, hablado en esa zona, tiene evidente influencia del portugués, bastante estables, en la pronunciación, en las construcciones sintácticas en el léxico, y en la cadencia discursiva.

El Portuñol (similar con las variantes del portugués no escolarizado, hablado en las zonas rurales), que es nuestro objeto de estudio, otros poseen cierto conocimiento del español, pero muy restringido, hablantes cuya variedad del español es muy diferente del español estándar oral regional que se habla en la escuela. Esta diversidad plantea desafíos a la equidad en la oferta educativa y reclama un aporte de resolución pedagógico-didáctica. Es necesario que la enseñanza del español respete, valore e incluya la diversidad lingüística y cultural para favorecer la interculturalidad, la comunicación e intercomprensión de los hablantes de las distintas comunidades lingüísticas del país, a modo de posibilitar la participación efectiva de las personas en la sociedad a través de los aprendizajes formales de la escuela.

Ante la necesidad de contar con materiales didácticos auténticos y acordes a la realidad y particularidad de la Provincia de Misiones, surge la idea de elaborar un material que intente reflejar y satisfacer la demanda de los alumnos y Profesores de Portugués misioneros que se desenvuelven en Escuelas de nivel primario.

Según una previa indagación en internet, hasta ese momento no se contaba con ningún material pensado y elaborado en Misiones con estas características, solamente se contaba con materiales elaborado por autores del vecino

país Brasil para hablantes hispanoamericanos, materiales que muchas veces no se ajustaban a la necesidad de los profesores.

Entre los libros de Portugués para extranjeros más conocidos y utilizados en nuestra Provincia, podemos citar al "Fala Brasil", "Avenida Brasil I y II", "Conhecendo o Brasil", estos materiales son de ediciones antiguas, además de dirigirse a un público más bien adolescente o adulto.

Por otro lado a nivel nacional también son escasos los materiales didácticos existentes.

Fundamentos teóricos

El presente trabajo se apoya en las teorías de la adquisición del lenguaje con enfoque comunicativo y en teorías de aprendizaje de la lengua.

El enfoque comunicativo defiende al aprendizaje centrado en el alumno, no solo en términos de contenido, sino de técnicas utilizadas en el salón de clases. El profesor deja su papel de autoridad, de distribuidor de los conocimientos y asume un papel de guía, orientador del proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto al aspecto afectivo, el profesor debe mostrar sensibilidad por los intereses de los alumnos, incentivándolos a la participación en clases y en trabajos grupales.

Misiones presenta una particularidad, que es el portuñol, en su origen, un dialecto híbrido, entendido como una nueva variante formada a partir del aporte de dos lenguas diferentes, Portugués y Español de ahí que viene la palabra compuesta "Portuñol" (portu = Portugués y ñol = Español), cuyos hablantes, eran marginados en lo económico, social y culturalmente. Vivir en la marginalidad no le permitió desarrollar un sistema de escritura, ni de estructuras de control o regulación; la negación de su existencia, hasta por los propios hablantes, no facilitó su consideración en la expresión literaria, limitándolo nada más a expresiones del folclore regional.

"En lingüística y lingüística aplicada, el término plurilinguismo significa el contacto de lenguas nativas, generalmente representando algún grado de conflicto entre ellas y sus hablantes..." (Paes Almeida Filho, 2005, p.43). En cuanto a lo específicamente lingüístico, se pretende encontrar una base teórica sólida en el estructuralismo y en los avances de la teoría de la enunciación, que se refiere al lenguaje como una forma de interacción humana, posibilitando la transmisión de informaciones por parte del emisor al receptor. Por medio de ella, el sujeto practica acciones que no conseguiría llevar-

las a cabo, si no fuese por medio de la lengua oral, donde el hablante actúa sobre el oyente, constituyendo compromisos y vínculos que no preexistían. Por lo tanto el lenguaje ocupa el lugar de constitución de relaciones sociales, donde los hablantes se tornan sujetos (João Wanderley Geraldi, lingüística de la enunciación).

> "El sujeto interactúa con la realidad, construyendo su conocimiento y, al mismo tiempo, su propia mente. El conocimiento nunca es copia de la realidad, siempre es una construcción" (Piaget, 1999; p. 126).

Para la lingüística el "significado" se representa como expresión, que también se expresa como sonido (pronunciación) o como grafía.

> "Un material más adecuado a La enseñanza de lenguas es aquel que, además de colaborar en el proceso de la construcción de la competencia lingüística — comunicativa y interlengua de los aprendices— ofreciendo insumo para que esta competencia sea adquirida" (Almeida Filho, 1991).[2]

Este material didáctico debe ser adecuado al grupo, al nivel y a la edad de los alumnos, también debe ser de interés de los mismos y para el profesor de PLE ayuda a organizar sus clases, para que ambos (alumno–profesor) puedan reflexionar, pensar sobre sus avances, favoreciendo, de este modo, su crecimiento personal.

> "Las diferentes maneras de construir, en clases, la enseñanza —aprendizaje de una lengua extranjera— tomando como punto de referencia a la metodología, a los materiales, en la forma de evaluar y otros aspectos utilizados por El profesor están íntimamente ligados al abordaje que orienta La acción pedagógica el profesor." (Almeida Filho, 1991).[3]

2 "Um material mais adequado ao de ensino de línguas é aquele que, além de colaborar no processo da construção da competência linguístico-comunicativa e interlíngua dos aprendizes - oferecendo insumo para que esta competência seja adquirida" (Almeida Filho, 1994).

3 "As diferentes maneiras de construir, em sala de aula, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tomando como ponto de referência à metodologia, os materiais, a avaliação e outros aspetos utilizados pelo professor- estão intimamente ligados a abordagem que orienta a ação pedagógica do professor" (Almeida Filho, 1994)

Objetivos

Los objetivos planteados para la elaboración del material didáctico han sido los siguientes:

• Guiar al profesor en la elaboración de sus clases.

Captar la atención de los educandos a través de los personajes y del diseño del libro.

• Captar la atención de los alumnos por medio de los nombres regionales de los personajes, promoviendo la lectura, la escritura, la comprensión y la interpretación de los temas expuestos en el libro.

• Garantizar el acceso libre y gratuito del material didáctico, a través de la página de la Editorial Universitaria de Misiones.

Metodologia

Como lo mencionamos en el resumen de este trabajo, la metodología propuesta en el material didáctico está inserta dentro del enfoque Comunicativo. En esta metodología el alumno es capaz de resolver los problemas reales que lo rodean y discutir aquellos asuntos que lo llevan al pensamiento crítico y a comprender el cambio en el conocimiento. Por otro lado, este enfoque tiene en cuenta los saberes previos de los alumnos, quienes se apropiarán y producirán nuevos conocimientos.

Resultados

A través de la puesta en común con los colegas profesores de Portugués sobre este material didáctico, esperamos que el mismo sirva como material de consulta y apoyo con el fin de que el alumno cree su propio conocimiento, ya que como lo explica Piaget, al recibir nueva información el alumno la asimila y la acomoda según sus estructuras cognitivas. Con lo cual creemos que el libro irá a despertar en docentes y alumnos la imaginación y creatividad para encarar los contenidos conceptuales de una manera creativa y significativa para los educandos. Aclaramos que los resultados del libro son en proceso y continuamos analizándolos.

Recordemos que la escuela debe contribuir al desarrollo de la responsabilidad en los aprendientes, favoreciendo a la toma de decisiones y permitiéndoles hacerlo.

Discusión

Luego de realizar varios encuentros con los profesionales del área de Portugués, escuchando sus problemáticas referidas a la falta de material didáctico acorde a sus necesidades y a las de sus alumnos. Se prosiguió a la indagación y discusión sobre cuales serian los temas propuestos en el libro. Los contenidos más solicitados con urgencia para la elaboración son los que aparecen en este nivel I, por lo tanto el equipo pone énfasis en realizar una investigación, para ver con que materiales didácticos contaban de este material, para luego de un tiempo comenzar a discutir los contenidos para la elaboración del libro "Português para meus amigos" nivel 2.

Conclusiones

Por lo tanto, esta es una experiencia interesante, para nuestros alumnos, colegas y un nuevo desafío para nosotros mismos, pues comprendemos que "el individuo es libre y capaz de adquirir compromisos en cualquier circunstancia, libre para vivir experiencias, libre para buscar en esas experiencias los significados y la verdad que existe solamente en el proceso de llegar a ser, en el proceso de apropiación." (Rogers 1999, p 123). Continuamos analizando y evaluando los resultados, dejando abierta la posibilidad de cambios y re acomodación de los contenidos para la elaboración del próximo material didáctico.

Las conclusiones del libro son en relación a los resultados que obtengan los colegas y alumnos que lo utilicen.

Agradecimientos

En esta oportunidad queremos agradecer en primer lugar a la Universidad Pública, a los compañeros docentes que además de sus inquietudes nos aportaron datos interesantes puesto que nosotros trabajamos en la región Capital, lo que hace que no conozcamos las situaciones de enseñanza aprendizaje en otros lugares de la provincia y del país, al Rector de la Universidad Nacional de Misiones Mgter Javier Gortari por su apoyo incondicional, a nuestras familias que cada día nos alientan para continuar por el camino de la docencia, tan interesante como desafiante, donde muchas veces nos encontramos en zonas pantanosas diría un pedagogo conocido, pero siempre buscando solucionar y salir de las mismas. También agradecer a nuestros colegas, quienes han colaborado con nosotros en las elecciones de los temas.

Referencias bibliográficas

Melo Mesquita Roberto, Cloder Rivas M. (2001). Portugués Linguagem e Realidade. São Paulo: ed. Saraiva.

De Holanda Ferreira A. (2009). Diccionario Aurélio da Língua Portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo.

Roos L. & Medone S. (2000). Guia Prático de Fonética Dicas e modelos para uma boa pronúncia. Buenos Aires: Ed. Sotaque.

Sargentim H Diccionario de ideas afines. São Paulo: ed. IBEP.

Garcia M.C & Costa dos Reis B. A. Manual Compacto de Gramática, Língua Portuguesa teoría e prática. São Paulo: ed. Rideel.

Almeida Filho, José. (1991). Abordagens de Ensino de Línguas. Maneiras de compreender a Lingüística Aplicada. In: Revista Letras. Vol. 2. Santa Maria; Universidade Federal de Santa Maria.

——— (1993). Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de LE. In: Almeida Filho JC (org.) O Professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Ed. Pontes.

——— (1997). A Abordagem orientadora da ação do professor. In: Parâmetros atuais no ensino de português/língua estrangeira. Campinas: Pontes.

Didácticas Específicas: El Aprendizaje de la lengua extranjera francés en la Esc. Prov. de Artes Visuales "Prof. Juan Mantovani"

Angelina Cerf[1] *y Roxana G. Polit*[2]**

Resumen

La lengua no se puede separar de su cultura de la misma manera que el arte no se puede separar de los sentidos, en ésta necesaria reciprocidad la enseñanza de la lengua extranjera Francés se enmarca cómo conocimiento fundamental para el desarrollo de competencias plurilingües y multiculturales. En la escuela secundaria de orientación artística "Prof. Juan Mantovani" la multiplicidad de propuestas en el aula se facilita gracias a la formación artística de los alumnos. A partir de soportes artísticos como secuencias cinematográficas, canciones, fotografías, pinturas y literatura creamos unidades didácticas con el fin de profundizar contenidos lingüísticos, socio-culturales y pragmáticos de la lengua extranjera francés. Para alcanzar dichos objetivos hemos trabajado una serie de pistas didácticas innovadoras en vista de motivar la expresión oral y escrita de la lengua extranjera favorecida por los conocimientos artísticos previos de los alumnos.

El abordaje elegido se fundamenta en la pedagogía de proyectos la cual nos brindó los aportes teóricos para poder organizar las secuencias didácticas teniendo en cuenta lo establecido por el Marco común de referencia para las lenguas extranjeras.

Desde ésta perspectiva, creemos conveniente estimular a los estudiantes a continuar desarrollando un pensamiento creativo y a ejercer un juicio crítico y estético para su desarrollo integral tanto desde la conformación de su personalidad cómo desde la formación de un artista potencial.

Palabras clave: pedagogía de proyectos – soportes artísticos – unidades didácticas

1 Isp N° 8 "Almirante G. Brown" – Epav "Prof. Juan Mantovani" – Isp N°12 "Gastón Gori" – Esc. Primaria N°7 "Presidente Beleno" – Esso N° 391 "Agustín Zapata Gollán"

2 Isp N° 8 "Almirante G. Brown" – Epav "Prof. Juan Mantovani" – Esso N° 231 "Republica De Nicaragua"- Alianza FRANCESA DE SANTA FE – LICEO MUNICIPAL "ANTONIO FUENTES DEL ARCO"

* anjelina_s@hotmail.com

** roxanapoliit@outlook.com.ar

Introducción

Nuestra comunicación se inscribe en el área de "experiencias de clases" de la materia Francés lengua-cultura extranjera para el 3ero, 4to y 5to año del nivel secundario de la escuela de artes visuales "Prof. Juan Mantovani". Nuestro propósito es presentar las técnicas didácticas utilizadas para favorecer, motivar y estimular el proceso enseñanza/aprendizaje a partir de la pedagogía de proyectos. La cual es una herramienta propuesta por el Marco europeo común de referencia para las lenguas extranjeras. En este se establece el recorrido y el logro de diversas tareas las cuales tienen por objetivos contenidos pragmáticos, socio-culturales y lingüísticos para llegar a un resultado final. Estas propuestas didácticas pretenden favorecer el desarrollo integral de los alumnos tanto desde la conformación de su personalidad cómo desde la formación de un artista potencial.

Fundamentos teóricos

En el marco de la pedagogía de proyectos el aprendizaje se realiza de forma colaborativa a partir de actividades especificas para la concreción de los objetivos propuestos. Es así que el aprendiente incorpora progresivamente conocimientos, domina habilidades y desarrolla actitudes frente a sus saberes. En este sentido, se analizan fenómenos o hechos partiendo de sus experiencias previas y buscando informaciones nuevas para resolver problemas encontrados en el transcurso de las diferentes etapas del proyecto. La realización de tareas a lo largo de este proceso asegura al aprendiente no sólo nuevos aprendizajes sino que también le permite desarrollar estrategias discursivas y pragmáticas.

Nuestro trabajo se focaliza en la realización de distintos proyectos relacionando un soporte artístico con la lengua extranjera francés. Las temáticas abordadas fueron:

- Secuencias cinematográficas
- Dramatizaciones
- Manifestaciones artísticas

Secuencias cinematográficas

Esta primera parte de la comunicación pretende contar experiencias de clases con alumnos de la escuela de artes visuales "Juan Mantovani" en 4to año siendo este el segundo año de lengua–cultura extranjera Francés. Nos hemos planteado analizar el cine en la clase de francés en este nivel de aprendizaje y a partir de los intereses particulares de estos estudiantes. Lo que resulta una experiencia apasionante y un lugar de intercambio de opiniones que incentivan a explorar con otra mirada el arte cinematográfico. De este modo hacemos conocer la sociedad y la cultura de las cuales ellos aprenden su lengua a partir de un recurso inagotable como es el cine francés y francófono.

Proponemos entonces una pista de aprendizaje simple y variado teniendo en cuenta lo adquirido en los estudiantes y por el simple disfrute de abordar una película en francés.

Comencemos nuestra primera propuesta utilizando el bande annonce o trailer de "Entre Los Muros" (2008) de Laurent Cantet donde se aborda la problemática de los liceos franceses con una gran heterogeneidad de su población estudiantil. Antes de esta primera proyección, nos centraremos en investigar sobre el sistema educativo francés, como es su organización y la realidad en los liceos franceses para conocer mejor este entorno y así comprender mejor el film.

Inmediatamente veremos la *bande–annonce* proponiendo actividades de comprensión global y detallada.

- Búsqueda preparatoria: lugar, épocas, personajes.
- Aserción verdadera o falsa justificar.
- Identificación de los problemas abordados en la película.
- Focalización de los puntos de vista del profesor y de los alumnos.
- Trabajo sobres las críticas cinematográficas y las opiniones de los espectadores: actividad tendiendo a movilizar el vocabulario de la crítica cinematográfica y también el léxico de la apreciación.

Desde el punto de vista técnico proponemos una actividad de análisis observando la organización de la bande–annonce, personajes, fotografía, escenografía, ambientación, títulos, que medios se tienen en cuenta para llevar a cabo un tráiler y cual es el fin en sí mismo.

Llegamos con esta propuesta a un trabajo final grupal de realización cinematográfica de diferentes bande–annonce con el apoyo del equipo de medios para la ejecución y compaginación. Los estudiantes elaboran el título los cuales

nacen de sus propias inquietudes, un breve dialogo en francés teniendo en cuenta que se trata de una bande–anonce y no de la película completa, escenografía, personajes y vestuarios. Se proveerá de material como historietas, otros trailers como sugerencia para esta propuesta.

Creemos necesario también trabajar una película en su totalidad dado el interés que despierta las distintas problemáticas de la lengua–cultura extranjera francés descubriendo así una sociedad en constante mutación.

Para ello proponemos "La tête en friche" sacada de la expresión la terre en friche es decir una tierra sin cultivar en este caso una cabeza sin cultivar conocido en Argentina como "Mis tardes con Margarita" donde se desarrolla el tema de los vínculos familiares y de amistad.

En esta oportunidad tenemos en cuenta una ficha de análisis previamente comprendida donde destacamos los aspectos más diversos de una película: precisar el género, situarlo en el tiempo y espacio, hablar del personaje principal o de los personajes principales, dar el tema y formular una apreciación, trabajar el final y contar la historia en algunos renglones. Esto es posible gracias a expresiones y vocabulario preparado para esta ocasión. Además de consultas en sitios especializados como por ejemplo allocine.com.

Es de destacar las referencias socioculturales a lo largo de la película de la obra del escritor argelino de habla francesa Albert Camus donde también analizamos esos breves textos leídos en la película por la tierna Margarita.

Dramatizaciones

La experiencia áulica con el teatro aparece cómo tarea final dentro de diversas unidades didácticas. La presentación de las propuestas pedagógicas teatrales en el 5to año del nivel medio permitió globalizar y reunir aquellos saberes tanto teóricos, pragmáticos cómo así también socio–culturales de la lengua extranjera.

Los juegos de roles son una alternativa superadora y enriquecedora para los alumnos ya que simulando una situación o personajes ellos son capaces de imaginar y a la vez interpretar fenómenos lingüísticos que solo son posibles de comprender en situación.

Se han realizado diversas representaciones teatrales a partir de diversos ejes temáticos de la materia, cito:

Qui est–ce?: Para retomar el año escolar y retomar los saberes previos de los alumnos propusimos la creación de un Entretient à un personnage célè-

bre. La situación tiene como consigna; crear un diálogo entre un periodista ó entrevistador y el personaje en cuestión. Durante la dramatización no se puede dar su identidad ya que con el correr de las preguntas y de las respuestas el grupo clase la debe descubrir.

Un voyage en France: el eje temático en este proyecto es el conocimiento de las ciudades francesas. Para ello y luego de un largo trabajo de comprensión global, detallada y de conceptualización de saberes lingüísticos necesarios, se realiza la propuesta de dramatizar un viaje en una ciudad francesa. Los alumnos forman grupos de 4 y simulan una situación cuyo objetivo es mostrar los atractivos turísticos de esa ciudad y también pequeños actos que pueden sucederles a un turista en dicha ciudad. Al final del acto el alumno debía enviar al profesor una carte postale desde dicha ciudad.

L'artiste: el eje temático en éste proyecto es la biografía de artistas de todos los tiempos. Este año se elige un periodo muy rico en materia artística: La belle époque el conocimiento previo de la vida de los artistas y de los hechos históricos y sociales de éste periodo facilita la realización de la unidad didáctica.

La tarea final de éste trabajo era la actuación de la vida de un grupo de artistas indicado por la profesora, la clase se divide en grupos con distintas manifestaciones artísticas: pintura, escultura, arquitectura, música y moda. La profesora les indica 5 artistas representativos de dicha manifestación, pertenecientes a la época establecida.

El trabajo de los alumnos es la búsqueda de información sobre la vida y sus obras de los artistas (todo en lengua extranjera, dentro de lo posible) para luego crear inventar una situación cuyo objetivo principal es socializar y expresar oralmente en lengua extranjera la biografía de un artista.

Manifestaciones artísticas

Las experiencias realizadas dentro de éste apartado permiten demostrar que la lengua extranjera no es ajena a diversos aprendizajes sino que su articulación y transversalidad favorecen ampliamente el aprendizaje de los adolescentes.

La realización de historietas al final de la Unidad didáctica de la presentación en los grupos iniciales de 3er año de la escuela secundaria permite la comprensión globalizadora de los nuevos contenidos, ya que a partir de ése año se comenzaba a enseñar la lengua extranjera francés. Los alumnos con un

nivel principiante y con 120 minutos semanales al final del primer semestre fueron capaces de crear una historia y plasmarla en una historieta.

Conclusión

Nosotros hemos descripto en este trabajo algunas de las propuestas didácticas utilizadas en las clases las cuales se fundamentan en la pedagogía del aprendizaje por tareas propuesta por el Marco común europeo de referencia para las lenguas, documento de referencia para los profesores de lengua extranjera el cual sugiere proponer al alumno poder participar activamente en su proceso de aprendizaje. Nuestra percepción en el proceso de la aplicación de nuestras propuestas de trabajo nos permitió confirmar que la utilización de diversos soportes artísticos y la puesta en práctica de técnicas innovadoras optimizaron sensiblemente el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua extranjera francés. La realidad de la escuela secundaria argentina presenta hoy grandes desafíos en cuanto a la formación integral del joven. Es por ésta razón que las propuestas áulicas deben representar no sólo el momento de adquisición de conocimientos teóricos sino un espacio de reflexión y de desarrollo de competencias para la vida. De ésta forma llegamos al logro del objetivo superando dos desafíos: por un lado despertar el interés de participación en lengua extranjera y por otro continuar enriqueciendo su perfil artístico.

Referencias bibliográficas

Bertochini, P.& Costanzo, E. (2008) *Manuel de formation pratique pour le professeur*. Clamecy. CLE International

Courtillon, J. (2009) Élaborer un cours de Fle. Paris. Hachette.

Huber, M. (1993) Apprendre en Projets: la pédagogie du projet élève. Paris. Hachette.

Robert, J.-P.; Rossen, É.; Reinhardt, C. (2011) Faire classe en Fle. Une aproche actionnelle et pragmatique. Paris. Hachette.

Revista: Le francais dans le monde(2009) La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue. Paris. Cle International.

Criterios de secuenciación textual para una propuesta innovadora de inglés con propósitos específicos en el ámbito universitario

Cristina Magno, Andrea Scagnetti*[1]

Resumen

Este trabajo tiene como punto de partida la organización de una propuesta didáctica de Inglés con propósitos específicos (IPE en español o la reconocida sigla ESP en inglés) para estudiantes de Ingeniería y Economía a partir de textos disciplinares genuinos que se utilizan como disparadores de los contenidos programáticos de un ciclo elemental de aprendizaje de inglés como lengua extranjera de aproximadamente 150 horas de clase.

Los géneros representativos de ámbitos específicos del conocimiento presentan estructuras, vocabulario y formas retóricas prototípicas pasibles de ser reconocidas, clasificadas y sistematizadas para acercar al estudiante a la adquisición de la lengua meta de una manera realista y atractiva.

Cabe consignar que este enfoque presenta un real desafío tanto para alumnos como para docentes ya que se trabaja con niveles dispares: textos auténticos con una complejidad que supera el conocimiento lingüístico de los estudiantes y un desarrollo elemental de la oralidad.

Perseguimos el objetivo de presentar una propuesta de progresión textual que no esté solamente basada en los aspectos microtextuales sino que tome en cuenta otros niveles de análisis: los tipos textuales y los géneros del área del saber; la situación comunicativa ligada al nivel de producción de los textos que considera la relación de mayor o menor simetría entre destinador y destinatario; el carácter fáctico de la información presentada (mayor o menor objetividad) y la especificidad del contenido temático en tanto grado de familiaridad con el tópico abordado.

1 Universidad Nacional de General Sarmiento -Instituto del Desarrollo Humano -PROELE
Juan María Gutierrez 1150 (B1613GSX) Los Polvorines -Provincia de Buenos Aires Argentina
*cmagno@ungs.edu.ar

Para la selección de los corpora textuales indagaremos sobre la pertinencia de los textos a ser utilizados entre los investigadores y docentes de las materias troncales, traductores y profesionales de la áreas mencionadas y estudiantes avanzados, lo que propiciará una rica tarea interdisciplinaria.

Palabras clave: Inglés con propósitos específicos – géneros – secuenciación textual

Introducción

En la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) todas las carreras tienen dentro de su oferta formativa Inglés en alguna de sus dos modalidades: Lectocomprensión (ILC) y Propósitos específicos (IPE).

Las carreras que se encuentran bajo la órbita del Instituto de Industria (IDEI) de la universidad, Ingeniería Industrial, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Química, Profesorado en Economía, Licenciatura en Economía Política, Licenciatura en Economía Industrial y Administración de Empresas, optaron por la modalidad IPE sustentando su decisión en el hecho de que el perfil de egresado que persigue el instituto es el de un profesional capaz de comunicarse eficazmente en inglés en el ámbito laboral, lo que supone el dominio de todas las habilidades.

Para el desarrollo del material de IPE, hemos decido tomar textos auténticos del ámbito académico, laboral, científico y profesional como ejes temáticos organizativos de las unidades a partir de los cuales se desprenden, por un lado las actividades contextualizadas de producción y comprensión que involucran las cuatro macrohabilidades: hablar, escribir, escuchar y hablar, y por otro, la presentación y sistematización de las categorías del plano microtextual: estructuras sintácticas, unidades léxicas y recursos cohesivos.

La idea de trabajar a partir de la lectura de textos auténticos surge como necesidad de ser consecuentes con la línea de trabajo que proseguimos desde el inicio de la creación de los cursos de ILC en la UNGS bajo la premisa de que no existen textos "difíciles" en sí mismos, sino que podemos ir acercándonos a la información, de manera gradual, a través de la aplicación de estrategias de lectura adecuadas para tal fin para ir ganando autonomía en la lectura. Si bien el hecho de trabajar con textos genuinos presenta un gran desafío para los alumnos, este abordaje de la lectura les permite involucrarse en procesos similares a los que atraviesan cuando leen en su lengua materna, ofreción-

doles un contacto con el inglés real y la posibilidad de obtener información actualizada en su lengua de origen.

Para la selección y secuenciación textual hemos tenido en cuenta una serie de parámetros que nos permitieron generar la propuesta pedagógica de una manera que, a nuestro criterio, resulta integradora, significativa y didáctica. Es decir, la selección y progresión de los materiales que conforman la bibliografía obligatoria del curso no responden a una decisión azarosa ni arbitraria, por el contrario, responden a una serie de criterios que quisiéramos compartir y repensar. La finalidad de esta reflexión consiste en poner bajo análisis la propuesta pedagógica para dar los pasos necesarios, entre ellos la revisión y edición dichos materiales, para una posible publicación.

Fundamentos teóricos

El marco teórico que subyace la propuesta pedagógico–didáctica que presentamos está dado, por un lado, por el enfoque de Huchinson y Waters (1987) en relación a los cursos de propósitos específicos y, por otro lado, por la forma de abordar tanto el proceso de lectura, dado que los textos constituyen el eje de los cursos, cómo la selección, análisis y sencuenciación de los corpora textuales.

Según Huchinson y Waters (1987) para diseñar un curso IPE todas las decisiones en relación a la metodología a emplear y los contenidos a elegir deben estar sujetas a las necesidades del alumno. A la luz de esta perspectiva, resulta necesario proponer cursos "hechos a la medida" del aprendiente ya que, de acuerdo con lo que señalan los autores, el alumno de ESP debe poder ser capaz de funcionar adecuadamente en una situación determinada. Para responder a este objetivo, se debe primero llegar a la identificación de dichas situaciones y luego a un posterior análisis lingüístico de las características de las mismas.

En relación a la lectocomprensión, nuestro enfoque está basado en los modelos generados por Van Dijk y Kintsch (1983; 1988; 1998) quienes consideran el proceso de lectura un acto constructivo en el que el lector se involucra de manera interactiva al traer fuentes de información textuales, contextuales y cognitivas combinándolas de manera flexible para comprender el discurso.

A través del modelo de construcción-integración, Kintsch (1988, 1998) intenta explicar de qué manera un individuo comprende lo que lee y, además,

otorgar un lugar de privilegio al conocimiento previo del lector cuando dicho conocimiento se enlaza con la información textual formando redes asociativas.

Para el análisis de los textos hemos tenido en cuenta el modelo multinivel (Ciapuscio y Kuguel, 2002). En tanto que para organización del material y la clasificación de los géneros trabajados, tomamos como marco de referencia la tipología de Adam (1992), los aportes de la lingüística sistémico funcional (Martin y Rose, 2008) y de la enseñanza de Inglés con fines específicos (Bhatia, 1993 y Swales, 2004).

Objetivos

Los objetivos generales de este trabajo son:

• Presentar la propuesta pedagógico–didáctica de los cursos de IPE de la UNGS que parten del abordaje de textos genuinos de los que se desprenden las otras habilidades.

• Explicitar cuáles son los criterios para la selección y secuenciación de los textos que conforman el material con la finalidad de proporcionar lineamientos claros y así evitar decisiones arbitrarias a la hora de tomar dichas decisiones.

Objetivos específicos:

• Reflexionar sobre la propuesta generada con la finalidad de revisarla, editarla y/o modificarla para su posible publicación.

• Promover un espacio de intercambio con colegas de otras universidades que genere una visión más amplia y la posible obtención de aportes que enriquezcan dicha propuesta.

• Aportar una herramienta que constituya un recurso facilitador para los docentes de lenguas extranjeras a la hora de diseñar material didáctico.

Metodología

A partir de este enfoque centrado en las necesidades del alumno, optamos por diseñar cursos de IPE orientados a las especialidades anteriormente explicitadas. Para determinar cuáles eran sus necesidades dialogamos con los responsables del área, con algunos docentes de materias específicas y con

alumnos avanzados además de indagar en las asignaturas que conforman los planes de estudio de las distintas carreras.

En este sentido, quisiéramos ampliar aún más esta convocatoria extendiéndola a graduados de la UNGS, profesionales en general y traductores para obtener mayor información de fuentes relevantes.

Para satisfacer las necesidades comunicativas a partir del diagnóstico obtenido, se hace especial hincapié en la lengua en uso y en el contexto en el que se produce, dándole relevancia a los aspectos sociolingüísticos de la interacción. Como resultado, se prioriza la exposición al material auténtico de lectura con la intención de trascender el texto para centrarse en los géneros textuales que son el producto de una actividad social determinada. La lectura genuina le permite al alumno estar en contacto con la lengua real, mantenerse actualizado y a partir de ese anclaje poder desarrollar las otras 3 macro habilidades.

Para la selección de los textos se ha tenido en cuenta, a partir de los datos aportados por los especialistas, las características micro y macrotextuales y el área léxica de los textos que conforman el corpus. Para la secuenciación se reparó especialmente en los tipos textuales (Adam, 1992), los géneros discursivos (Martin y Rose, 2008; Bhatia, 1993 y Swales, 2004) y la situación de producción de los mismos tomando como referencia el modelo multinivel (Ciapuscio y Kuguel, 2002).

Todas estas decisiones están íntimamente vinculadas con las características de los destinatarios de los cursos: son estudiantes universitarios de carreras que tienen un cierto grado de vinculación, son usuarios básicos del inglés como lengua extranjera, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y van a trabajar con las 4 habilidades a lo largo de 150 horas.

Resultados

En la tabla que mostramos a continuación daremos cuenta del proceso que se llevó a cabo para la confección de los materiales donde las estrategias de lectura también desempeñan un rol muy destacado. Además, cabe aclarar, que dado que se trabaja con textos genuinos, las actividades de feedback relacionadas con la lectura muchas veces deben llevarse a cabo en español para poder verificar la comprensión.

A modo de ejemplo mostraremos en la tabla que aparece a continuación los contenidos de una unidad de trabajo de los tres niveles.

IPE I	**IPE II**	**IPE III**
Unidad 2		
Género: Guía de bolsillo sobre ingeniería (Engineering pocket guide) para presentar y sistematizar la estructura de las definiciones en inglés. Puesta en común de las actividades de comprensión : en español	Género: artículo de la revista Time para presentar los comparativos y los superlativos Puesta en común: en inglés	Historia de una compañía para presentar y sistematizar el presente perfecto. Puesta en común: en inglés
Página de inicio de una empresa donde se presenta información sobre los empleados. Actividad para practicar el presente simple. Puesta en común en español	Manual técnico para la presentación y sistematización de las instrucciones en inglés. Puesta en común: en español	Informe anual para presentar la diferencia entre el presente perfecto y el pasado simple. Puesta en común: en inglés

Como puede verse en el cuadro, en los cursos de IPE trabajamos con textos auténticos que van de menor a mayor complejidad en cuanto a la especificidad del contenido temático, a las estructuras gramaticales que presentan y a los destinatarios a quienes está dirigido. Por ejemplo, en IPE I la primera unidad está dedicada a la presentación de las estrategias de lectura y a la puesta en práctica de las mismas. Los textos que se utilizan para dicho fin son de de divulgación general, con géneros cuyo contenido es objetivo y de carácter informativo. En IPE II se trabaja, por ejemplo, con un manual que, si bien es un género más específico del área, es fundamentalmente un texto didáctico. Así se abordan textos más específicos de las áreas de la ingeniería y la economía con un grado de complejidad creciente hasta llegar a IPE III donde se trabaja con textos producidos por especialistas y que están dirigidos a destinatarios que bien pueden ser profesionales del área o semilegos.

Si se trata de un texto específico, la puesta en común de las actividades de lectura se realiza en español. Esto nos permite corroborar si el alumno ha leído comprensivamente el texto y ha respondido a las actividades planteadas por la guía de lectura de manera satisfactoria. Por otra parte, la devolución de las actividades utilizadas para presentar alguna estructura gramatical deter-

minada, se desarrolla en inglés. En dichas actividades el nivel de complejidad concuerda con el nivel de producción que poseen los alumnos.

En relación a los contenidos gramaticales y léxicos pautados para los tres niveles, los mismos fueron seleccionados teniendo en cuenta la gradación que presentan los libros de texto pertenecientes al nivel elemental en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Conclusiones

Este trabajo ha tenido como objetivo presentar una propuesta pedagógico–didáctica generada a partir de la aplicación de criterios de selección textual. Los cursos de IPE de la UNGS, a diferencia de los cursos tradicionales de este tipo, desarrollan no sólo la lectocomprensión sino las 4 macrohabilidades a partir de la lectura de textos auténticos dirigidos a alumnos universitarios de diversas carreras vinculadas a las ingenierías y la economía.

Tomando como punto de partida el material elaborado y actualmente vigente en la universidad, pensamos de aquí en más revisar dichos criterios, comprobar la consistencia y coherencia de la propuesta en relación a los programas del trayecto IPE y la efectividad del material a lo largo de dos semestres para realizar los cambios que resulten necesarios.

Finalmente, consideramos que el hecho de compartir nuestro trabajo con pares en reuniones académicas, nos proveerá de distintas perspectivas y reflexiones que enriquecerá y contribuirá en la fase de edición del material áulico previa a la posible publicación.

Referencias bibliográficas

Adam, J. (1992). Les textes. Types et prototypes. Paris: Nathan Université.

Bhatia, V. (1993). Analysing genre: Language use in professional settings. London: Longman.

Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En García Palacios, J. & M. Fuentes Morán (Eds) Texto, Terminología y Traducción. Salamanca: Ediciones Almar.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: Learning-centeredapproach. Cambridge: CUP.

Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. En Psychological Review, 95, (2), 163-182.

——— (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press. En Model of Text Comprehension, Universidad de Twente (2004): The Netherlands. Recuperado de http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Levels%20of%20theories/ micro/Model_text_comprehension.doc/. Fecha de consulta: 3/7/2007

Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza,evaluación. Instituto Cervantes, 2002 . [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco [consulta: 22/10/2010] (traducción delCommon European Framework of Reference for Languages:Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

Martin, J. y Rose, D. (2008). Genre relations: mapping culture. London: Equinox.

Van Dijk, T y W. Kintsch (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press, in "Model of Text Comprehension", developed by University of Twente (2004). The Netherlands. Recuperado de http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Levels%20of%20theories/micro/Model_text_comprehension.doc/. Fecha de consulta: 12/02/ 2013

Swales, J. (2004). Research Genres: Exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 6

Uso de tecnologías emergentes
en la enseñanza de lenguas extranjeras

La habilidad de escucha en inglés a través de TIC: una propuesta plausible

Carla Karina Montoya[1]

Resumen

Es ampliamente conocido entre profesores de inglés que la escucha es una de las habilidades más difíciles de enseñar y de aprender. Esto se debe a que dicha habilidad es compleja y activa, y se adquiere con el tiempo y con mucha práctica auténtica. Destaco el valor de la comprensión auditiva entonces, como un proceso en el cual se genera una relación entre lo que se escucha y lo que ya es conocido.

Dada la problemática, propongo utilizar el modelo 1 a 1 de aprendizaje a través de TIC, que no solo fortalecerá la habilidad de escucha, sino que focalizará un aprendizaje activo y centrado en el alumno. La propuesta se enmarca y se fundamenta siguiendo diferentes teóricos que han escrito sobre el tema. Primeramente, me apoyo en Prakash Nair (2000, p.2), quien destaca el uso de las computadoras como asistentes digitales, dejando de lado el concepto tradicional de verlas como herramientas. En segundo lugar, cabe destacar la figura de Henry Jenkins (2008, p.1), quien nos habla de la importancia de "aprender a adquirir competencias y habilidades que permitan a los niños y jóvenes trabajar en este mundo", y también detalla la relevancia de una cultura participativa. Por último, y no menos importante, distingo el concepto de George Siemens (2006, p. 28) "el conocimiento no es estático", que aplico a la habilidad de escucha, porque el conocimiento es dinámico, es co-creado por los participantes, transformado y retroalimentado todo el tiempo. En mi propuesta pedagógica, apunto a que los estudiantes generen conocimiento, y amplíen su percepción, a través de diferentes actividades de escucha, lectura

1 Universidad Nacional de San Martin, Centro para el Estudio de Lenguas (CePEL)
Martin de Irigoyen 3100, Edificio Tornavías, Campus Miguelete, San Martín, Buenos Aires, Argetina.
cmontoya@unsam.edu.ar

y búsqueda de información, logrando una nueva mirada, una mirada co–creada, personalizada, en palabras de Siemens.

Palabras Clave: escucha – TIC – cultura participativa

Introducción

La habilidad de escucha es una de las más difíciles de enseñar y de aprender. Esto se debe a que dicha habilidad se adquiere con el tiempo y con mucha práctica auténtica. En general, se ha abordado y se aborda en la actualidad, haciendo escuchar un audio a los estudiantes, desde un CD (o cassette, depende de las habilidades de trabajo del docente, el área de desempeño, recursos de la institución, etc.), en el cual el docente reproduce un audio dos o tres veces, y los alumnos escuchan, hacen ejercicios de verdadero o falso, o completan espacios. Se corrige en clase a nivel grupal y se sigue con otra actividad.

Se propondrá trabajar esta problemática utilizando el modelo 1 a 1 en una serie de tres clases, que incluirán actividades de escucha en formato de video y/o audio en clase y de tarea, uso de blogs, escritura colaborativa (Google Docs®: resumen/mapa conceptual CMap®), presentación del tema (Presentación PowerPoint Microsoft® o Prezi®). Se enfocará temáticamente partiendo del análisis del evento del hundimiento del Titanic en 1912, en el que se trabajarán textos online, videos biográficos y un extracto de la película en 3D Titanic (Cameron, 2012). Destaco el valor de la comprensión auditiva entonces, como un proceso en el cual se genera una relación entre lo que se escucha y lo que ya es conocido, y fundamento la elección de la utilización del modelo 1 a 1 de aprendizaje a través de TIC, que no solo fortalecerá la habilidad de escucha, sino que focalizará un aprendizaje activo y centrado en el alumno.

Me apoyaré teóricamente, en primer lugar, en los lineamientos planteados por Prakash Nair (2000, p.2), al señalar el uso de las computadoras como asistentes digitales de enseñanza, fortaleciendo el aprendizaje autónomo y crítico. En segundo lugar, me centraré en Henry Jenkins (2008, p.1), quien enfatiza no solo la importancia de "aprender a adquirir competencias y habilidades que permitan a los niños y jóvenes trabajar en este mundo", sino la relevancia de una cultura participativa que incluya afiliaciones, expresiones creativas, solución de problemas en colaboración y circulaciones online. Finalmente, y no menos importante, desarrollaré el concepto de George Siemens (2006, p. 28) "el conocimiento no es estático", y lo aplicaré a la habilidad de escucha.

Fundamentos teóricos

Cuando hablamos de introducción de tecnología en el aula, entendemos por modelo 1 a 1, la incorporación de computadoras portátiles, uno para cada alumno y para cada docente. Según Cecilia Sagol (2011), en educación, la introducción del modelo 1:1 consiste en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual, de modo que cada uno podrá realizar múltiples tareas, conseguir un acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la tecnología de la información, dando lugar, de manera simultánea, a una vinculación entre sí y con otras redes, en un tiempo que excede el de la concurrencia escolar. (p. 10–11)

Además, plantea Mariana Maggio (2012, p. 128) en su libro Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta predisposición tecnológica como oportunidad, que "los escenarios 1 a 1 ofrecen a los docentes la posibilidad de generar propuestas complejas desde una perspectiva tanto tecnológica como didáctica". Dicho modelo se vincula entonces con cuestiones fundamentales de la educación, como darle continuidad a las tareas, dentro y fuera de la escuela, facilitando la secuencia didáctica. Apuntala también la visibilidad de la tarea, dado que lo escrito en una computadora es fácilmente transmisible y publicable; de esta manera, los trabajos no tienen un solo destinatario, el profesor, sino que pueden enviarse por mail a toda la clase, publicarse en un blog, en una red social del curso, etc. Finalmente, el modelo 1 a 1 fomenta la interactividad, ya que favorece la actividad simultánea de toda el aula; el estudiante pasa de ser consumidor a ser productor, al hacer comentarios, participar en un blog, etc. Esta idea se hermana con el concepto actual de usuarios activos o prosumidores, en palabras de Carolina Maguregui (2010, p. 16).

La escucha pareciera ser frustrante para los estudiantes, porque no hay reglas estrictas, a diferencia de la gramática. Esto no quiere decir que no hay formas de mejorarla, pero a veces son difíciles de cuantificar y requieren un trabajo constante del estudiante, quienes muchas veces no participan en actividades auditivas áulicas debido a diferentes razones que explicito:[2]

No quieren demostrar que han entendido todo delante de toda la clase. Se sienten avergonzados frente a la clase. Otros estudiantes parecen tímidos y tienen miedo a cometer errores. Por el contrario, otros alumnos no quieren demostrar que no han entendido nada (por las mismas razones)

2 Razones fundadas en un trabajo de campo (Action Research) que realicé para la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UNSAM, materia Gestión Institucional. Año 2008.

Algunos estudiantes pueden reconocer una sola palabra o una frase y bloquearse de inmediato al tratar de traducirla, en su afán de entender todo.

Otros estudiantes comprenden, pero no participan, porque otros son más rápidos y no dejan que estos participen.

La mayoría encuentra la actividad de escucha áulica desde el CD aburrida, sin sentido; meramente un ejercicio más en inglés. Para algunos profesores, una actividad sacrificable.

Sin querer entrar en detalles sobre metodología en lengua extranjera, (porque no es el foco del trabajo) quiero destacar el valor de la comprensión auditiva, definido por Michael Rost (2002) como un proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa –la orientación receptiva; construir y representar el significado –la orientación constructiva; negociar el significado con el emisor y responder –la orientación colaborativa; y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía –la orientación transformativa. La escucha es un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella. (p. 11)

Dado tal escenario, la propuesta se enmarca y se fundamenta siguiendo diferentes teóricos que han escrito sobre el tema. Primeramente, me baso en Prakash Nair (2000), quien destaca el uso de las computadoras como asistentes digitales, dejando de lado el concepto tradicional de verlas como herramientas. Mi propuesta sigue su precepto:

> El sólo acceso a una computadora no la hace representativa de una asistencia pedagógica. Para lograr beneficios completos, los estudiantes deben trabajar con computadoras en entornos de proyectos basados en la conectividad con acceso completo a Internet, bajo la dirección de profesores capaces.[3] (p.2)

La idea es trabajar en un proyecto integrado para beneficiarse de las potencialidades del aprendizaje en un modelo 1 a 1, en el cual la computadora cumple el rol de asistente, al proponer escribir, leer, estudiar, aprender, investigar, organizar, confirmar información, resolver problemas, publicar, presentar, conectar ideas y crear nuevas formas de entendimiento.

En segundo lugar, cabe destacar la figura de Henry Jenkins (2008, p.1), quien nos habla de la importancia de "aprender a adquirir competencias y habilidades que permitan a los niños y jóvenes trabajar en este mundo", y

3 Mi traducción.

también detalla la relevancia de una cultura participativa que incluye afiliaciones, expresiones creativas, solución de problemas en colaboración y circulaciones online. Recupero estos postulados en mi propuesta, al trabajar con un eje central (en mi caso el evento del Titanic) en el que los estudiantes tienen que buscar información y compartirla, hacerla circular para aprender entre todos y producir material con un sello propio.

Por último, y no menos importante, distingo el concepto de George Siemens (2006, p. 28) "el conocimiento no es estático", que aplico a la habilidad de escucha, porque el conocimiento es dinámico, es co–creado por los participantes, transformado y retroalimentado todo el tiempo. En mi propuesta pedagógica, apunto a que los estudiantes generen conocimiento, y amplíen su percepción sobre el evento central, el naufragio del Titanic, a través de diferentes actividades de escucha, lectura y búsqueda de información, logrando una nueva mirada, una mirada co–creada y personalizada, en palabras de Siemens.

Metodologia

Plantea Hebe Gargiulo (2012, p.125) que "el uso de la tecnología trae aparejado un cambio de metodología: se flexibilizan no solo el espacio y el tiempo, sino también los roles de docente y de alumno y se generan nuevos espacios de interacción". De la mano de esta idea, desarrollaré a continuación, brevemente, los diferentes ejes de la propuesta del trabajo, a saber:

1. *La organización espacial del aula*: se cuenta con un aula en la cual se ubicarán los bancos en forma circular para generar una dinámica más participativa. Se fomentará que este lugar físico pueda trascender sus límites de manera virtual, al hacer uso de videos de tarea, blogs, y trabajos colaborativos a distancia de tarea.
2. *La organización temporal*: Se estiman tres días semanales de una hora y media cada uno. El uso de las netbooks en el Modelo 1 a 1 con acceso a internet amplía el tiempo de clases dado que se puede aprovechar el aprendizaje autónomo en diferentes momentos fuera del ámbito áulico. Se proponen tareas para el hogar en las que el alumno busque más información sobre el tema que se trata, la traiga para compartir con sus compañeros la próxima clase y aumente su capacidad auditiva a través de los videos que se vayan proponiendo y trabajando sobre el tema.

3. *El uso de recursos*: Los estudiantes trabajarán con sus netbooks online, pero también, se combinará con otros recursos no digitales, como apuntes extras, libros de texto, etc.
4. *Dinámica*: Las formas de trabajos se explicitarán de forma oral en la clase, pero se apoyará también en el envío de mails a los estudiantes con las diferentes consignas de trabajo, para tener un seguimiento más cercano y estar disponible para eventuales dudas. De esta manera, se augura alta motivación y una dinámica activa y ubicua durante el trayecto escolar.
5. *Las clases*: se prevén tres clases. Dichas clases pondrán el énfasis en la escucha, (escucha con o sin videos), para mejorar la performance de los estudiantes.

CLASE 1

En esta primera clase se propone un breve brainstorming, a modo de warm–up, con la palabra TITANIC. A partir de allí, el trabajo áulico con las nets en la siguiente dirección web: http://www.rmstitanic.net/learning-center/history.html en donde los alumnos leen de a pares la sección "The Ship". Luego, se sugiere que desplieguen la solapa "Titanic Community"

(http://www.rmstitanic.net/community/community/profile.html) para crear una cuenta del curso para acceder a dicho blog: se dividen en grupos, y se trabaja en la sección Videos: cada grupo elige un video (algunos son videos y otros son audios con imagen estática), lo analiza y lo comenta a la clase. De esta manera, se fomenta un trabajo de escucha más colaborativo, más plural, sin focalizarse en quien entiende todo para centrarse en como todos pueden lograr la escucha. La tarea domiciliaria asignada para apuntalar el trabajo ubicuo será la siguiente: cada grupo buscará más información en la sección "Titanic History and Timeline" y diseñarán una pequeña trivia con Google Docs® para compartir la próxima clase y continuar el trabajo.

CLASE 2

Se trabajan las trivias propuestas por los grupos y luego se proyecta la escena de la película de Titanic 3D (Cameron, 2012) llamada You jump, I jump. Elijo esta escena, ya que presenta los protagonistas principales de la película, a quienes trabajaremos biográficamente más tarde. Se mira la escena dos o tres veces, no solo trabajando lengua meta, sino aspectos históricos y socio–culturales, muchos que ya habrán aparecido en las trivias. Finalmente, se les pide a los estudiantes que cliquen en http://emileeid.com/2012/03/22/titanic-3d-new-poster-2/ para analizar el movie poster en relación a los comen-

tarios surgidos cuando se proyectaba la escena. Se focalizan las similitudes, diferencias, entre otros. Esta secuencia didáctica, no solo apunta a profundizar actividades de audio–comprensión, sino que permite impulsar una lectura reflexiva de las imágenes, video y poster, que le posibiliten al estudiante reflexionar sobre diferentes mensajes subyacentes en el material. Para la siguiente clase, individualmente los estudiantes buscarán datos biográficos de los protagonistas principales, Leonardo Di Caprio y Kate Winslet en YouTube, en las siguientes paginas sugeridas:

www.youtube.com/watch?v=aGUgaBAZ244 / http://www.youtube.com/watch?v=KcBAiMhEKs0), tomarán nota de la información que consideren relevante, la escribirán en un archivo Word y la traerán en un pendrive a la clase siguiente.

CLASE 3

Los estudiantes trabajan en grupos con sus archivos Word en el diseño de un mapa conceptual, con la ayuda de la herramienta CMap®, en la que de manera visual, plasmen la información que obtuvieron de la actividad de escucha de biografías en YouTube. Finalmente, y a modo de cierre, se les pedirá a los estudiantes que se recupere la información que se trabajó durante las tres clases en el diseño de una Presentación Powerpoint Microsoft® o Prezi®. Se propondrá publicar dichos trabajos en Facebook de la página del RMS Titanic: https://www.facebook.com/rmstitanicinc, accediendo a través de la cuenta comunitaria creada en la clase 1.

Conclusiones

A modo de síntesis de la propuesta, remarco el sentido plausible, quiero decir, atendible y recomendable, de la presente propuesta, al focalizar un aprendizaje activo, centrado en el alumno, y desmitificar la idea de que la escucha es aburrida y se puede pasar por alto. Destaco los aspectos más importantes, a saber, la búsqueda y creación de conocimiento, el incremento de habilidades colaborativas para generar competencia crítica, y el desarrollo de habilidades lingüísticas aplicadas a la destreza de la escucha. Se rescatan los logros que se obtendrán de las producciones digitales de los estudiantes, al usar sus computadoras como asistentes y al subir su material a una red social e interactuar con el mundo en tiempo real. Parafraseando a Jenkins, para convertir a nuestros estudiantes en plenos actores de la sociedad.

Referencias bibliograficas

Gargiulo, H. (2012). ¿Qué hacer con la tecnología? El uso de las TIC en las clases de lengua. En Masello, L. (Dir.) Lenguas en la Región: enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad. Montevideo: Universidad de la Republica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

González Vargas, B. (2008). Henry Jenkins y la Cultura Participativa en ambientes escolares. Santiago de Chile: disponible en: http://www.atinachile.cl/content/view/299705/Henry-Jenkins-y-la-cultura-participativa-en-ambientes-escolares.html

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Maguregui, C. (2010). La convergencia digital, el remix y las nuevas formas de producir contenido. Educ.ar. Disponible en: http://portal.educ.ar/debates/eid/cultura/la-convergencia-digital-elrem.php

Nair, P. (2000). The student laptop computer in classrooms. Not just a tool. Disponible en http://www.designshare.com/Research/Nair/Laptop_Classrooms.htm (en inglés).

Sagol, C. (2011). El modelo 1 a 1 : notas para comenzar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. Disponible en: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-Netbooks.pdf

Siemens, G. (2006). Conociendo el conocimiento. Disponible en: http://blog.cicei.com/erubio/2010/04/03/conociendo-el-conocimiento-de-george-siemens-version-en-espanol/

Rost, M. (2002). Teaching and Researching Listening. London, UK: Longman.

A mediação tecnológica e a aprendizagem colaborativa do português

Laura Vanesa Gramuglia[1]

Resumo

A Universidade atual devagar vai vivenciando a implementação de propostas de formação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), fato que tem sido facilitado pelo desenvolvimento e inovação em tecnologias da informação e comunicação (TIC), participando assim de um processo de reconsideração de seu sentido, tanto de sua organização interna como em sua relação com a sociedade.

Estas transformações que se dão em todas as dimensões sociais, exigem modificações nas estruturas educativas- institucionais através das quais se produzem e transferem os saberes fazendo por enquanto que se ofereçam novas modalidades de ensino e aprendizado, novos jeitos de criação e transmissão de conhecimentos, conformes às exigências do contexto atual.

Tendo como referência este marco, a seguinte apresentação tem por finalidade compartilhar uma das experiências de trabalho mediada por tecnologias proposta aos estudantes do Nível Intermediário do curso de português dependente do Departamento de Línguas da Secretaria Acadêmica da UNCPBA.

Ao Considerar que o AVA brinda a possibilidade de integrar tecnologias da informação e comunicação que promovem o intercâmbio com os estudantes através de diversas linguagens como são a escrita, oralidade, audiovisual, hipermídia, etc., ofereceu-se aos alunos a possibilidade de fazer uma atividade de aprendizado através da Wiki, disponível na plataforma Moodle de dita Universidade.

1 Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (UNCPBA). Secretaria Acadêmica. Departamento de Línguas. Pinto 399, CP 7000, Tandil, Buenos Aires, Argentina. laurigramuglia@gmail.com

Esta plataforma permite a interação entre seus participantes através do uso das TIC, neste sentido a comunicação em procura de uma aprendizagem encontra–se mediada pela tecnologia.

Moodle, como AVA, permite então a possibilidade de aprendizagens através das variadas aplicações e ferramentas informáticas que oferece, as quais utilizadas educativamente possibilitam que os estudantes em sua interação construam aprendizados colaborativos de questões gramaticais e lexicais sobre o uso correto do português.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa; mediação tecnológica; ambientes virtuais de aprendizagem.

Introdução

Esta apresentação tem por finalidade compartilhar as reflexões sobre uma das experiências de trabalho mediada por tecnologias proposta aos estudantes de um curso de português dependente do Departamento de Línguas da Secretaria Acadêmica da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (UNICEN).

Este Departamento que funciona sob a dependência do Reitorado, constitui uma alternativa para contribuir a arranjar uma das inquietudes mais generalizadas na atualidade, como é a de dominar com precisão as concorrências linguísticas de comunicação em língua estrangeira. Oferece para isso cursos abertos à comunidade no ensino das seguintes línguas: Espanhol para estrangeiros; Euskera (idioma basco); Inglês; Francês; Italiano e português.

O curso de Português neste momento encontra–se no meio de um processo de revisão de seu plano de estudo, conta (pelo menos até o momento) com três níveis: Básico, Intermediário e Avançado, onde eu me desempenho como professora nos dois primeiros.

A experiência a compartilhar pertence a um trabalho proposto o ano passado aos alunos do nível intermediário. Este nível tem como finalidade que os estudantes consigam–se desenvolver desde a oralidade, escuta, gramática e leitura em situações de comunicação de mediana complexidade levando em consideração determinados objetivos específicos.

Fundamentos teóricos

As transformações na base econômica acontecidas desde finais do século XX envolvem todas as áreas do sistema social. Vários autores têm teorizado ao respeito dando conta da desponta de uma nova fase da história das revoluções tecnológicas, caracterizada por uma sociedade que se espalha motorizada pelo conhecimento, entendendo–o em seu caráter global e transformador dos jeitos anteriores de produção, já que a geração e exploração do conhecimento se convertem agora num fator predominante de desenvolvimento.

O fato de propor atividades mediadas pelas tecnologias tem relação estreita com este contexto. Qualquer mudança que possa se dar num âmbito educativo não é alheia à situação social na qual se encaixa o que leva fazer referência ao complexo intercâmbio social, econômico, cultural e político representado pela sociedade do conhecimento na qual se encontra imerso. Ao respeito Rama (2009) agrega:

> A mudança de paradigma técnico–econômico desde os '80 e os '90 exprimida na microeletrônica e a programação, criaram novas formas de produção e novas configurações sociais entre as quais também tem se produzido a gestação de uma nova educação. (p:25).

O novo contexto da sociedade do conhecimento está promovendo então, não só novas demandas e ofertas trabalhistas senão também novas formas de criação e transmissão dos saberes nos ambientes educativos. Fato que é possibilitado pelo desenvolvimento e inovação em tecnologias da informação e comunicação (TIC). Segundo Halaban (2010) as TIC fazem referência às tecnologias da informação e comunicação, são aquelas tecnologias que permitem informar e comunicar e as entendemos desde um conceito dinâmico, é dizer que mudam, criam e se modificam segundo as interações sociais. Ex: Livro, telefone, TV, internet, celular, videojogos, wiki, etc. Assim, pode se ver que o lugar ocupado pela tecnologia na cultura necessita ser analisado e estudado em senha histórica e contextual já que as mesmas são produto das condições sociais, econômicas, políticas e culturais de uma época e de um país.

Considerando os usos atuais que se fazem sobre as TIC e tendo em conta as funções básicas de toda Universidade e sua estreita relação com o contexto, exige hoje em dia não só a geração de novos conhecimentos que permitam a criação de inovações, senão também a formação de profissionais e pesquisadores concorrentes para se desempenhar no novo mercado do trabalho. É

dizer, além de ser necessário modificar as estruturas institucionais através das quais se produzem e transferem os saberes, também se faz apropriado oferecer aos estudantes novas modalidades para o ensino e a aprendizagem fazendo que a Universidade participe de um processo de reconsideração de seu sentido, tanto de sua organização interna como no seu relacionamento com a sociedade toda. Assim, este avanço exponencial das TIC e da internet permite aos professores propor o desenvolvimento de processos educativos através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), facilitado por novas modalidades de comunicação e pela utilização de diferentes TIC.

Seguindo esta ideia e em relação ao nível intermediário de português, o fundamento teórico e metodológico desde o qual se planejou o desenvolvimento dos conteúdos deste nível se baseou na intenção de fomentar espaços que comprometessem aos alunos na construção de conhecimentos, por isso se trabalhou desde uma perspectiva construtivista e sociocultural, centrando a atenção no sujeito que aprende e os AVA foram uma ferramenta ideal para isso já que estes ambientes, pontualmente Moodle que é com o qual trabalhamos desde o Departamento de Línguas, fazem referência às aplicações informáticas desenhadas para facilitar a comunicação pedagógica entre os participantes de um processo educativo. As novas tecnologias permitem assim transformar a centralidade da sala, mudar os parâmetros da avaliação, criar um novo rol ao professor: Uma mudança nas estruturas institucionais através das quais se produzem e transferem os saberes. Os AVA seriam então mediadores no processo comunicacional educativo, permitindo a integração de diversas TIC para o intercâmbio através de variadas linguagens: icônica, escrita, auditiva, audiovisual, hipermídia, etc.

Seguindo a Torres Díaz e Jora Roa (2012), Moodle é um AVA de livre distribuição. Tecnologicamente é conhecido como "Learning Managment System" e seu desenho se baseou na aprendizagem construtivista.

Para os construtivistas, aprender é necessariamente um processo de diálogo social no qual as comunidades de aprendizagem negociam socialmente os significados dos fenômenos. Esta ideia sugere que uma característica importante do aprendizado e dos ambientes de aprendizagem inclui a colaboração entre a comunidade de pessoas participantes, a linguagem como o meio da mensagem e o diálogo como um processo pelo qual se constrói o significado.

Com sustento nisso e coincidindo com esta postura, Moodle permite então uma aprendizagem colaborativa através das variadas aplicações e ferramentas informáticas que oferece e por isso utilizar uma sala virtual através de

Moodle considerou-se uma boa estratégia para desenvolver ao menos uns dos conteúdos do nível.

Que os alunos construam aprendizados de um jeito colaborativo exige a criação de situações com a intenção de enriquecer os aprendizados. Dado que desde uma olhada vigotskiana o aprendizado implica o entendimento e internalização dos símbolos e signos de uma cultura e grupo social ao que pertence, os estudantes se apropriarão das práticas gramaticais da língua portuguesa através da interação com outros sujeitos. Daí a importância que em esta aproximação têm os processos de planejamento do professor e os grupos de pares, a negociação mutua de significados e a construção conjunta dos saberes: aprender com outros e de outros.

Objetivos

Se bem o ponto final da atividade consistiu em estender os laços entre a Universidade e a comunidade, teve–se com esta proposta os objetivos específicos que os alunos conseguissem:

- Conhecer e aprofundar aspectos culturais e históricos do Brasil.
- Exprimir ideias de mediana complexidade através da escrita seguindo uma estrutura gramatical e lexical da língua portuguesa própria do nível.
- Fortalecer a capacidade de construir colaborativamente conhecimentos através da mediação tecnológica como possibilita o uso da Wiki.

Metodologia

Sendo um dos conteúdos do nível intermediário o trabalho com lendas tradicionais do Brasil e seguindo os objetivos mencionados, propôs–se a leitura e análise de lendas típicas brasileiras como "A lenda do Curupira", "O lobisomem", "A lenda do Saci–Pererê", entre outras. Mas, a atividade não ficou somente nisso, senão que esse ponto foi o começo de uma prática de extensão entre a Universidade e a comunidade.

Aproveitando que Tandil conta com variadas lendas no seu universo cultural como "La Piedra Movediza", "El Centinela", "El camino encantado", etc., convidaram–se aos alunos que procurassem lendas próprias da região, escritas em espanhol, com o propósito que em pequenos grupos e através de um trabalho colaborativo conseguissem escrevê–las em português. A ideia

não era que fizessem uma transcrição, senão que recreassem o lido usando os conhecimentos gramaticais e linguísticos aprendidos em relação às concorrências para contar histórias acontecidas no passado. Ao consistir a atividade em reescrever em pequenos grupos à língua portuguesa a lenda lida, entre as diversas ferramentas/aplicações disponíveis dentro da sala virtual, ofereceu-se aos alunos o uso da Wiki, ao considerar que é uma ferramenta que cumpre com estas possibilidades.

A Wiki, "é uma página Web construída de maneira que permite que qualquer que aceda nela possa contribuir com novos conteúdos ou modificar alguns dos já existentes" (Ávalos, 2010; p. 65). Neste sentido, a Wiki permite acrescentar, eliminar e modificar informação enquanto que os resultados que se vão obtendo da soma de contribuições se armazenam e podem ser consultados e melhorados por os membros da comunidade de aprendizado; além, para isso não é preciso ser um experto em programação, com conhecimentos básicos da Internet se pode trabalhar neste software. Ao pertencer a Wiki ao Moodle da Universidade, é de edição restringida, só os usuários autorizados, os integrantes de cada grupo e o professor, podem participar nela, permitindo lhe a este último realizar um seguimento sistemático sobre as contribuas publicadas. A vantagem de trabalhar com este software é que permite potenciar a colaboração entre o grupo de aprendizagem e estimula a compartilhar informação, a receber críticas e realizá–las com respeito ao fim de conseguir o objetivo em comum. É importante esclarecer que o Departamento de Línguas da UNICEN conta com a possibilidade de utilizar estes ambientes/aplicações, mas é decisão de cada professor usá–lo ou não e seu uso deve ser complementário às aulas, já que a modalidade de ensino é presencial.

Resultados

O fato de fazer entregue das lendas escritas pelos alunos para os centros de informação turística e demais pontos estratégicos que estivessem em contato com possíveis turistas de fala portuguesa foi o ponto de chegada para esta atividade, além dos aprendizados construídos pelos alunos neste interessante trabalho. Como resultado dos objetivos propostos as lendas construídas colaborativamente foram: "A lenda da Pedra Movediça: o coração de Milla Reyén"; "Lenda do Cerro Leões: Nanincu e os guardiões da pedra"; "A Sentinela".

Conclusões

Edith Litwin (2008) exprime que "em chave contemporânea, ensinar é selecionar conteúdos, dar-lhes uma sequência, usar tecnologias, avaliar e pesquisar". (p. 218)

A integração de uma TIC supõe um momento especial na toma de decisões do processo metodológico, é parte estruturante da atividade de ensinar. Não se trata de um simples complemento e, em sua escolha, é necessário considerar as características próprias de cada um deles para serem recontextualizados na proposta de ensino.

Falar de integração está dando conta do carácter não neutral do uso das TIC. Ao dizer de Burbules (2001) as tecnologias nos usam e nós as utilizamos a elas, por isso seus usos não são neutrais.

Com o propósito então de desenvolver alguns dos conteúdos do nível intermediário e considerando a importância que tem hoje em dia o trabalho desde a Universidade com tecnologias, é que se decidiu convidar aos alunos a participar duma atividade obrigatória que lhes daria ferramentas teóricas e práticas não somente para aprender as questões gramaticais e lexicais deste nível senão também uma boa preparação para o desenvolvimento com sucesso em outras atividades deste jeito. Não percamos de vista que na sociedade do conhecimento o contato com a língua portuguesa se faz muitas vezes através das tecnologias.

Conseguir a integração de TIC na proposta de ensino foi uma conquista interessante. O nível intermediário de português foi uns dos poucos cursos que ofereceu esta possibilidade aos alunos do Departamento de Línguas e a única que estendeu suas portas à comunidade mediante esta tarefa de extensão. Mas para isso, foi necessária a colaboração na tarefa, aprender com outros e de outros dando importância ao que eles tinham para dizer e o diferente foi que esta construção de um texto se fez de maneira mediada.

Referencias bibliográficas

Ávalos, M. (2010). ¿Cómo trabajar con TIC en el aula? Una guía para la acción pedagógica. Buenos Aires: Bilos

Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Garnica.

Garcia Aretio, L (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.

Halaban, Patricia (2010). La comunicación virtual en la educación a distancia. Un estudio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos en Internet. Argentina: Ciccus.

Litwin Edith (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós

Rama, Claudio (2009). La Universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Universidad del Caribe UNICARIBE. Ediciones Unicaribe.

Torres Díaz, J e Jora Roa, D. (2012). Comunicación utilizando redes sociales inmersas en el entorno virtual de aprendizaje Moodle (pp.119-125). Disponible en: http://aiesad.cederj.edu.br/principal/wp-content/uploads/2014/03/Buenas-Praticas-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia.pdf

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Identificación de obstáculos en la elaboración de un curso de español online para personas con discapacidad visual

Bruno R. Zilli,[1] Marcus Vinicius L. Fontana[2]*

Resumen

El proyecto de investigación "Para Além da Visão: um estudo do processo de ensino–aprendizagem de língua espanhola em EaD para deficientes visuais"[2] de la "Universidade Federal de Santa Maria" (UFSM), por medio de sus investigaciones, ha buscado elaborar materiales accesibles, con el objetivo de posibilitar el proceso de enseñanza–aprendizaje del español online para personas con discapacidad visual (PDVs). Así, realizamos un cuestionario en Google Docs para saber sus reales necesidades, características personales y expectativas. Al pensar en la cuestión de la accesibilidad, el curso que han elaborado los investigadores está dividido en veinte unidades didácticas, todas en archivos sonoros grabados por los participantes del proyecto. Para el primer intento de realización del curso, contamos con la participación de doce voluntarios de la "Associação dos Cegos e Deficientes Visuais"[3] de la ciudad de Santa Maria–RS, Brasil. El objetivo de este trabajo es presentar las principales dificultades que se encontraron hasta este momento en el intento de realización del curso de español "Além da Visão", derivado de las investigaciones del proyecto. Para la implementación del curso, utilizamos el ambiente virtual de aprendizaje Moodle (Modular Object–Oriented Dynamic Learning) de la UFSM, que se ha mostrado, en un primer momento, inadecuado para alcanzar los objetivos propuestos. Con base en los relatos de los que participa-

1, 2 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Artes e Letras (CAL), Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM), Avenida Roraima 1000, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

* brzilli@yahoo.com.br

2 Más allá de la visión: un estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua española en EaD para personas con discapacidad visual. Traducido por los autores.

3 Asociación de Ciegos e Discapacitados Visuales. Traducido por los autores.

ron del grupo inicial, señalamos como principales dificultades encontradas la realización del login y el acceso a los recursos en el ambiente. A partir de ese intento de utilización del Moodle, comprobamos que el ambiente no presenta algunos de los recursos de accesibilidad necesarios y que los alumnos tienen que tener un conocimiento sólido sobre informática para manejarse a la hora de realizar el curso.

Palabras clave: Discapacidad Visual – Educación a Distancia – Enseñanza-aprendizaje de español.

Introducción

Actualmente, las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) han ampliado las posibilidades de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Eso se percibe en el gran incremento del número de cursos online que ofrecen algunas instituciones, por el hecho de que aprender una lengua, actualmente, ha adquirido una importancia fundamental para la formación personal y profesional de los individuos, sobre todo por cuenta de la globalización.

Vivimos en una generación que está en contacto todos los días con los recursos y las herramientas de ese mundo tecnológico, producido por las nuevas TICs, en el que las informaciones son de fácil acceso y en un click podemos navegar por distintos espacios electrónicos y acceder a una gran cantidad de informaciones.

Sin embargo, no podemos olvidarnos de que todavía esas informaciones no se encuentran al alcance de todos, pues muchos de los recursos y/o de los cursos que se ofrecen no están pensados para determinados grupos de personas y, en este caso en especial, tratamos de las personas con discapacidad visual PDVs.

Así pues, el proyecto de investigación "Para Além da Visão: um estudo do processo de ensino–aprendizagem de língua espanhola em EaD para deficientes visuais" de la UFSM, que tuvo inicio en el año 2010, ha buscado analizar cómo, hoy en día, se pueden utilizar los avances tecnológicos a favor de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), principalmente, para las PDVs, y cómo ocurre la interacción entre estas personas y las nuevas TICs.

Al reflexionar sobre las cuestiones de accesibilidad y basados en dichos analices, el grupo de investigación ha buscado elaborar un curso de E/LE

totalmente pensado para las PDVs, de acuerdo con sus necesidades reales y, por ello, se ha creado el curso: "Além da Visão".

En este trabajo discutiremos las principales dificultades encontradas por los primeros alumnos del curso respecto la realización de éste, con el objetivo de analizar y proponer mejorías para la inclusión de las PDVs en el mundo virtual, a la hora de realizar un curso totalmente pensado para ellos. En un primer momento, en la fundamentación teórica, trataremos de explicar la discapacidad visual y la producción de material didáctico específico para ese grupo de personas con la utilización de las nuevas TICs. A continuación, presentaremos los objetivos del presente trabajo y la metodología que se ha utilizado para su realización. Discutiremos los resultados de los análisis, a fin de enseñar las dificultades reales que encontraron los estudiantes a la hora de acceder al curso. Y, por fin, nuestras conclusiones sobre el primer intento de realización del curso de E/LE.

Fundamentos teóricos

Inicialmente, se tienen que aclarar algunas características de la discapacidad visual, ya que existen diferentes niveles, pues como señala Mon (1998) "cuando una persona tiene discapacidad visual puede tratarse de una persona ciega o de alguien con baja visión o visión subnormal" (p.4). Así pues, Mon (1998) señala que se puede considerar ciega a la persona que tiene visión cero o aquella con una mínima percepción de luz y Martín (2001) afirma que con baja visión se define a una persona con un intervalo de capacidad de visión que se sitúa entre la visión normal y la ceguera total.

Estas dos clasificaciones resultan pertinentes ya que a la hora de la elaboración del material didáctico para un curso dirigido a las PDVs, tales características se deberán considerar, como señala Fontana 2010:

Esa diferenciación entre personas ciegas y personas con baja visión es de indiscutible importancia cuando se habla de educación mediada por tecnologías para personas con discapacidad visual, pues las tecnologías que atienden a las de baja visión muchas veces pueden no atender a los ciegos, mientras que, en contrapartida, algunas tecnologías direccionadas a las personas ciegas no necesariamente atienden a las personas con baja visión. (p.12)

Es evidente que el material que se debe producir necesita de adaptaciones específicas para desarrollar un efectivo aprendizaje por parte del grupo de personas referido; de este modo, los materiales creados deben tener en

cuenta por los menos dos puntos: los audios grabados, que son la principal fuente de interacción con la lengua, deben ser de buena calidad y sin ningún ruido para que no haya interferencia en el aprendizaje del idioma; y el sitio electrónico, donde se adjuntarán los archivos, debe observar algunos criterios de accesibilidad, que deben ser aplicados a la página online, pero es erróneo afirmar, según Hersch y Johnson (2008), que estos espacios online tienen un design pobre y limitado.

Asimismo, Leffa (2008) afirma que a la hora de la producción del material didáctico, se deben considerar los anhelos, las expectativas y las reales necesidades de los alumnos, para que el curso que se ha producido tenga más éxito. De esta forma, hemos realizado un cuestionario en Google Docs para investigar aquello que los alumnos realmente necesitan, además de eso, Goolge Docs es recurso que se encuentra disponible online y de fácil acceso a los lectores de pantalla, los software que usan las personas ciegas para moverse por internet. "Ese cuestionario ha sido desarrollado y está disponible a través de Google Docs – recurso simple y de fácil acceso por los lectores de pantalla- y actualmente está online recibiendo informaciones de PDVs de todo Brasil" (Fontana, Culau, Alves, 2010, p. 4)

De esta manera, "desarrollar recursos de accesibilidad sería un modo concreto de neutralizar los obstáculos e insertar esos individuos en los ambientes ricos para el aprendizaje, proporcionados por la cultura" (Damasceno y Filho, 2002, p. 3) y según Levy (1997), se sabe que las nuevas TICs actualmente forman parte de nuestra cultura, así su uso es una forma concreta de inclusión e interacción en el mundo.

Respecto al aprendizaje de una lengua, Giovannini et al (1996) afirman que las cuatro habilidades comunicativas —leer, escribir, hablar y oír—, son básicas para la competencia comunicativa, por eso, se han adoptado algunos recursos, como audios y textos –de fácil lectura para los lectores de pantalla— para el desarrollo del aprendizaje de español. Así pues, las nuevas TICs y sus recursos efectivamente se han convertido en grandes aliados para el aprendizaje de E/LE para las PDVs.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es discutir los primeros obstáculos encontrados por los alumnos que participaron del primer intento de realización del

curso: "Além da Visão", a fin de promover mejorías en el proceso de interacción entre las PDVs y las nuevas TICs, y en el curso como un todo.

Metodología

Para la implementación del curso, utilizamos el entorno virtual de aprendizaje Moodle (Modular Object–Oriented Dynamic Learning), como primer intento de realización. El Moodle ofrece una cantidad de recursos y actividades que permiten a los alumnos tener acceso a las informaciones facilitadas por los profesores.

Ya que el curso ha sido desarrollado en su totalidad con materiales grabados en archivos sonoros y adjuntados al entorno virtual, los participantes tenían acceso a estos archivos con la posibilidad de descargarlos y escucharlos en voz humana. Pero, también, les ofrecíamos los archivos en documento Word por si acaso querían leer con el lector de pantalla utilizado por cada participante. Este doble acceso permite a los estudiantes ciegos un mejor entendimiento de la pronunciación y al mismo tiempo la posibilidad de entender la grafía de las palabras.

Para una mejor organización del contenido y llevando en cuenta las cuatro habilidades comunicativas -leer, hablar, oír y escribir-, el curso posee veinte unidades didácticas y cada una de ellas está dividida en subsecciones llamadas: ¡A charlar!, ¡A leer y oír!, ¡A practicar!, ¡A conocer!, ¡A jugar!, ¡Antes que la unidad se acabe! y Apuntes gramaticales.

El curso ha sido implementado en el segundo semestre de 2013, con un grupo test, de doce voluntarios de la "Associação dos Cegos e Deficientes Visuais" de la ciudad de Santa Maria-RS, en el Moodle de la UFSM. Sin embargo, vale destacar que solo cinco personas participaron efectivamente del curso y colaboraron para los análisis de accesibilidad y de calidad.

Así pues, los datos que se analizaron fueron los relatos enviados vía e–mail a los investigadores por los participantes, quienes expresaron sus dudas respecto del acceso al entorno virtual y a los recursos y actividades propuestas. De este modo, pudimos analizar el ambiente virtual de aprendizaje Moodle con relación a su accesibilidad a las PDVs y verificar posibles salidas para una efectiva realización del curso.

Resultados y discusión

Para la discusión y análisis de los datos, utilizamos los escritos de los e–mails que los cinco participantes enviaron al grupo de investigación y las respuestas que se obtuvieron por medio del foro "¡A opinar!", donde los alumnos escriben sus opiniones con relación al curso. En un primer momento, tres de los alumnos relataron que no pudieron acceder al entorno virtual con el login que les fue ofrecido, por eso, fue necesario recurrir a los técnicos responsables de Moodle en la UFSM, para verificar posibles fallas técnicas. Sin embargo, en un segundo momento, recibimos un e-mail proveniente de una alumna que logró acceder al entorno, aunque con ayuda de otra persona.

De esta manera, inferimos, en un primer momento, que la página electrónica donde está ubicado el Moodle, para el lector de pantalla, no resulta muy accesible, pues, aunque algunos alumnos habían conseguido acceder al curso en Moodle, tardaron mucho al encontrar la ubicación del login, debido a que la página todavía no ofrecía recursos de accesibilidad para PDVs y sus lectores de pantalla. Como resultado de esta constatación, los técnicos crearon una página simplificada de login para facilitarles el acceso a los alumnos ciegos.

Sin embargo, merece la pena poner de relieve que de los cinco participantes del grupo test, solo uno tenía conocimiento más profundizado sobre informática y sabía manejarse en internet. Los demás, aunque tenían contacto con las herramientas del mundo tecnológico, estaban aprendiendo a usarlas todavía. Así pues, podemos sostener que, aunque los materiales sean accesibles y el entorno virtual sea adaptable, el conocimiento en informática es de fundamental importancia para que las PDVs puedan acceder a todos los recursos que se encuentran en internet y a la hora de realización de un curso que sea online.

Creemos que esa dificultad inicial ha sido un punto clave para el abandono de los demás voluntarios, pues como el Moodle ofrece la posibilidad de visualizar los horarios de acceso de los alumnos, percibimos que algunos solo accedieron una vez al entorno virtual y abandonaron el curso, mientras otros siquiera hicieron el primer acceso.

De los cinco alumnos que accedieron una mayor cantidad de veces, apenas dos realizaron las actividades propuestas por los investigadores, mientras que los tres restantes, aunque lograron acceder al entorno, no realizaron las actividades. Intentamos por innumerables veces establecer contacto con esos tres participantes, pero recibimos la respuesta de que se tardaba mucho para hacer el login y para acceder a las actividades propuestas, pues tenían que pinchar muchas veces para encontrarlas.

Respecto a los dos alumnos que realizaron las actividades, uno de ellos —el que tenía más conocimiento en internet— afirmó que los archivos sonoros de la primera unidad fueron de fácil entendimiento, pues todos tenían una buena grabación y los lectores humanos tenían clareza en el habla, pero, en su caso, lo que no había entendido eran algunas palabras, ya que no conocía mucho la lengua. De este modo, se puede afirmar que, en la primera unidad, los recursos se mostraron accesibles, atendiendo así a lo que plantea Damasceno y Filho (2002), respecto de la accesibilidad.

El segundo alumno que realizó las actividades propuestas no proporcionó su opinión respecto del curso, pero percibimos que había realizado todas las actividades sin ninguna dificultad, lo que nos lleva a reforzar la idea de que lo propuesto estaba totalmente de acuerdo con sus necesidades reales señaladas por la investigación que tuvo lugar antes del inicio del curso y que para ello es necesario tener al menos conocimientos básicos de informática.

Conclusiones

Indudablemente, la inclusión de las PDVs al mundo virtual ya es real, pues con la gran cantidad de recursos ofrecidos en internet y las tecnologías asistivas, es posible tener acceso a todas las informaciones que nos rodean.

Sin embargo, en lo que se refiere a la enseñanza–aprendizaje de E/LE son pocos los cursos que ofrecen la debida accesibilidad a las PDVs y proveen un efectivo aprendizaje de la lengua. Así pues, al reflexionar sobre esa necesidad real, se realizó un primer intento de crear un curso pensando en PDVs, utilizando el Moodle, un entorno virtual muy utilizado actualmente en cursos presenciales y a distancia.

Los recursos y actividades del Moodle son herramientas que posibilitan la enseñanza-aprendizaje desde cualquier computadora con acceso a internet de una manera no linear. Sin embargo, es un entorno virtual que ofrece algunos —tal vez no todos— recursos de accesibilidad necesarios para las PDVs a la hora de realizar un curso de E/LE online. Pero, para que ocurra el efectivo aprendizaje, los alumnos tienen que tener un conocimiento más o menos desarrollado sobre los recursos ofrecidos en internet y las herramientas de accesibilidad, como los mismos lectores de pantalla. Eso indica que, al no tratar con un grupo con experiencia anterior, es indispensable un trabajo inicial de capacitación para manejar las tecnologías digitales.

Las nuevas TICs son un medio que posibilita efectivamente el aprendizaje para una PDV, siempre cuando se utilicen sus recursos de manera adecuada a sus necesidades específicas, ofreciéndoles todos los caminos para la accesibilidad, pues ésta es la palabra clave.

A partir del primer intento de realización del curso y de la no ejecución deseada por el grupo de investigación, pasamos a buscar nuevas alternativas para que se alcancen nuestros objetivos y empezamos a estudiar otros caminos para seguir luchando y vencer los obstáculos que encontraron los primeros voluntarios.

Así pues, en este momento estamos trabajando con dos pilotos ciegos, expertos en informática, que nos ayudarán a identificar posibles problemas y mejorar los recursos disponibles. Anhelamos empezar otro intento de realización del curso en Moodle en el segundo semestre de 2014, con un nuevo grupo test, previamente contactado vía e-mail, para efectivamente poner en práctica los materiales desarrollados tras años de investigaciones realizadas por el grupo.

Agradecimientos

Primeramente, nos gustaría agradecer a todos los participantes del proyecto de investigación por la iniciativa de inclusión y de ofrecer la posibilidad de aprendizaje del español a las PDVs. Además, agradecer a los voluntarios de la "Associação dos Cegos e Deficientes Visuais" de la ciudad de Santa Maria–RS, que colaboraron para el presente estudio y para los análisis iniciales del grupo.

Referencias bibliográficas

Damasceno, L. L., & Filho, T. G. (2002). As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. [eN línea] CIEE. Disponible en: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/CIIEE/2002/programacao/Demonstracoes.pd. [Consulta: 5 Mayo 2014].

Fontana, M. V. L. (2010). Mais que apenas ver: a leitura online em língua espanhola por deficientes visuais [em línea]. Signum: Estudos da Linguagem. Disponible en: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4843/5732. [Consulta 3 de Mayo 2014].

Fontana [et al]. (2011). Ciberspaço: tudo a ver, nada a perder! Elaboração de Material Didático para o Ensino de Espanhol On-Line para Deficientes Visuais. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponible en: http://w3.ufsm.br/alemdavisao/publica/PDF/tudo_a_ver.pdf. [Consulta: 6 Mayo 2014].

Giovannini, A. [et.al.]. Profesor en acción. 3ed. Madrid: Edelsa, 1996.

Leffa, V. J. (2008). Como produzir materiais para o ensino de línguas. Pelotas: Educat.

Lévy, P. (1997). As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34.

Martin, M.B. (2001). Definiciones y clasificaciones en torno a la discapacidad visual. La baja visión y la ceguera [en línea]. Interedvisual: Intervención Educativa y discapacidad visual Disponible en: http://www.crigipuzkoa.com/UserFiles/File/Definici%C3%B3n_de_baja_vision_y_ceguera-Manuel_Bueno_Martin.pdf. [Consulta 4 Mayo 2014]

Mon, F. Algunas definiciones en torno al concepto de discapacidad visual [en línea]. El Cisne. 1998. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/fm_alg_definiciones_dvisua l.doc. [Consulta: 3 Mayo 2014]

Hersch, M., & Johnson, M. (2008). Assistive technology for visually impaired and blind people. Londres: Springer-Verlag.

Aporte de las lenguas extranjeras en la formación de grado: desempeño y permanencia

María B. Rosa y Raquel M.T. Lothringer[1]

Resumen

La cuestión de la articulación escuela media-universidad ha sido preocupación de jurisdicciones provinciales, universidades, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), y Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) y se han propiciado políticas variadas para promover la inserción en el nivel superior. Sin embargo, los niveles de desgranamiento en los primeros años informados por la SPU continúan siendo alarmantes lo que parecería indicar que asegurar el ingreso no garantiza permanencia. Habría, entonces, que pensar acciones para subsanar esta situación de vulnerabilidad.

A las dificultades que el ingreso a toda nueva comunidad discursiva plantea (Swales, 2001), se suman ahora la complejidad propia de la comunidad académica y la omnipresencia de las TIC. Estas últimas generan escenarios que modifican los alcances del concepto de alfabetización e impactan en las prácticas discursivas, en el rol de los actores, en las competencias a desarrollar y abren nuevos horizontes de posibilidad. En este escenario, entendemos que desde las Lenguas Extranjeras se puede hacer un aporte significativo para la retención del estudiante a través del desarrollo de competencias consideradas imprescindibles para un buen desempeño académico.

Hacemos nuestras la definición y categorización de competencias propuestas por Estela María Zalba y Norma Beatriz Gutiérrez (2006) y presentamos un proyecto destinado a estudiantes del primer nivel de Idioma Extranjero en un escenario de TIC en aula presencial. La secuencia didáctica diseñada para ejemplificar se enmarca en un curso de lectocomprensión y el eje temá-

1 Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Lenguas Extranjeras, Alameda de la Federación 325, 3100 Paraná, Entre Ríos, Argentina
rosabernarda8@gmail.com

tico es la lectura en nuevos entornos. Dicho proyecto se inscribe en el marco amplio de la pedagogía de la Web 2.0., en el interaccionismo socio–discursivo (Bronckart, 1996) y la acción pedagógica se ubica en la perspectiva co–accional (Puren, 2004).

Palabras clave: lenguas extranjeras – formación de grado – Tic

Introducción

La cuestión de la articulación escuela media-universidad ha sido preocupación de las jurisdicciones provinciales, las universidades, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES). Se han propiciado políticas variadas tendientes a promover la elección responsable de una carrera y a garantizar, a través de cursos propedéuticos y/o tutorías, la inserción del estudiante en el nivel superior. Sin embargo, los niveles de desgranamiento en los primeros años del grado informados por la SPU, a través de sus anuarios de estadística universitaria, continúan siendo alarmantes. Vale decir que asegurar el ingreso parecería no garantizar la permanencia en el nivel superior. Habría que pensar entonces en acciones orientadas a subsanar esta situación de vulnerabilidad.

A las habituales dificultades que el ingreso a una nueva comunidad discursiva plantea, se suman ahora la complejidad propia de la comunidad académica y la omnipresencia de las TIC que generan nuevos escenarios y modifican los alcances del propio concepto de alfabetización.

En principio, y tal como sostienen especialistas en la materia (Ferreiro, 2001; Swales, 2001; Carlino, 2005; Arnoux, 2008) la alfabetización es un largo e ininterrumpido proceso, que además, como indican Bazerman, et al. (2005) y Marucco (2008) no puede quedar solo en manos de especialistas en ciencias del lenguaje y/o comunicación sino que es responsabilidad de todos los docentes puesto que la internalización de contenidos es un proceso en el que se entrelazan la dimensión conceptual y metodológica de una disciplina con la dimensión de sus prácticas discursivas (Carlino, 2005).

Escenarios: permanencias y desplazamientos

Hoy, en plena sociedad del conocimiento las TIC están cada vez más presentes en las aulas universitarias. En la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), institución donde ubicamos nuestra propuesta didáctica, hay conectividad en todos sus edificios y son muchos los estudiantes que cuentan con netbook o con celulares que operan como pequeñas computadoras. En este contexto tanto docentes como alumnos pueden acceder de modo autónomo a materiales auténticos, actualizados, gratuitos disponibles en la Red. El desplazamiento del docente, de su posición central como única fuente de información a la Red "como una gran biblioteca, donde podemos encontrar casi cualquier cosa" (Batista et al, 2007, 44), nos obliga a pensar en estrategias didácticas donde la abundancia de información, reformulando a Edith Litwin (2005), no se convierta "en un obstáculo para la construcción del conocimiento" (p.49).

En este escenario el concepto de alfabetización se redefine y el docente debe promover el desarrollo de competencias que propugnen otros modos de acceso a la información para generar conocimiento. Entonces parece pertinente preguntarnos qué aporte podemos hacer desde la clase de Idioma Extranjero (IE) a fin de promover competencias que se consideran clave para la permanencia en el grado.

En primer término se hace necesario definir el concepto de competencia para luego determinar qué tipo de competencias se requieren en relación con la gestión de la información para el desempeño en este nivel. Hacemos nuestras la definición de competencia y la categorización formuladas por Estela María Zalba y Norma Beatriz Gutierrez en "Una aproximación a la educación basada en competencias en la formación universitaria". Las autoras definen las competencias en los siguientes términos:

Constituyen un saber y saber hacer complejos (ya que integran [...] tanto conocimientos conceptuales como procedimentales y actitudinales). Se van construyendo a lo largo de la vida (de acuerdo con las experiencias y prácticas en diversas situaciones de la vida personal y profesional). Su construcción procede de modo espiralado (en sucesivas etapas se logran mayores grados de calidad)". (2006, p. 4)

Zalba y Gutiérrez adoptan diferentes criterios y hacen una exhaustiva clasificación de las competencias según tipos de conocimientos, secuencialidad y grado de generalidad. Los límites y alcances de este trabajo obligan a ubicar nuestra propuesta en relación solo con las competencias académi-

cas generales, es decir con aquellas que "remiten a un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en los estudios superiores" (p. 8). Dentro de estas competencias generales las autoras distinguen dos tipos: las básicas y las transversales. Las competencias básicas son las necesarias para el desarrollo de cualquier tipo de actividad intelectual: comprensión lectora, producción de texto y resolución de problemas; en tanto que las transversales son fundamentales para el desempeño en el nivel académico: autonomía en el aprendizaje y destrezas cognitivas generales.

A la luz de esta categorización, toda propuesta de enseñanza de IE centrada en la lecto-comprensión, orientada a la producción de textos académicos (generalmente en lengua materna) en el marco de una estrategia pedagógica cuyo punto de partida es la resolución de problemas, estaría promoviendo el desarrollo de competencias académicas básicas. En cuanto a las competencias transversales una propuesta pedagógica de IE centrada en el desarrollo de la autonomía para gestionar volúmenes importantes de información estaría aportando al desarrollo de una competencia transversal.

Propuesta didáctica

Edith Litwin propone reflexionar sobre dos dimensiones que debería tener en cuenta toda propuesta de enseñanza centrada en la gestión de la información: la primera, considerar la relación entre la validación de un fuente informativa y el contexto para el cual se valida. La segunda dimensión se asocia a la puesta en relación de una fuente de información con "los conocimientos y los métodos de pensamiento que se constituyen en contenido de la disciplina que se enseña" (ob. cit. p. 56).

A la luz de todo lo expuesto cabe considerar una serie de cuestiones clave que a nuestro entender debería tener en cuenta el docente de IE a la hora de diseñar una propuesta didáctica que contribuya a la retención del estudiante en el grado en un escenario atravesado por las TIC. Dichas cuestiones giran en torno a los destinatarios, los propósitos, el marco teórico-metodológico, las actividades, los recursos, las clases, el calendario, y la evaluación.

Destinatarios

La propuesta didáctica que presentamos, pensada para un escenario de TIC en el aula y destinada a estudiantes de grado, que cursan el primer nivel de Idioma Extranjero, Francés/Inglés de carreras no lingüísticas de la FCEdu, tiene como eje temático la lectura en nuevos entornos. Los destinatarios tienen competencias informáticas derivadas del uso cotidiano de las nuevas tecnologías y constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a su nivel de competencia lectora en la lengua extranjera.

Propósitos

Los propósitos que subyacen en esta propuesta son:
• Promover el desarrollo de competencias de búsqueda, selección y validación de información
• Desarrollar estrategias de lectura de textos en lengua extranjera (LE)
• Propiciar la producción de una presentación de diapositivas

Marco teórico-metodológico

La propuesta se apoya en la perspectiva co-accional (Puren, 2004; Marco Común de Referencia Europeo, 2002), ya que propicia acciones pedagógicas que parten de situaciones reales de complejidad variable, en nuestro caso situaciones que el estudiante debe enfrentar en su vida académica y cuya resolución implica la ejecución de tareas verosímiles, aspecto que dialoga con el enfoque del interaccionismo socio–discursivo (Bronckart, 1996) que permite pensar toda práctica discursiva como contexto–dependiente. Además, la dimensión co-accional mencionada propugna la creación de "…situaciones colaborativas [entendidas como] una especie de contrato social entre individuos, grupos o comunidades…" (V.V.A.A., 2011, p. 37). Sin embargo nuestra propuesta reconoce el valor del aprendizaje solista (Perkins, 2001) ya que este es uno de los muchos momentos del aprender. De ahí que en nuestra secuencia didáctica integremos actividades tanto individuales como colaborativas.

Recursos

Los recursos seleccionados, en su mayoría digitales, incluyen páginas Web, herramientas de GoogleDoc para la producción colaborativa y entorno Moodle.

Clases

Las clases se organizan en tres fases: una introductoria, una fase de aprendizaje y una de producción.

La primera consiste en la presentación, por parte del docente, de una situación académica problemática que permite platear el tema, explicitar objetivos, establecer calendario de trabajo, anunciar el tipo de producción final esperada y la modalidad de evaluación, y justificar la necesidad del trabajo colaborativo. Para nuestra secuencia, la situación problemática puede sintetizarse en los siguientes términos: en "Procesos Culturales", materia troncal del ciclo básico, se solicita a los estudiantes buscar materiales sobre "Lectura en nuevos entornos", búsqueda que debe incluir textos en Idioma Extranjero. Como resultado de esa indagación los alumnos deben producir una presentación de diapositivas para acompañar una exposición oral que dé cuenta de su lectura sobre la temática.

La fase de aprendizaje se constituye a partir de la alternancia de actividades de lectocomprensión de textos en LE con actividades de autogestión de información y con otras orientadas a hacer un uso informado de las presentaciones de diapositivas.

La tercera fase, la de producción, apunta a la recuperación de saberes adquiridos en la etapa anterior para poder producir una presentación de diapositivas a ser utilizada como apoyo de la exposición oral en la clase de IE y que sirva de insumo para la producción solicitada en Procesos Culturales.

Calendario

El tiempo previsto para el desarrollo de los contenidos y actividades se estima en ocho clases de una hora y media cada una, incluido el encuentro final para la evaluación.

Evaluación

Dado que todo proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial aquellos que se dan en contextos formales, conlleva algún tipo de evaluación, cabe señalar que dos son los puntos sobresalientes que se postulan en esta propuesta: se concibe la evaluación como proceso continuo, no como acto discreto y final y el agente evaluador no se circunscribe al docente sino que también involucra a los pares y propicia la autoevaluación.

La evaluación como proceso tiene tres aristas. La primera está centrada en la evaluación por parte del docente quien puede hacer un seguimiento de las actividades de cada grupo o subgrupo a través de las respuestas del GoogleDoc y del historial, puede monitorear el cumplimiento del calendario así como también evaluar la observancia de las pautas para la presentación y la exposición oral. Las correcciones relativas a la comprensión en lengua extranjera y a las producciones las realizará insertando comentarios en los GoogleDocs, dialogando con cada subgrupo y con el docente de Procesos Culturales.

La segunda, la evaluación entre pares, pone al grupo clase en situación de evaluador de las producciones teniendo en cuenta, entre otros, los siguientes criterios: confiabilidad y pertinencia de la información en relación con la temática, legitimidad de la fuente, observancia de las pautas del género.

En lo referente a la autoevaluación, la exposición oral tiene un momento metacognitivo que permite traer a la superficie el modo de resolución de dificultades, la distancia entre lo que se sabía antes y después de la realización del trabajo, la explicitación del aporte de cada integrante (responsabilidad en el cumplimiento de las actividades, respeto de los plazos establecidos, aporte en la edición, etc.).

Como el contexto institucional impone exigencias para la acreditación de la materia IE, la producción final de esta propuesta didáctica se constituye en el segundo parcial y su calificación resultará de promediar las calificaciones de las tres instancias evaluativas antes mencionadas: autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación del docente.

Conclusión

Después de este recorrido parece pertinente volver al punto de partida y considerar el rol que le cabe hoy a la clase de LE en relación con la reten-

ción del alumno en el grado. Si acordamos en que una propuesta como la que acabamos de esbozar podría contribuir al desarrollo de competencias básicas y transversales habría que seguir pensando proyectos institucionales tendientes a aprovechar los escenarios educativos actuales para favorecer la gestión autónoma de grandes volúmenes de información, para propiciar criterios de organización y validación de la información, para promover la adecuada externalización del conocimiento en el ámbito académico, y para desarrollar competencias escriturarias acordes con las demandas del nivel.

Referencias bibliográficas

Batista, M. A. et al. (2007). Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica, Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/tic.pdf. Consulta 12/05/2014.

Bazerman, C. et al. (2005). Reference Guide to Write across the Curriculum. West Lafayette (Indiana): Parlor Press.

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

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

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Litwin, E. (2005). "El acceso a la información", en Litwin, Edith et al. (comps.), Tecnologías en las aulas, Buenos Aires, Amorrortu.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. (2002). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco.Consulta: 27/04/2014

Marucco, M. (2008). "Perspectivas de la alfabetización académica en la educación superior" en Políticas, Prácticas y Saberes sobre el Ingreso a la Universidad. Badano, M. et al (comps.) Paraná: Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Narvaja, de Arnoux, E. (2008). "Lectura y escritura en el primer año universitario: investigaciones y orientaciones pedagógicas" en Políticas, Prácticas y Saberes sobre el Ingreso a la Universidad. Badano, M. et al (comps.) Paraná: Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Perkins, D. (2001). « La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje" in Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu editores S.A. Buenos Aires.

Puren, Ch. (2004). «Del "Enfoque por tareas" a la "Perspectiva co-accional" » en Conferencias y Foros - IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Araucaria editora. Buenos Aires.

Swales, J. (2001). Genre Analysis. English in academic and research settings. U.K.: Cambridge University Press.

V.V.A.A. (2011). Las Tic en las aulas. Experiencias Latinoamericanas. Colección: Voces de la Educación. Paidós.

Zalba, M.E. y Gutiérrez, N.B. (2006). "Una aproximación a la educación basada en competencias en la formación universitaria". Disponible en http://portales.educacion.gov.ar/spu/cpres/articulacion-escuela-secundaria-educacion-superior/. Consulta 26/02/ 2014.

Capítulo 7

Interculturalidad y plurilingüismo
enl as prácticas pedagógicas
y en la formación docente

El preconcepto de la lengua portuguesa en la escuela secundaria. La visión plurilingüe e intercultural en contexto exolingüe. Estudio de caso "Escuela Normal José María Torres, F H, A Y Cs, Uader)

Silvana Boos[1]

Resumen

Nos encontramos ante la práctica de nuevos modos de enseñanzas y aprendizajes en lenguas extrajeras (LE). Es por esta razón que en esta nueva escuela secundaria trabajamos para encontrar nuevas estrategias didácticas y metodológicas.

Atendiendo a estas necesidades educativas, reflexionaremos sobre el concepto de educación plurilingüe e intercultural recurriendo a una breve investigación derivada de encuestas hechas a alumnos de tercer y sexto año del ciclo básico y del ciclo orientado de la escuela Normal José María Torres. Sobre la base de los resultados se mostrará y evaluará el concepto de lengua que sostienen los estudiantes, qué entienden por plurilingüismo y qué interpretación hacen sobre la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso, vinculándola al portugués.

Desde una perspectiva plurilingüe, nos proponemos generar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje con la convicción de que el entrenamiento de la competencia plurilingüe mejorará la adquisición, el dominio y las prácticas tanto en LE como en la lengua materna (LM).

Palabras clave: Competencia Plurilingüe – Interculturalidad – Estrategias didácticas

1 Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER),Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Escuela Normal José María Torres (Nivel Secundario), Corrientes y Urquiza, CP3100, Paraná, Entre Ríos, Argentina.
silvanaboos@hotmail.com

Introducción

Desde el año 2010, la Facultad de H,A y CS de la Universidad Autónoma de Entre Ríos–UADER a través de Secretarías de escuelas, incorpora el portugués e italiano a las instituciones secundarias que dependen de la misma. A partir del 2012, estas lenguas son de carácter obligatorio en la currícula tanto en el Ciclo Básico Común (CBC) como en el Ciclo Orientado (CO).

Actualmente, la escuela Normal propone la enseñanza de cuatro lenguas, además de la lengua materna. La obligatoriedad del portugués, del inglés y del francés es establecida en el CBC siendo que en el CO las lenguas extranjeras son opcionales de acuerdo a la orientación elegida por los alumnos. Las orientaciones son Humanidades, Biología, Artes, Economía y Administración. En esta última orientación el portugués es enfocado hacia la lectura y compresión escrita. Sin embargo, en el CBC, esta lengua se enseña bajo el enfoque comunicativo.

En lo que se refiere a la lengua portuguesa, durante los dos años que llevamos trabajando en esta institución pudimos ver y comprobar que los estudiantes, que ingresan al CO, seleccionan las divisiones que enseñan la misma ya que consideran que es más fácil de aprender que otras lenguas. Desde entonces, las prácticas áulicas fueron generando preconceptos vinculados a por qué aprender portugués si es fácil o el portugués es casi igual que el español. Todas estas concepciones están relacionadas a la lengua escrita y no a la lengua hablada en donde los alumnos ven su mayor dificultad en la pronunciación.

Claro que ese preconcepto deriva del hecho de que nuestros alumnos, en un alto porcentaje, frecuentan Brasil y creen no necesitar de la enseñanza formal del idioma. Partiendo de esta premisa elaboramos una encuesta cualitativa respondida por grupos que tienen un muy buen rendimiento académico y que son aprendices del portugués por más de tres años.

Esperamos poder obtener nuevas estrategias didácticas que mejoren el dominio de la competencia plurilingüe e intercultural de la/s lengua/s en nuestros estudiantes.

Fundamentación

Entendemos que pluriligüismo es la capacidad que tiene un hablante para actuar en dos o más lenguas de manera simultánea estableciendo relaciones entre ellas. El hecho de dominar varias lenguas no necesariamente implica

un amplio dominio de la competencia comunicativa. Una persona es plurilingüe cuando partiendo de elementos lingüísticos comunes genera la intercomprensión lingüística.

También debemos diferenciar multilingüismo de plurilingüismo porque el primero hace referencia al conocimiento o la coexistencia de varias lenguas en una determinada sociedad. Pero el plurilingüismo prioriza la integración de conocimientos lingüísticos que van surgiendo de la experiencia personal del individuo. Por tanto, el hecho de que dos lenguas estén presentes en un territorio no permite saber si sus habitantes conocen una y otra o solamente una de las dos (Beacco y Byram, 2003:16).

La concepción plurilingüista involucra a la comprensión intercultural, actitud que favorece el entendimiento y valoración sociocultural entre naciones y pueblos. Es entonces donde interpretamos que a la lengua portuguesa no es solo un vehículo de comunicación sino también objeto de práctica social del lenguaje.

Para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) la visión plurilingüe se dimensiona en términos de competencia:

La capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas (Consejo de Europa, 2002:167).

Sin embargo, hablar de competencia plurilingüe, para la autora, no es lo mismo que hablar de competencia intercultural porque conocer una cultura no necesariamente implica hablar la lengua de esa cultura que se domina y, consecuentemente, hablar bien una segunda lengua no nos dice si el hablante conoce mucho de los rasgos culturales de la misma. Como modelo de desarrollo y puesta en práctica de la competencia plurilingüe el Consejo de Europa (2005:5), en su documento Plurilingual Education in Europe, defiende que un sistema educativo plurilingüe es el que promueve:

Una conciencia de por qué y cómo uno aprende la lengua que ha elegido.

Una conciencia y capacidad de uso de las habilidades de aprendizaje de lenguas, susceptibles de ser transferidas a nuevas situaciones de aprendizaje.

Un respeto hacia el plurilingüismo de los demás y hacia el valor de las lenguas y sus variedades, con independencia de cómo son percibidas en la sociedad.

Un respeto hacia las culturas relacionadas con las lenguas que habla y hacia las identidades culturales ajenas.

Una habilidad para percibir las relaciones que existen entre las diferentes lenguas y culturas y para hacer de mediador entre ellas.

Un enfoque global e integrado de la didáctica de lenguas en el currículo.

Tejiendo definiciones y conceptos, respecto de la competencia plurilingüe e intercultural, en el ámbito de las LE, el trabajo es incansable porque algunas teorías parten de la cuestión sociocultural para definir una lengua aunque, para otros paradigmas, nacen de la competencia comunicativa y lingüística. Sostenemos que una competencia plurilingüe es aquella que conjuga el conocimiento de varias lenguas y sus culturas y que luego pueden ser adquiridas y practicadas a través de la Competencia comunicativa.

Objetivos de la investigación

A partir de los resultados esperamos rediseñarlas estrategias didácticas con las que podamos, no sólo cambiar la visión acerca de la lengua que tienen nuestros alumnos, sino también mejorar nuestras prácticas desde una perspectiva plurilingüe e intercultural.

Metodología e investigación

Partiendo de la base de los comentarios de los alumnos se elaboró una encuesta cualitativa para determinar el nivel de conocimiento sobre las lenguas-culturas que conocen, las que hablan o practican, lo que entienden por plurilingüismo e interculturalidad y los aspectos que más valoran al estudiar una lengua (arte, música, historia, culinaria, danzas, etc).

La selección de los encuestados fue usando el criterio de aquellos cursos que ya tenían más de tres años de enseñanza de la misma lengua (portugués, francés e inglés). Los cursos seleccionados son cuarto y sexto año de la Orientación Economía y administración. Los resultados serán tabulados adoptando como parámetros de medición las preguntas realizadas.

Resultados

Curso cuarto y sexto año quinta división (marzo 2014). Resultados generales

Preguntas	Cuarto año	Sexto año
1- ¿Cuántas lenguas conocés, además de la lengua materna?	Promedio de dos a cuatro LE.	Promedio de dos a tres LE.
2- ¿ Estudiás o estudiaste alguna lengua extranjera?	Promedio de 2 LE dentro de la escuela sobre todo. El 15 a 20% estudia de forma extracurricular.	Promedio de 2 LE dentro de la escuela sobre todo. El 15 a 20% estudia de forma extracurricular.
3- ¿ Crees que es necesario dominar más de una lengua? SI – NO – POR QUÉ	La respuesta es positiva y se valora el uso instrumental de las lenguas. Aun así un porcentaje del 40% valora los aspectos culturales y geográficos de las LE.	La respuesta es positiva y se valora el uso instrumental de las lenguas. La LE es herramienta para el paso a la universidad.
4- Aprender una lengua para vos significa: (seleccione no más de 2 opciones) a-Conocer otra lengua b- Conocer la cultura de esa lengua c-Aprender a hablar en otra lengua d-Aprender a escribir en otra lengua	Promedio: el 60% entiende que la LE es instrumento de comunicación tanto oral como escrito. Un 20% valora la cultura de la LE y un 20% entiende que dominar esa LE significa hablarla, leerla, escribirla y comprenderla conociéndola a través de su cultura.	Promedio: el 80% entiende que la LE es instrumento de comunicación tanto oral como escrito. El 20% restante valora la lengua culturalmente a través de la música y el estilo de vida de la cultura de las LE.
5- De la/s cultura/s de la/s lengua/s qué conocés qué te gusta más:(seleccione no más de 3 opciones) La culinaria La música La sociedad El estilo de vida El arte Las danzas La historia	Prevalecen la música, la culinaria, el arte y la historia.	Prevalecen el estilo de vida y la música.

6 -¿ Qué entendés vos sobre el concepto plurilingüe?	Conocer muchas lenguas. Aprender dos o más lenguas.	Es la variedad de lenguas que se conoce. Aprender dos o más lenguas
7- ¿ Qué entendés por el concepto intercultural?	Intercambio entre culturas. Conocer muchas culturas. El 15% no sabe, no contesta	Intercambio entre culturas. El 30% no emitió respuestas.
8- ¿Cuáles son tus expectativas al aprender una o varias lenguas extranjeras?	Para hacer intercambio cultural o de trabajo (pasantías). Para comunicarse en diferentes situaciones. Un 2% no supo que responder.	Para hacer intercambio cultural o de trabajo (pasantías). Para viajar y hacer turismo. Un 1% no supo que responder.

En los resultados podemos observar que 4to año pasó por la experiencia de tener tres años de enseñanza de portugués, francés e inglés. Mientras que sexto año transita el tercer año de conocimiento de tres lenguas extranjeras en la escuela secundaria. La valoración de la lengua es más crítica para sexto año que para cuarto porque el uso que se ve de ella es netamente instrumental. Cuarto año, sin embargo, menciona muchos más aspectos de la cultura a la hora de aprender una LE (culinaria, música, arte o historia).

Ambos cursos comparten cierta visión del plurilingüismo pero no tienen clara la interpretación entre conocer y aprender muchas o varias lenguas. En cuanto a la valoración del concepto intercultural es más preocupante la respuesta de sexto año porque un 30% de ellos no interpreta el mismo, siendo que cuarto año intenta construir una definición un poco más precisa.

Las expectativas de los estudiantes, con respecto al aprendizaje de lenguas, son tan sólidas en cuarto año como sexto porque estos los primeros —en muchos casos— respondieron que esperan poder practicar la LE en diferentes situaciones comunicativas por lo que la valoración del intercambio cultural no es el único objetivo.

Conclusiones

En este trabajo se destacan varios puntos de análisis: las políticas lingüísticas aplicadas en la escuela secundaria, la importancia de aprender una o varias LE en la escuela y no sólo fuera de ella, la finalidad que le damos los

docentes a la enseñanza de la LE y el propósito que persiguen los estudiantes cuando ven que la lengua es para ellos un instrumento de comunicación más que de conocimiento.

Podríamos enumerar infinidad de enunciados respecto del tema. Lo cierto es que en la escuela Normal de Paraná, después de tres años de implementación obligatoria del portugués, inglés y francés, comenzamos a dimensionar la concepción plurilingüista pero no así la interculturalidad. Los materiales didácticos de uso frecuente no cuentan con el desarrollo de la competencia plurilingüe y el dominio intercultural. Como resultado los profesores que trabajamos bajo esta perspectiva debemos elaborar nuestros materiales adaptándolos para generar un mejor aprendizaje en nuestros estudiantes.

Las políticas educativas en Argentina promueven la enseñanza plurilingüe, pero lejos estamos todavía de llevar a la práctica ese nuevo paradigma. Particularizando el caso de la Escuela Normal de Paraná, recién comenzamos a transitar en la confección de actividades y estrategias plurilingües basándonos en experiencias de colegas en otras instituciones con los cuales compartimos el mismo enfoque ya que la divulgación de la temática es relativamente nueva en nuestro país y nos queda mucho por recorrer en la enseñanza de las lenguas–culturas.

Las primeras estrategias didácticas con nuestros estudiantes del CO serán la práctica de acciones interculturales a través de la enseñanza de la LE y la confección de actividades plurilingües tanto escritas como orales —transitando en el uso de las TIC— para ir entrenando esta competencia que forma parte de un proceso de cambio en la didáctica de las lenguas, cambio del cual la lengua materna, en este caso el español, forma parte del paradigma, sin lugar a dudas.

En este sentido, tanto las LE como la LM no pueden estar disociadas ya que hablamos de enseñar a través de la cultura y no de estructura lingüísticas. Recién terminamos de comprender este nuevo modo de enseñar y aprender. Lo que sigue es la didáctica de las lenguas sosteniendo un mismo paradigma: la competencia plurilingüe e intercultural.

Referencias bibliográficas

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. 1995. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. pp. 105–129.

Beacco, J.C. y Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Estrasburgo. Consejo de Europa, División de Políticas lingüísticas.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

Consejo De Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya.

Consejo De Europa (2005). Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation. Estrasburgo: Language Policy Division.

Gamboa, L. (2004). La competencia plurilingüe y pluricultural: definición, caracterización y postulados básicos en la traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE, 91-98 (consultado 10/03/2014). Disponible en: Red ELE http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/gamboa.shtml

Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona (consultado el 10/03/2014). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Zuheros Garridos, L. (2007). El desarrollo dela competencia plurilingüe en el aula (consultado el 10/03/ 2014). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_23Zuheros.pdf?documentId=0901e72b80e19521

Atividade de tradução fílmica como instrumento de interação na formação de professores de FLE

Larissa Ferreira Rodrigues,[1]* *Eulália Leurquin*[2]*

Resumo

Nosso trabalho ocupa-se da análise de uma atividade de tradução fílmica realizada em uma turma de tradução no contexto de formação inicial de professores de francês, língua estrangeira (FLE). Para isso, investigamos como estudantes de FLE: utilizam estratégias tradutórias, acionam capacidades de linguagem e mobilizam repertórios didáticos na construção das traduções. Nossa pesquisa está ancorada, fundamentalmente, nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009/1999), cuja abordagem visa demonstrar que as práticas linguageiras (ou os textos-discursos) são os principais instrumentos do desenvolvimento humano. A mobilização das categorias revela que atividades de tradução funcionam como um dos instrumentos de interação que colabora para a (constante) construção de competências de professores em formação, como a competência tradutória e, consequentemente, a transmissiva.

Palavra–chave: ensino de línguas estrangeiras – interações – tradução.

1 Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda do Programa de Pós–Graduação em Linguística. Avenida da Universidade,2853, Benfica. CEP 60020-181, Fortaleza, Ceará, Brasil.
* larissa.mfsr@gmail.com
2 Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Letras Vernáculas da UFC.
* eulaliaufc@gmail.com

Introdução

A tradução não é um tema novo, pois há registros que mostram que ela é utilizada desde a tradução da Bíblia, considerada o maior empreendimento da humanidade já traduzido (Oustinoff, 2011, p. 12). No entanto, pela riqueza de sua essência, a tradução serve como uma teia que une duas ou mais línguas e suas culturas, através de textos. Por ter esse perfil, no processo da tradução, é possível dizer que o homem é o principal agente da (inter)comunicação, é através da linguagem que ele materializa a (re)construção do mundo do outro, apropriando–o para si; tornando seu o que pertencia a outrem.

Assim, destacamos que a tradução, nesta pesquisa, é realizada em situação de ensino e aprendizagem, em momento de formação inicial de professores de francês, língua estrangeira (FLE), e, em particular, em uma disciplina complementar chamada Tradução do Francês, da licenciatura em Letras-Francês de uma universidade pública brasileira. Portanto, as responsabilidades dos atores envolvidos nesse processo são diferentes daquelas assumidas em outros contextos de tradução.

Nesse sentido, o objetivo maior deste artigo é sustentar que a tradução é uma atividade social e um dos instrumentos de interação formativos de professores, pois pode interferir na constituição da futura prática docente. Por ter feito essa opção, alinhamos nossas lentes ao quadro epistemológico que representa o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para lançarmos o olhar sobre a tradução. Para isso, inicialmente, traçamos os objetivos específicos, construímos um diálogo entre a perspectiva do ISD e dos Estudos da Tradução. Em seguida, descrevemos, brevemente, o fazer metodológico e partimos para as análises e possíveis considerações.

Fundamentação teórica

Para compreendermos a tradução como atividade de linguagem interativa e social, é oportuno compartilhar com duas definições do ISD. A primeira visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os principais instrumentos do desenvolvimento humano (Bronckart, 2009/1999); e a segunda divide essas práticas entre atividades e ações de linguagem. As atividades de linguagem envolvem as formações sociais e as ações de linguagem constituem a produção individual de cada agente-pro-

dutor. Então, a atividade, concebida no social, abrange as ações, tidas como textos imputáveis ao indivíduo.

Tendo em vista que todo ser humano participa e realiza atividades de linguagem e, como parte delas, também é produtor de ações linguageiras, ele desenvolve a sua capacidade de linguagem para (inter)agir no contexto em que vive. Como destaca Bronckart (2009/1999, p.37), o funcionamento da capacidade de espécie, que é a linguagem, está sob a dependência de níveis da organização social e de um caráter histórico, como todas as produções humanas.

Como estamos lidando com textos, segundo Dolz e Schneuwly (2004), nessas ações linguageiras há três tipos de capacidades de linguagem – de ação, discursiva e linguístico–discursiva. Para investigá–las, é necessário compreender, a partir do ISD, a arquitetura textual. Esta é composta por três camadas superpostas, parcialmente hierarquizadas e interativas, que integram a proposta metodológica de análise e possuem: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essas camadas constituem o que podemos chamar de arquitetura interna dos textos e são acompanhadas pelas condições externas de produção dos textos (mundo físico e mundo sociosubjetivo).

O ensino da Tradução tem uma história didática e um tratamento metodológico que pode mudar a cada época,[3] como afirma Cicurel (2011). Nesse espaço, surgiram vários estudos sobre estratégias de tradução, dentre eles, a obra de maior referência acerca do tema, Stylistique comparée de l'anglais et du français, de Vinay e Darbelnet, em 1958, tendo como base os estudos saussurianos. Os avanços nos Estudos da Tradução que se deram no século XX foram com o Círculo Linguístico de Praga, a partir do qual se estabeleceram pontes entre a Estilística, a Semiótica, a Estética e a História Literária.

Segundo a visão tradicional: "o tradutor traduz, isto é, transporta a carga de significados, mas não deve interferir nela, não deve 'interpretá–la'", afirma Arrojo (2007, p.13). A mesma autora (Arrojo, 2007, p.11) questiona as abordagens tradicionais que veem a tradução como um depósito de significados e, citando Octavio Paz (1971), ressalta a importância da tradução como atividade "produtora" de significados novos de um "mesmo" texto.

Compreendemos que o texto de partida chega à outra cultura com outra roupagem; teria quase a mesma mensagem, se não fosse, de certa forma, (re)

3 Recordamos que a Tradução, no início do século XX, esteve relacionada ao ensino de línguas; foi tida como estratégia e associada à gramática. Mais tarde, nos anos 70, com o desenvolvimento do Método Direto, que funcionava apenas com o uso da língua-alvo, a tradução e a gramática ficaram em segundo plano.

inventado em outra língua, ou seja, materializado neste sistema linguístico, sendo, pois, chamado de texto traduzido. Semelhante a essa conclusão, temos o estudo da tradução sob uma "abordagem textual" (Adam, 2008), tendo como subsídio a Linguística Textual.

Alguns autores, como Travaglia (2003), compartilham dessa definição e utilizam o termo "retextualização[4]" para designar a tradução como qualquer texto transformado em outro texto, um texto novo, mas que tem elo com o "original".

Destacamos essa compreensão da tradução enquanto texto; este concebido durante um processo contextualizado que envolve agentes em interação, responsáveis pela produção de significados. Para chegarmos a essa conclusão, trabalhamos com conceitos de estratégias de tradução, de Vinay e Darbelnet (1996/1958) e Barbosa (2004), e de tradução enquanto texto(-discurso) da autora Travaglia (2003).

Tanto VD quanto Barbosa não estão em contraposição, mas em relação de complementaridade com as abordagens linguísticas de base textual e pós-estruturalista. Abordamos os procedimentos de VD que são divididos conforme dois eixos: (a) Tradução Direta (empréstimo, decalque e tradução literal) e (b) Tradução Oblíqua (transposição, modulação, equivalência e adaptação) e dois procedimentos de Barbosa: omissão e explicitação.

No eixo das traduções diretas, a tradução ocorre quando a mensagem do texto de partida (TP) é traduzida palavra-por-palavra para a mensagem do texto de chegada (TC). No conjunto das traduções oblíquas, a tradução é concebida como um texto em que são utilizados recursos lexicais ou sintáticos diversos daqueles empregados no TP.

Como selecionamos, no amplo campo da formação de professores, a tradução, buscamos em Cicurel (2011), a noção de que o professor, em situação de aula, mobiliza repertórios e, por conseguinte, constrói a competência transmissiva. Os repertórios, conforme Cicurel (2011), são elementos construídos em experiências didáticas que podem constituir uma dada trajetória formativa. Eles podem ser constituídos por saberes, modelos, dicas, cenários de ação, estratégias, discursos, etc.

4 O termo retextualização foi empregado por Neuza Travaglia (2003) em sua tese de doutorado. O linguista Marcuschi em seu livro *Da fala para a escrita:* processos de retextualização (São Paulo: Cortez, 2007), fala do uso do termo "retextualização", esclarecendo que o foco de seu trabalho é, de certa forma, na "tradução", mas de uma modalidade para outra, permanecendo o texto na mesma língua.

Compreendemos, então, que traduzir é um processo no qual o sujeito mobiliza conhecimentos de diversas áreas, além disso, é, sobretudo, uma atividade de linguagem e enquanto tal envolve o humano. Logo, consideramos a tradução um texto, já que é uma produção de linguagem, realizada em um gênero, segundo função comunicativa e repertórios de um produtor, e, por fim, construída durante uma atividade social. Para compreender como a atividade foi efetuada, descrevemos a metodologia, mas antes expomos os objetivos específicos.

Objetivos

Além do objetivo geral descrito na introdução deste artigo, pretendemos, também: 1. Investigar como o aluno-professor realiza a proposta de atividade de tradução, se utiliza ou não procedimentos e modelos de tradução; 2. Analisar as capacidades de linguagem utilizadas pelo aluno–professor ao traduzir os textos e; 3. Interpretar o repertório didático mobilizado pelo aluno–professor para a atividade de tradução.

Metodologia

Em nosso trabalho, fizemos análises[5] de traduções de diálogos de filme. Escolhemos a produção cinematográfica Paris, je t'aime, porque se trata de uma coletânea de curtas–metragens. Dentre estes, selecionamos o curta Quartier des enfants rouges (diretor Olivier Assayas) fizemos um recorte[6] de uma de suas cenas para realizar a atividade em sala de aula. Cada participante recebeu um texto escrito, um modelo adaptado do gênero roteiro de cinema, para traduzi-lo do francês para o português. No roteiro há um diálogo extraído da cena que recortamos. Utilizamos questionários e a entrevista de explicitação (Vermersch, 2011/1994), que, conforme Bronckart (2008, p.108), focaliza "análises retrospectivas da atividade para dotar os agentes de autonomia". Portanto, as análises se deram no nível das estruturas e das interpretações discursivas dos sujeitos envolvidos.

5 Neste artigo, contemplamos apenas uma parte das análises. Para maiores detalhes, conferir o trabalho na íntegra em Rodrigues (2013).

6 Para facilitar a exibição da cena, assim como seu manuseio no momento de dar início ao vídeo e pausá-lo, fizemos um recorte da cena com o auxílio de um *software*, o *Format Factory*.

Resultados e discussão

Em nossos dados, verificamos a ocorrência de quase todas as estratégias descritas por VD (1996/1958) e Barbosa (2004), sempre da mais para a menos recorrente. Verificamos, além da inter–relação entre as estratégias classificadas por nós, uma inter-relação entre os parâmetros que subsidiaram a atividade dos estudantes, como o contexto de produção individual e coletivo de cada um e as escolhas linguístico–discursivas. A partir da entrevista de explicitação, constatamos que algumas estratégias, como a literal, foram negadas, mostrando–nos uma contradição, pois foi a mais recorrente em todas as traduções analisadas.

Para que o estudante mobilize suas capacidades em LE, percebemos que ele significa (ou tenta significar) essa língua estrangeira como língua materna, já que na tradução podemos dizer que acontece, de fato, o pensar em língua materna para agir comunicativamente em língua estrangeira. Logo, os estudantes têm o texto de partida como modelo para realizarem suas ações no texto de chegada, porém o modelo da língua materna se sobrepõe.

Identificamos o saber savant sobre a língua como alguns dos repertórios (Cicurel, 2011) mais recorrentes. Esse dado nos revela que o estudante, ao realizar uma tradução, aciona um repertório verbal adquirido durante experiências na formação acadêmica e extracurricular. Podemos afirmar que os repertórios sempre se renovam conforme a necessidade de uma interação em sala, por isso, a própria atividade de tradução influenciou na construção de outros elementos repertoriados, por exemplo, tradutórios, que viabilizam a construção de uma competência que podemos chamar de tradutória.

Quanto às capacidades, vimos que a mobilização da capacidade de ação ocorreu quando cada estudante teceu a mesma história à sua maneira, utilizando valores e concepções já disponíveis no texto/imagem em francês (os sentimentos entre homens e mulheres, o papel social do ator e etc.), e selecionando unidades linguísticas para traduzi–los em língua portuguesa. Constatamos também que o tipo de discurso predominante é o discurso interativo, o qual tem unidades que remetem à própria interação verbal, real ou encenada, de caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado. Sendo assim, a mobilização da capacidade discursiva integra a utilização do discurso interativo, por exemplo, unidades pronominais, de 1ª e 2ª pessoas do singular ou do plural, remetendo diretamente aos personagens da cena em momento de interação ("esta noite", "eu", "me", "você") ou ao espaço da interação, como, Paris.

Com relação à capacidade linguístico-discursiva, reconhecemos as ações linguageiras de cada estudante, observando que eles são influenciados pela fala do cotidiano do contexto social em que são localizados, por exemplo, o uso de elipses imitando a fala do dia a dia, típica da organização da língua portuguesa ("Que é que tu quer?", "Vai gravar à noite?", "Se quiser..."). Então, como percebemos, os estudantes de FLE mobilizaram as capacidades de linguagem nas traduções, segundo experiências produzidas em língua materna. Tendo em vista o que analisamos, na próxima sessão, compartilhamos algumas reflexões.

Conclusões

A tradução está intimamente relacionada à natureza do estudante de LE, pois, para aprender a LE, esse agente parte de conhecimentos pré–existentes a essa aprendizagem. Daí o caráter em considerar a tradução um texto, já que o estudante tem como influência textual, em língua estrangeira, os textos que produz em língua materna.

Assim, como um dos pontos relevantes deste trabalho, somamos o fato de que o professor de línguas, em formação inicial, não deve (ou, pelo menos, não deveria) desconsiderar a sua língua materna, com a qual ele convive desde o início de sua vida. A exclusão da língua materna implica na negação, como afirma Haroldo de Campos (apud Plaza, 2008), da tradução como processo de dupla semiose, no qual há uma leitura de decodificação e outra de inserção recodificadora.

Esta pesquisa pretende, de um lado, colaborar no desenvolvimento de operações linguístico-discursivas e sociais frequentes na formação contínua do estudante, como professor e pesquisador; e, de outro, incentivar mudanças nos currículos, na sala de aula e na vida desse sujeito em foco, para que ele possa se questionar quanto às suas ações e, de fato, (re) conhecer sua identidade. Além de possibilitar a reflexão crítica sobre a utilização ou não da tradução em sala de aula, para que seja desnaturalizada a noção de não utilização da tradução em sala porque é errado. Embora essa pesquisa tenha como cerne o trabalho com estudantes de FLE, partilhamos a proposta com estudantes de tradução, com estudantes de línguas e, principalmente, com estudantes de línguas em contexto de formação inicial de professores de LE.

Referências bibliográficas

Adam, J-M.(2008). *A linguística textual:* introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez.

Arrojo, R (2007). *Oficina de tradução*: a teoria na prática. 5.ed. São Paulo: Ática.

Assayas, O. (Direção). *PARIS, te amo* (Paris, je t'aime) [DVD]. França, Suíça, Alemanha: La fabrique de films.

Barbosa, H-G. (1990). *Procedimentos técnicos da tradução:* uma nova proposta. Campinas, SP: Pontes.

Bronckart, Jean-Paul (2008). *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. São Paulo: Mercado de Letras.

Bronckart, J-P. (2009/1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: Educ.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier.

Oustinoff, M. (2011). *Tradução:* história, teorias e métodos. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Plaza, J. (2008). *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Rodrigues, L-M. (2013). *Atividade de tradução fílmica como instrumento de interação na formação de professores de FLE*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

Schneuwly, B.; Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Travaglia, N-G. (2003). *Tradução retextualização*: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU.

Vermersch, P. (2011/1994). *L'entretien d'explicitation*. 7ª. ed. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Vinay, J-P.; Darbelnet, J. (1996/1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*: méthode de traduction. Paris, Didier.

Dialogar con el otro: puesta en práctica de la interculturalidad en aulas de portugués

Lucía Isabel Muñoz y Marcela Alicia Redchuk*[1**]

Resumen

El presente trabajo pretende compartir algunas reflexiones sobre la lecto-comprensión desde el abordaje intercultural en el aula universitaria. En la puesta en acción de las clases de portugués a alumnos de diferentes carreras de la UNNE, se aspira ir "más allá" de contenidos gramaticales, funcionales y culturales. A través del fomento de ciertos valores y actitudes se pretende crear un espacio de diálogo intercultural en el aula, mediado por recursos tecnológicos.

Estas preocupaciones se organizan en torno a dos ejes que consideramos importantes para que el aprendizaje sea significativo para los alumnos: por un lado, método de trabajo, preparación de materiales didácticos (en nuestro caso interactivo), el aprendizaje colaborativo y por otro, la evaluación de la adquisición de esa competencia intercultural, de tal modo que sirva al profesor para comprender, razonar; fundamentalmente que conlleve la autoevaluación y la transformación de las propias prácticas didácticas.

Palabras clave: interculturalidad – portugués lengua extranjera – TIC

1 Universidad Nacional del Nordeste-Facultad de Humanidades-U.N.N.E- Departamento Lenguas Extranjeras

*luciamu@hum.unne.edu.ar

**mu_lucia@yahoo.com.ar

Introducción

La experiencia que presentamos y analizamos nace como cuestionamiento del equipo de cátedra de portugués respecto de la manera en que la cultura brasilera estaba presente en nuestras programaciones áulicas y también el análisis que realizamos de las evaluaciones de cátedras durante el período 2012–2013. Desde el año 2008 aproximadamente, la UNNE ha estado favoreciendo con gran fuerza intercambios estudiantiles y docentes a través de diferentes programas y esto ha favorecido notablemente la mirada que se tiene sobre el aprendizaje de lenguas.

Durante este período se realizó el diseño, la puesta en práctica, y parte de la evaluación (aún se continua trabajando) sobre la incidencia del desarrollo, avance y consolidación de la Competencia Intercultural en el alumnado participante: un grupo de 20 alumnos de la carrera de Gestión Cultural y 10 alumnos de la carrera de Turismo ambos de la Facultad de Artes y 20 alumnos de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Información de la Facultad de Humanidades (ambas Facultades de la UNNE). Debido a que desde el año 2004, nuestra cátedra[2] tiene como apoyo pedagógico la plataforma de la UNNE Virtual, existe la posibilidad, previa justificación,[3] de crear otros espacios de comunicación virtual: creación de blogs, wikis, páginas web, etcétera.

El plan de estudios de las carreras mencionadas estipula el portugués desde la lecto–comprensión y es obligatoria para los alumnos de Ciencias de la Información (FH) y para los alumnos de Gestión Cultural y Turismo (FADyCC).

Para poder desarrollar la propuesta, se utilizó la plataforma de la UNNE Virtual (http://virtual.unne.e-ducativa.com/index.cgi?id_curso=3077), una página web: https://sites.google.com/site/portuguesfadycc/ . También se ha trabajado con una webquest, creada para los alumnos de humanidades en el año 2011: http://portuguesunne.webs.com/

A través de ellas se puede impartir y recibir información, gestionar y compartir documentos, crear y participar en comunidades temáticas. Fue creada para alumnos y profesores; pero la comunidad en general puede entrar.

2 Cabe aclarar que la cátedra de Portugués ha sido la primera, dentro de las lenguas extranjeras que se imparten en la UNNE, que ha utilizado la virtualidad como complemento a las estrategias de enseñanza – aprendizaje, y lo hace desde el año 2004 sin interrupciones.

3 Las docentes involucradas en esta tarea están capacitadas en el uso y la administración de páginas web.

También se crearon documentos colaborativos (google drive) para promover la escritura colaborativa on line.

Corpus

Para iniciar esta reflexión sobre el abordaje intercultural, creemos necesario considerar dos variables, que estimamos, permitirán comprender el tratamiento que se brinda a este tema, en las clases de portugués[4] de la UNNE:

Respecto del recorte del concepto de competencia intercultural y su alcance a los alumnos de la UNNE: en relación a esta cuestión, es sabido que es cada vez mayor la relación de encuentros interculturales, los cuales se dan por diferentes motivos y pueden tener una durabilidad también diferente. De ahí que pretendamos que el alumno de portugués sea capaz de enfrentarse a una "situación de interculturalidad" y abordar eficazmente diferentes textos (García Benito, A. 2001)

Que la competencia lingüística y/o comunicativa, no presupone la existencia de competencia cultural: Poder comunicarnos, interpretar aquello que estamos leyendo consiste en algo que va más allá de frases construidas gramaticalmente correctas, por ejemplo. Es preciso comprender que cada uno de nosotros vive en un mundo de apreciaciones diferentes. Así, la conexión entre lengua y cultura es claramente indispensable, porque, en realidad, cuando existen diferencias culturales, el mensaje puede interpretarse de forma muy diferente.

Abordar un texto en otra lengua es descubrir una realidad diferente y para comprenderla es necesario conocer ciertas "pautas" que regulan la interacción social del país a cuya lengua nos aproximamos. Es necesario familiarizarse con todo el conjunto de pactos diversos que componen la "otra" cultura. Bien sostiene Derrida (Derrida, J: 2001) "Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que esta encarna".

En esta línea los críticos Byram y Fleming (BYRAM,M. y FLEMING, M: 2001) sostienen que el "enfoque intercultural", es un concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas están relacionadas entre sí estructuralmente; es decir, estos autores, contemplan la interacción entre las culturas. Se dirige a la cultura del país objeto de estudio, pero consideran también el

4 Aclaramos que lo expuesto respecto de la perspectiva de abordaje de interculturalidad en portugués es de este equipo de cátedra, no así desde las demás lenguas u otros profesores de portugués de la UNNE.

país y la cultura del estudiante, e incluso la relación con otros países y otras culturas. De este modo es posible comparar aspectos de los países objeto de estudio con respecto a la cultura de su propio país e incluso a su propio mundo cultural. El "baúl cultural" que cada uno de nosotros llevamos dentro también es tenido en cuenta, pues determina cómo se ve la nueva cultura.

Desarrollar la competencia intercultural, es habilitar al alumno a desempeñar el papel de mediador entre dos culturas y así poder interpretar particularidades de la misma a fin de aprehender nuevos conceptos, asimilar nuevas ideas y asimilarlas a su propio entorno sin estigmatizar y generalizar.

García Benito citando a Meyer (MEYER, M: 1991) distingue tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

Nivel monocultural: en este nivel la persona se basa mentalmente en su cultura. La cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. Prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos. La otra cultura es mirada con ojos de nuestra propia cultura y así estigmatizamos y sólo consideramos una sola forma de ver la realidad que se presenta.

Nivel Intercultural: el estudiante está mentalmente situado entre las dos culturas. El conocimiento que tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas y posee suficientes recursos para explicar las diferencias culturales. Este enfoque concibe la cultura no solo desde una perspectiva antropológica sino también como un sistema teórico-práctico conformado por discursos altamente complejos en continua relación y transformación a través del cual una comunidad cultural se desarrolla y se identifica y en la que la lengua es una gran mediadora.

Nivel transcultural: la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas. Cada uno se aleja de los estilos habituales de mirar su entorno para poder así adoptar puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural.

Obviamente, los dos últimos son los esperables alcanzar en nuestras aulas.

La investigadora argentina Estela Klett (Klett,E.: 2010) en el documento Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario sostiene que la perspectiva intercultural, permite la exploración en la propia cultura y en la cultura extranjera, animada más por el deseo de conocimiento, comprensión e interpretación que por el de descripción o enjuiciamiento. Así, existe un doble reconocimiento de identidades y sugiere un acercamiento cultural basado en la concientización y en la objetivación de

la cultura de origen y de la cultura del otro. Cita además a Benucci (2001) señalando que el interés intercultural, es la meta fundamental de la didáctica porque implica el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, la curiosidad y el interés por el otro. Percibir al otro, es percibirse a uno mismo

Objetivos generales

El gran objetivo que nos hemos propuesto es que el alumnado pueda adquirir las claves propias de los valores, de la forma de interpretar el mundo y de la cultura del pueblo brasilero.

También, que los cursantes, puedan:

Establecer diferentes estrategias de acceso a la cultura del otro y poder establecer diferentes modalidades de relacionamiento.

Favorecer el desarrollo de las capacidades de diálogo, de comprensión mutua, de cooperación y respeto, favoreciendo la construcción de uno mismo.

Poner en relación los referentes de la/s cultura/s propia/s y ajena/s para fundar interrelaciones en la construcción del sentido de diferentes tipologías discursivas y la apertura a la comprensión del otro a través de la interpretación cabal de los textos.

Establecer conexiones entre el estudio autónomo y colaborativo en red, fomentando la reflexión crítica.

Metodología y resultados

Como profesores de enseñanza superior tenemos como finalidad formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, económico, industrial y cultural de la sociedad. Esto implica ir más allá de los conocimientos esenciales de una especialidad, de una materia y trabajar en el desarrollo de competencias para la vida profesional e intelectual; formar profesionales comprometidos y creativos que ayuden al crecimiento de la comunidad en la que se insertan.

Debido a que en años anteriores veíamos que no obteníamos los resultados esperados en las clases de portugués y que los alumnos no podían comprender —en su totalidad— las interrelaciones simbólicas, creencias, modos de clasificación, ciertos rituales tradicionales, religiosos, etc. de la cultura brasilera es que hemos considerado la posibilidad de modificar las estrategias de

enseñanza y generar espacios interactivos. De este modo, se amplía el espacio educativo fomentando el aprendizaje autónomo e integrando conocimientos y competencias universitarias a la vez.

Al redimensionar la plataforma virtual, se establecieron otras estrategias didácticas y se incorporaron otros contenidos; surgieron nuevos métodos de aprendizajes y otras prácticas docentes a la vez que todo este proceso se vio reforzado por el trabajo colaborativo.

A modo de ejemplo, se cita la webquest creada para los estudiantes de Gestión cultural y de Turismo. Dicha herramienta forma parte de la página de portugués de la FADyCC.

Los docentes armamos grupos en los que se interrelacionaban alumnos de ambas carreras, intentando fomentar el diálogo, la cooperación y la comunicación: https://sites.google.com/site/portuguesfadycc/webquest/proceso

Creamos contenidos multimediales, prestando atención al aprendizaje en contextos virtuales intentando que el estudiante de portugués acceda a materiales auténticos a contenidos multimedia desde cualquier lugar y en cualquier momento, participando de forma activa y quizás inconsciente de su propio aprendizaje: https://sites.google.com/site/portuguesfadycc/webquest/tarea

En todo el proceso hemos vivenciado cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y fundamentalmente la autoevaluación. Como profesores fuimos equilibrando la exposición de clase con actividades en equipo. Intentábamos facilitar la tarea, guiar el proceso de construcción de saberes en la investigación que llevaron a cabo. Escuchábamos las conversaciones en el aula e interveníamos, haciendo sugerencias, sobre cómo trabajar con la búsqueda en internet o como proceder con la producción del texto académico expositivo. Esta tarea se vió reforzada en la producción escrita por la utilización de google drive (doc.) como instrumento de escritura colaborativa.

Los resultados han sido de tipo cualitativo, todas las valoraciones globales han sido muy positivas y se desprende gran interés y participación de los alumnos. Las mismas han quedado plasmadas en la Jornada de exposición que se realizó a fin de compartir con la comunidad académica las producciones.

Conclusiones

Compartiremos algunas reflexiones, sin que por ello, se un cierre definitivo, ya que de esta propuesta en la actualidad estamos trabajando on line con

alumnos de la Universidad de San Pablo, grupo coordinado por la Dra. Maite Celada y haremos especial énfasis en la escritura colaborativa.

El componente cultural debe ser un elemento más del proceso enseñanza/aprendizaje.

Los elementos culturales deben estar insertos en cada uno de los temas que se desarrollan, no deben estar aislados o pertenecer a "otra unidad".

La cultura que se trabaje en las clases no deber ser la canónica, no deber responder a un estereotipo determinado de lo que paradigmáticamente, se considere (desde nuestro imaginario muchas veces) el ser brasilero.

Analizar las diferencias que se presenten y compararlas evitando prejuicios.

Las TIC son una herramienta indispensable en este tipo de acciones, pero el profesor debe considerar las decisiones curriculares, tecnológicas y pedagógicas a la hora de trabajar colaborativamente; ya que la tecnología debe resignificar las prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Byram M. Y Fleming M. (2001). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press (traducción de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan).

Castro, D. Y Pueyo, S. (2003). "El aula, mosaico de culturas", Revista Carabela, n.º 54

Cruz Piñol, M. (2003). "La interculturalidad: recursos en Internet para la elaboración de actividades", Revista Carabela, n.º 54, págs. 141-146.

Derrida, J. (2001). "El monolingüismo del otro". Bs.As. Manantial.

Freire, P. (2004)." La importancia de leer y el proceso de liberación". México-. Siglo XXI

García Benito, A. B. (2002). "La cultura en la enseñanza del portugués lengua extranjera: análisis y propuesta de integración", Anuario de Estudios Filológicos, XXV.

García Canclini, N. (2004)."Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad". Barcelona. Gedisa.

Klett, E. (2010). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Ministerio de Educación de la Nación y Secretaría de Políticas Universitarias. Área: Lenguas Extranjeras.

Pamiés Bertrán, A. (2007). "El lenguaje de la lechuza: apuntes para un diccionario intercultural" en Luque Durán, J. de D. y Pamiés Bertran, A. (eds.), Interculturalidad y lenguaje I. El significado como corolario cultural, Granada, Granada Lingvistica

Serrani, S. (2005). "Discurso e cultura na sala de língua". Campinas. Pontes.

Trujillo Sáez, J. (2005). "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", en PORTA LINGUARUM 4, junio 2005.

Velazco, M. Y Mosquera, F. (2010)."Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo". PAIEP.

Perfil intercultural de profesores de historia del Gran Rosario. Diagnóstico para la internacionalización de la educación

María Isabel Pozzo[1]* *y Carolina Jacob*[1]**

Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados obtenidos acerca del perfil intercultural de profesores de Historia del Gran Rosario a cargo de un curso de historia argentina para estudiantes extranjeros. El estudio responde al dilema que supone la enseñanza de las disciplinas sociales en lengua extranjera. Por una parte, el alto grado de conocimientos específicos excede la preparación de un profesor formado para la enseñanza de la lengua. Por otra parte, los profesores de la especialidad (Historia, Geografía, Formación Ciudadana) no han recibido una formación profesional intercultural, necesaria para la transmisión de estos contenidos a estudiantes de otras nacionalidades. La reflexión es particularmente necesaria en el caso de los profesores nativos que enseñan su propia cultura en su propia lengua, absolutamente familiares a ellos. Este es el caso de Argentina, país que en la última década ha ampliado su perfil como destino receptor, elegido para realizar estudios de lengua española y cultura nacional.

En el contexto descripto, se implementó una investigación sobre la competencia comunicativa intercultural de profesores de Historia del gran Rosario. El dictado se llevó a cabo como un dispositivo cuasi experimental del que participaron cuarenta profesores, a cargo de las clases rotativamente. La participación fue voluntaria, por el desafío que implica contar con un auditorio extranjero. Previo al dictado, se implementó una etapa diagnóstica por

1 Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina.
* pozzo@irice-conicet.gov.ar;
** carojacob82@hotmail.com

medio de una encuesta semiestructurada que recaba sus biografías lingüísticas y experiencias interculturales. Los resultados son analizados a través de un método estadístico multivariado y permiten obtener un diagnóstico detallado acerca de indicadores interculturales por estratos de género, edad y condición académica. Interesa compartir estos resultados por sus implicancias para la internacionalización de la educación superior. Además, la construcción de conocimiento sobre esta población en particular puede arrojar luz sobre la formación intercultural del profesorado en diversos niveles y disciplinas.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural – profesores de Historia – formación docente

Introducción

La enseñanza de las disciplinas sociales a estudiantes de habla extranjera presenta el dilema acerca de quién debe hacerse cargo de ella. Por un lado, el alto grado de conocimientos específicos excede la preparación de un profesor formado solamente para la enseñanza de la lengua. Por otra parte, los especialistas (profesores de Historia, Geografía, Formación Ciudadana) no han recibido una formación profesional intercultural, fundamental para una exitosa transmisión de los contenidos a los estudiantes de otras nacionalidades. Por ello, es necesaria la reflexión acerca de la competencia comunicativa intercultural de los profesores nativos que enseñan su propia cultura en su propia lengua. Esta situación se aplica a Argentina, en tanto ha ampliado su perfil como destino receptor, tradicionalmente asociado a sus bellezas naturales. Con un crecimiento notorio, el país es elegido para realizar estudios de lengua española y cultura nacional. Estos estudios pueden cursarse en asignaturas curriculares o extra-curriculares universitarias, o bien en instituciones no oficiales tales como institutos de idioma. El prestigio académico y la gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas argentinas junto al cambio favorable y la seguridad relativamente mayor respecto a otras naciones hispanoamericanas contribuyen a la llegada de turistas idiomáticos, estudiantes extranjeros e inmigrantes. En este contexto, Rosario emerge como una de las principales metrópolis del país que presenta una serie de ventajas para los estudiantes internacionales: posee una intensa vida cultural y al mismo tiempo, sus dimensiones son más manejables que las de la capital del país.

Fundamentos teóricos

La investigación sobre la transmisión cultural en la clase de lengua extranjera ha sido sistematizada como "el componente cultural". Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), este consta de tres dimensiones que atañen a la formación del hablante intercultural: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales (contenidos socioculturales) y las actitudes interculturales. En este trabajo abordamos el tercer aspecto, que en la bibliografía internacional ha sido teorizado como la "competencia comunicativa intercultural" —CCI— (Byram, 1997). Entendida como "la habilidad de interactuar con gente de otros países y culturas" (p. 298, la trad. es nuestra), entendemos que esta es subsidiaria de una serie de experiencias por las que han atravesado los sujetos. El conjunto de aquellas vivencias a través de las cuales cada uno se ha expuesto a esta clase de interacciones configuran el perfil intercultural. Aunque la evaluación de la CCI no es tan simple, el análisis de los perfiles interculturales permiten aproximarnos a las condiciones de posibilidad para este desarrollo. A partir de la situación descripta en la Introducción, nos abocamos al estudio de una población en particular: una muestra no probabilística de profesores de Historia del gran Rosario dispuestos a desafiar su formación monocultural con un auditorio extranjero. La CCI ha sido investigada particularmente en los alumnos (cfr. Young & Sachdev, 2011); sin embargo, es preciso evaluar qué ocurre en los profesores, en tanto guías de los intercambios áulicos y responsables de promover el desarrollo de dicha competencia en los alumnos. La construcción de conocimiento sobre esta situación magnificada de distancia intercultural puede arrojar luz sobre la formación intercultural del profesorado en diversos niveles y disciplinas (cfr. Domínguez, 2006 para el profesor de Ciencias Sociales de escuela media; Yurén y Saenger, 2006 para profesores de francés).

Los contenidos socioculturales constituyen —de este modo— un campo interdisciplinario en el que convergen las Ciencias Sociales, las Ciencias del Lenguaje y las Ciencias de la Educación.

Los enfoques tradicionales sobre la relación entre lengua y cultura en la enseñanza de lenguas abordan a la cultura del otro como ajena y distante (Lo Bianco et al., 1999). Así, dan lugar a posturas etnocéntricas o reduccionistas, promoviendo estereotipos y conocimientos aislados y descontextualizados en torno a una visión homogénea y estática de la misma. Desde otra postura, investigaciones desde un enfoque intercultural señalan la necesidad de

formar al profesor desde una perspectiva de extranjeridad (Pozzo ed., 2009). Esta implica explicitar todos aquellos conocimientos compartidos entre los connacionales, examinando clisés vacíos de contenido que suelen circular en la enunciación de la propia cultura. Una perspectiva lingüística subsidiaria refiere al monitoreo verbal o foreigner talk —habla de extranjero— (Snow & Muysken, 1981). La noción de "competencia comunicativa intercultural" (Byram, 1997) proporciona un modelo intercultural e integrador de conocimientos, habilidades y actitudes. No se trata de una categoría estática, que pueda ser evaluada al todo o nada, sino que está relacionada a la proximidad cultural del país de origen del interlocutor, al acervo enciclopédico y al dominio de la lengua vehicular si es que no la comparten.

En esta presentación analizamos los rasgos centrales del perfil intercultural de los profesores de historia como condición de posibilidad para el desarrollo de la CCI, según se desarrolla en la sección siguiente. Además del beneficio específico que proporciona a la enseñanza del ELE en Argentina, el desarrollo de la CCI permite, a su vez, acompañar el proceso internacionalización de la educación superior, según implementan la Secretaría de Políticas Universitarias (Programa de Promoción de la Universidad Argentina en el Mundo) y el Instituto Nacional de Formación Docente (Programa de Apoyo al Sector Educativo MERCOSUR), asumiendo los beneficios formativos de la movilidad estudiantil y docente.

Objetivos

Objetivo general

1. Diagnosticar el perfil intercultural de profesores de historia en formación y nóveles en el contexto de enseñanza de un curso de historia argentina a extranjeros no hispanohablantes.

Objetivos específicos

1. Establecer los indicadores del perfil intercultural capaces de promover el desarrollo de la CCI.
2. Relevar los indicadores del perfil intercultural en la población estudiada.

Metodología

El abordaje de este trabajo se organizó en torno a un dispositivo de enseñanza de contenidos socioculturales a extranjeros no hispanohablantes enmarcado en un diseño cuasiexperimental tipo post-facto (Sabino, 1996, p. 106), el cual toma como experimentales situaciones reales que se hayan producido espontáneamente. Para implementar el dispositivo se conformó una muestra de profesores en formación en su último año de carrera, graduados recientes y profesores noveles de historia. La elección disciplinar fue justificada por dos razones: por el carácter aglutinante de este campo de estudio en torno a saberes multidisciplinares que en el ámbito de la enseñanza de lenguas se denominan 'contenidos socioculturales', y por la importancia que desempeñan estos saberes para insertarse en instituciones de nivel superior.

El grupo objeto de estudio se conformó con alumnos avanzados y egresados recientes (cuarenta en total) del Profesorado de Historia del Instituto de Educación Superior Nº 28 de Rosario seleccionados por sus docentes (coordinadores del equipo) en función de su buen desempeño en la carrera, según el perfil establecido y su predisposición a asumir la experiencia como instancia de formación profesional. Por otra parte, se realizó una convocatoria abierta a extranjeros para asistir a un curso de historia argentina impartido en español en el ámbito de la educación no formal.

Antes de iniciar el dictado del curso de Historia argentina para extranjeros, se relevaron datos acerca de la biografía lingüística y experiencias interculturales de los profesores, los sujetos del estudio. El diagnóstico se realizó a través de un cuestionario semiestructurado adaptado del Portfolio europeo de las lenguas (Consejo Europeo de las Lenguas, 2002) para recabar estudios previos y en curso, conocimiento de idiomas, viajes realizados, contactos con personas de otras nacionalidades y otras experiencias interculturales. La recolección de datos se realizó a través del envío del formulario digitalizado vía correo electrónico.

Los resultados obtenidos fueron analizados a través del método estadístico multivariado (Moscoloni, 2005) y permitió obtener un diagnóstico detallado acerca de indicadores interculturales por estratos de género, edad y condición académica (estudiantes avanzados de la carrera de Historia, de graduados recientes y docentes experimentados).

El instrumento diseñado estuvo constituido por un grupo de preguntas de contexto y otro dedicado a evaluar los idiomas aprendidos, la relación

establecida con ellos y las experiencias vividas con culturas diferentes. Las dimensiones a estudiar refirieron a las lenguas y a las culturas. Dentro de la primera: el conocimiento, el contacto y el vínculo subjetivo con estas. Dentro de la segunda se incluyeron las experiencias interculturales. Por razones de espacio, solo se consignan aquí los principales rasgos.

Resultados

El gráfico 1 muestra la cantidad de idiomas aprendidos por los sujetos de la muestra. Se puede visualizar que un 60 % del estudiantado estudió al menos un idioma extranjero. Un 25 % aprendió dos idiomas. Un 3 % de la muestra manifiesta haber estudiado tres idiomas, un 5 % dice haber estudiado cuatro o más. Sólo un 2,5 % refiere no haber aprendido ningún idioma extranjero.

En el gráfico 2 se pueden observar los idiomas usados (en el trabajo, formación/educación y viajes). Por su utilización predomina el español (32,5 %) y el inglés (32,5 %), seguido por el portugués (17,5 %).

Gráfico 1: Cantidad de idiomas aprendidos

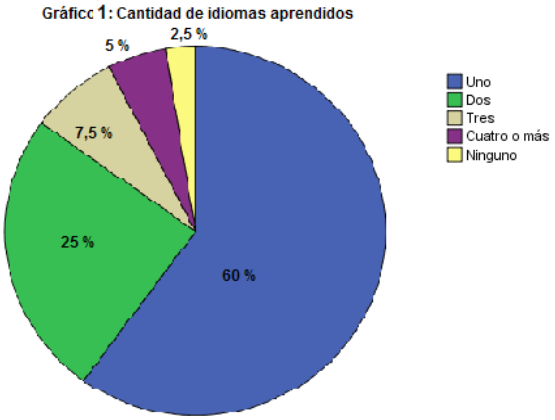
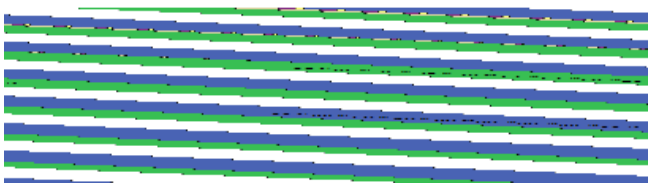


Tabla 1 Idiomas estudiados según la edad

		Inglés		Francés		Italiano		Portugu	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	
Edad	20 a 29 años	45%	2,5%	15%	32,5%	5%	42,5%	7,5%	
	30 a 39 años	27,5%	7,5%	12,5%	22,5%	5%	30%	0%	
	40 a 49 años	12,5%	0%	2,5%	10%	2,5%	10%	2,5%	
	50 años o más	2,5%	5%	2,5%	2,5%	0%	5%	0%	
Total		87,5%	12,5%	32,50%	67,50%	12,5%	87,5%	10%	
		100%		100%		100%		100%	



En la tabla 1 se muestran los idiomas estudiados según la edad. Un 87,5 % de los sujetos de la muestra estudió inglés, constituyéndose en mayoría el grupo que va de 30 a 39 años (27,5%). En segundo lugar aparece el francés (32,5 %), idioma mayormente estudiado por el grupo conformado por alumnado que tiene entre 20 y 29 años (15 %). El idioma italiano es estudiado por un 12,5% de los sujetos de la muestra. El portugués, como idioma estudiado, es mencionado por el menor porcentaje de alumnos, 10 %. Por último, un 7,5 % de menciona haber estudiado idiomas no tradicionales como el latín, el griego y el árabe.

Tabla 1 Idiomas estudiados según la edad

	Inglés		**Francés**		**Italiano**		**Portugués**		**Otro**	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Edad 20 a 29 años	45%	2,5 %	15%	32,5 %	5%	42,5 %	7,5%	40 %	5%	42,5 %
30 a 39 años	27,5%	7,5%	12,5%	22,5%	5%	30%	35%	0%	0%	35%
40 a 49 años	12,5%	10%	2,5%	10%	2,5%	10%	10%	2,5%	2,5%	12,5%
50 años o más	2,5%	5%	2,5%	2,5%	0%	5%	0%	5%	0%	5%
	87,5%	12,5%	32,5%	67,5%	12,5%	87,5%	10%	90%	7,5%	92,5%
Total	100%		100%		100%		100%		100%	

Respecto a la relación que los sujetos tienen con los idiomas se los indagó, a través de preguntas abiertas, sobre cuáles aspectos han considerado enriquecedores y cuáles negativos al aprender una lengua extranjera. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Aspectos enriquecedores (70 %): permite el conocimiento de culturas diferentes a la nuestra; facilita el intercambio comunicativo con extranjeros; establece un "diálogo entre culturas"; posibilita el conocimiento y la comprensión de conceptos en otro idioma; asegura mayor accesibilidad a lecturas extranjeras. Se destaca la labor del docente.

Aspectos negativos: sólo un reducido porcentaje consideró negativo el aprendizaje de una lengua extranjera (15 %). La mayor dificultad que se detectó fue la complejidad del aprendizaje de las estructuras gramaticales y la pronunciación, la metodología de enseñanza, el conocimiento único del alfabeto occidental, vergüenza y dificultad para hablar. Otras dificultades expresadas refieren a obstáculos personales de índole material: falta de tiempo (la más invocada) y la falta de recursos económicos para continuar con los estudios.

Un 15 % restante de los sujetos de estudio consideran que el aprendizaje fue mixto o neutro.

Conclusiones

Las conclusiones a las que se abordó a través de esta investigación fueron las siguientes:

Más allá de la "monotonía lingüística" del entorno en el que habitan (una zona mayoritariamente de habla hispana), la mayoría de los encuestados (97,5 %), aprendió uno o más idiomas extranjeros durante su vida. Los más jóvenes son quienes han estudiado mayor cantidad de idiomas.

Los idiomas más estudiados son el inglés (87,5 %) y el francés (32,5 %). Luego, el italiano (12,5 %). Todos fueron estudiados como materias obligatorias en la escuela. En cuarto lugar, se sitúa el portugués (10 %), lengua que no forma parte de las asignaturas obligatorias, por lo que el motivo de su estudio radica en el interés personal (100 %).

Teniendo en cuenta el uso del idioma en viajes o circunstancias diversas se pudo concluir que además del español se usan mayormente el inglés y el portugués. Este último, aun no siendo tan estudiado, paradójicamente es uno de los idiomas más usados.

El aprendizaje de un idioma extranjero es vivido mayormente de manera positiva (70 %) como negativa (15 %), siendo neutro para algunos.

Los sujetos destacan que el aprendizaje de idiomas permite conocer otras perspectivas, aprender más sobre otra lengua y culturas distintas a la materna, favorece el intercambio intercultural y da lugar a repensar sobre nuestra propia cultura y lengua.

La labor docente en la enseñanza y aprendizaje de idiomas fue un aspecto que la mayoría de los sujetos no consideró relevante. Solo fue mencionado por el 5 % de ellos.

Considerando el exiguo papel que tiene los idiomas en los diseños curriculares de la educación argentina, podemos concluir que se trata de una muestra con un perfil intercultural relativamente rico, por la cantidad y variedad de lenguas habladas. Estos resultados condicen con la predisposición de estos profesores de asumir el desafío de resignificar sus modos de aprender y enseñar la disciplina histórica desde una perspectiva intercultural. A su vez, permiten anticipar una CCI satisfactoria en función del acervo de experiencias interculturales previas, tal como arrojan los estudios sobre el desempeño del grupo en las etapas sucesivas de la investigación (preparación de la clase, dictado de la misma y autoevaluación, en Pozzo, 2013). Futuros estudios deberían inves-

tigar el perfil de una muestra a mayor escala y en otros contextos. Solo con este tipo de información podremos planificar sobre bases certeras las posibilidades de los programas de internacionalización de la educación superior.

Agradecimientos

A la Secretaría de Estado de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Santa Fe, por el subsidio otorgado al Proyecto en el cual se encuadra la presente ponencia: "Construcción de espacios interculturales en la formación docente: competencia comunicativa intercultural, cultura regional y TICs" (Resol. 121–2013– Nº Proyecto 2060-019-13).

Referencias bibliográficas

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Domínguez, C. (2006). Formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 5, 95-106.

Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular. Niveles de Referencias para el Español. Edelsa, Madrid.

Lo Bianco, J.; Liddicoat, A y Crozet, C. (Eds.) (1999). Striving for the third place. Intercultural competence through language education. Melbourne: The National Languages and Literacy Institute of Australia.

Moscoloni, N. (2005). La nube de datos. Métodos para analizar la complejidad. Rosario: UNR Editora.

Pozzo, M.I. (Ed.) (2009). Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural. Berlín: Peter Lang.

Pozzo, M.I. (2013). Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de contenidos socioculturales de español lengua extranjera. Análisis de la oralidad en el aula. II Congreso Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad. Organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.

Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. Estudios Pedagógicos, XXXV, N° 1, 273-286.

Sabino, C. (1996). El proceso de investigación. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Snow, C & Muysken, P.T. (1981). The internactional origins of foreigner talk. The International Journal of the Sociology of Language, 28, 83-93.

Young, T. & Sachdev, I. (2011) Intercultural communicative competence: exploring English language beliefs and practices. Language awareness, Vol.20, N°2, 81–98.7.

Yurén, T., & Saenger, C. (2006). La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 14, 1–26.

7 mil millones de palabras

María Inés Irigoyen,[1]* *Roxana Guadalupe Polit*[2]

Resumen

El profesor de lengua extranjera debe ser el mediador en el descubrimiento del implícito cultural en la lengua de destino, y para facilitar esta toma de conciencia en el alumno un abordaje intercultural se impone de manera progresiva.

En esta comunicación desarrollaremos principios generales de la pedagogía intercultural y demostraremos a partir de un ejemplo de práctica de enseñanza que la formación en la interculturalidad no sólo permite a los alumnos mejorar el dominio de la lengua extranjera en sus dimensiones lingüísticas y culturales sino también, revalorizar la propia cultura, cuestionar los estereotipos sociales, respetar al otro, tomar conciencia de la diversidad. Aprender una lengua extranjera es descentralizarse, dejar de considerarse el centro del mundo. "Aprender una lengua extranjera es educarse en la alteridad" (Chaves, Favier y Pélissier, 2012:6)

El abordaje intercultural se centró en un proyecto interinstitucional entre la Alianza Francesa y una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe. El sitio web "7 mil millones de otros" de Yan–Arthus Bertrand se utilizó como punto de partida. Los videos allí presentes nos permitieron elaborar el trabajo de campo, analizar los rasgos culturales vehiculizados por la lengua extranjera y revalorizar los implícitos culturales propios. Para continuar con esta perspectiva la tarea final consistió en la producción de un video donde los alumnos "a la manera" del sitio trabajado dan sus testimonios personales permitiendo así mejorar en un primer momento, la expresión en la lengua meta y en un segundo momento aceptar la opinión del otro.

Si estudiamos las lenguas extranjeras desde un enfoque intercultural descubrimos otras culturas, y nos acercamos a su comprensión. Y cuanto más comprendemos a los otros, somos más tolerantes, relativizamos nuestro

punto de vista y tenemos menos actitudes etnocéntricas. Esto supone aprender otra cultura y comprender que las culturas no son superiores o inferiores.

Palabras clave: Interculturalidad – alteridad – revalorización

Introducción

Una lengua no es una simple herramienta que permite hacer pasar informaciones de manera factual; es, ante todo un vector de la cultura donde ha surgido. Las palabras, las estructuras, las expresiones lingüísticas vehiculizan un pasado, una historia, una civilización.

El enseñante a través de la lengua que enseña, coloca al aprendiente en un continuo contacto con hechos históricos, sociológicos y etnolingüísticos.

Los grandes principios de la pedagogía intercultural

Se trata de una pedagogía cooperativa y centrada en el aprendiente, interesada en los saber–hacer en situación de comunicación. Debe ofrecer espacios reservados a la acción y al análisis para una toma de conciencia del rol de la cultura en el intercambio. Gracias a estas actividades se desarrollan actitudes y habilidades.

En la perspectiva intercultural, el alumno debe más que nunca estar implicado en el proceso de aprendizaje. Las competencias a adquirir en el universo intercultural son las que tocan lo más profundo del individuo: su imagen de sí mismo, sus valores, sus creencias, su sentido del bien y del mal, de lo que es bueno y malo, su definición misma de la realidad…. Para sensibilizar a los aprendientes a la diferencia, y para desarrollar la capacidad de comunicar eficazmente con aquellos que son diferentes, los métodos y técnicas deben superar el nivel de la teoría, del análisis y de la comparación ya que sabemos que los saberes no garantizan los saber–hacer frente a la diferencia.

En este contexto el rol del docente implica salir de las prácticas tradicionales de la enseñanza del léxico y de la sintaxis y acentuar la socialización del aprendiente para prepararlo para una ciudadanía mundial. Es cierto que necesita un saber enciclopédico, pero también y sobre todo necesita una predisposición a la tolerancia, a la apertura y a la negociación.

Sitio web
7 millards d'autres

En 2003, luego de" La Tierra vista desde el cielo", Yann Arthus–Bertrand junto a Sibylle d'Orgeval y Baptiste Rouget–Luchaire lanzó el proyecto "7 mil millones de Otros". 6.000 entrevistas fueron filmadas en 84 países por veinte realizadores que salieron al encuentro de Otros. Desde el pescador brasileño al boticario chino, del artista alemán al agricultor afgano, todos respondieron a las mismas preguntas sobre sus miedos, sus sueños, sus pruebas, sus esperanzas: ¿Qué aprendió de sus padres? ¿Qué querría transmitir a sus hijos? ¿Qué pruebas tuvo que atravesar? ¿Qué representa el amor para usted?...

Cuarenta preguntas esenciales permiten descubrir tanto lo que nos separa como lo que nos une. Estos retratos de la humanidad de hoy son accesibles en este sitio internet. El corazón del proyecto, que es mostrar todo lo que nos une y nos diferencia, se encuentra en las películas, que incluyen los temas tratados durante estos miles de horas de entrevistas.

Según testimonia el propio Bertrand todo comenzó con una avería de helicóptero, un día, en Malí. "Esperando al piloto, conversé con un aldeano durante todo un día. Me habló de su vida cotidiana, de sus esperanzas, de sus miedos: su única ambición era alimentar a sus hijos. Interrumpido mi trabajo para una revista, me sumergía en los problemas más elementales. Me miraba directo a los ojos, sin quejas, sin pedidos, sin resentimiento.

Había llegado allí a fotografiar paisajes y fui cautivado por su mirada y su palabra.. Hoy, sin embargo, la única acción posible es ir hacia el Otro. Entenderlo. Pues en todas las luchas que están por venir, ya sea la pobreza o los cambios climáticos, ya no podremos actuar solos. El tiempo en que nos podíamos permitir pensar sólo en nosotros mismos, en nuestra pequeña comunidad se ha acabado. De ahora en adelante, no podemos ignorar lo que nos une y las responsabilidades que esto supone".

Propuesta didáctica en la Alianza Francesa de Santa Fe

Realizada en los niveles 3 y 4 de dicha institución, se trabajaron conceptos como: los sueños, los recuerdos, el amor y la familia.

Los alumnos mostraron sumo interés en los testimonios de francófonos de todos los continentes. Remarcaron las diferencias existentes entre las

distintas realidades, sobre todo en el caso de musulmanes provenientes de países africanos ex colonias francesas, donde los temas relativos a la mujer y la familia generan actitudes de incomprensión

En muchas ocasiones, el encuentro intercultural, demanda un esfuerzo, una mirada no exenta de voluntad de comprensión, la curiosidad sola no basta.

Sumergirse en la cultura de la segunda lengua supone varias etapas Esto significa no solo dotar a los alumnos de un sinnúmero de datos. Se debe alentarlos a tomar conciencia de la diversidad, de la identidad cultural, llegar a localizarse en un determinado contexto cultural.

"Descubrir los otros es abrirse a una relación y no chocarse contra una barrera "Claude Levi–Strauss(de nuestra traducción)

Propuesta didáctica en la Escuela Secundaria n° 231
"Republica de Nicaragua"

El grupo de 5 to año de esta escuela secundaria presenta diversas particularidades como todo grupo.

La presentación del tema se realizó a partir de preguntas en lengua materna y la discusión sobre qué opinaban ellos sobre temas como "el amor", "los recuerdos" y otros que fueron surgiendo. La observación del sitio de "7 millards d'autres" les permitió conocer no sólo las expresiones lingüísticas de opinión tan ansiadas por ser repetidas por los profesores de lengua extranjera sino que también les permitió comprender una dimensión aun más transcendental que el mero contenido de clase. Ellos estaban delante de ellos mismos, la apertura cultural les permitió pensar que en ese instante ellos comprendían las opiniones de esos sujetos pero en tantas oportunidades no pudieron escuchar la postura de un compañero. Las reflexiones se multiplicaron y las experiencias compartidas poco a poco demostraban que aún perteneciendo a la misma cultura hay tantas percepciones como seres humanos y que justamente esa riqueza intercultural es la que nos diferencia de los demás seres vivos. Los valores como el respeto y la libertad son algunos de los principios necesarios para poder ser capaces de convivir en sociedad y para poder también adquirir una lengua extranjera. Los alumnos de 5to año de la Esc. N°231 "República de Nicaragua" reconocieron que la diferencia y el respeto por esa diversidad permitió que ese grupo hoy sea distinto de otro y así hasta llegar a los 7 mil millones.

Conclusión

El desafío intercultural que debe encarar el profesor de FLE no es más solamente el de enseñar la lengua y la cultura sino el de descubrir junto a sus alumnos cómo su cultura entra en interacción con la cultura de un francófono. Esto supone formarse y formar en el conocimiento de su propia cultura y la cultura del Otro.

Es una formación en la observación, comprensión y relativización de lo extranjero no para que éste sea un modelo a imitar, no para la identificación sino para desarrollar el diálogo en el encuentro de dos culturas con el objetivo del enriquecimiento mutuo

Las experiencias áulicas vividas no sólo suponen el rescatar el carácter intercultural como el centro de la unidad didáctica desarrollada, ya que en todas las prácticas docentes se debe destacar esta competencia, lo que debe se debe rescatar en cada clase de lengua extranjera es que el hablante sea capaz no sólo de expresarse en lengua extranjera sino que también sea capaz de utilizar la lengua desde la alteridad.

Referencias bibliográficas

Chaves, R.M., Favier, L., y Pélissier, S.(2012) L'interculturel en classe de Fle. Grenoble:PUG

Porcher, L. (2004) L'enseignement des langues étrangères. Paris: Hachette.

Revista de la Federación Internacional de Profesores de Francés n° 355. (Enero – Febrero 2008) "Le français dans le monde". Paris: CLE INTERNATIONAL

Zarate, G. (1995). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier.

Sitiografía

Hélot, C. (2005) Recuperado de http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/4555/1/PARANINFO_23_3_pag_8.pdf.(consultado 20/03/2014)

Pinto, M., y Maga H.Recuperado de: http://www.francparler.org/parcours/interculturel.htm (consultado 5/05/2014)

Enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria: Una mirada desde el plurilingüismo

Gabriela Bulos, Gisela González, Carina Fornerón y Laura Wagner[1]*

Resumen

El Proyecto de Plurilingüismo en la Escuela Normal Rural Nº 1 "Juan Bautista Alberdi", dependiente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER enfrenta como desafío principal no sólo expandir la experiencia lingüística de cada estudiante, en términos lingüísticos y culturales en cada una de las lenguas como también la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente desde los espacios curriculares específicos de cada lengua. Esta experiencia debe promover el desarrollo de una competencia comunicativa en la que las lenguas se relacionen entre sí e interactúen.

Entendemos por plurilingüe una propuesta que busque desarrollar una competencia lingüística que le permita a los estudiantes desarrollar la interacción oral, la lectura y la escritura como prácticas sociales en la LM y en las LEs que se estudian.

El Proyecto Institucional incluye la enseñanza del Francés y el Inglés en algunas divisiones del Ciclo Básico Común y del Ciclo Superior y del Portugués en todas las divisiones del CBC y en los tres primeros años del CS. El proyecto se completa en el año 2010 con la inclusión del idioma Portugués. En este marco se vienen desarrollando actividades tendientes a favorecer el plurilingüismo. Estas actividades tienen el propósito de generar un espacio para poner en juego los saberes en cada lengua para resolver actividades a fin de promover una competencia plurilingüe. Entre las experiencias, queremos

1 Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Escuela Normal Rural Nº1 "Juan Bautista Alberdi", Ruta 11, km 11, Oro Verde, Entre Ríos, Argentina.

* lauriwagner.1702@gmail.com

compartir la actividad realizada en el año 2013 con estudiantes del Tercer Año del CBC. En este caso particular, los estudiantes, en el marco de la experiencia de un viaje, realizaron actividades en la LM y las LEs. Resulta interesante conocer la visión de los estudiantes con respecto a los aprendizajes en el marco del Proyecto de Plurilingüismo. Esto también implica desafíos para la formación docente en LM y LEs.

Palabras clave: lengua materna – lenguas extranjeras – plurilingüismo

Introducción

El Proyecto de Plurilingüismo que se viene desarrollando en la Escuela Normal Rural N° 1 "Juan Bautista Alberdi", dependiente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER se constituye en un desafío para los docentes de lenguas extranjeras y de la lengua materna.

Es, en principio, un espacio para el diálogo entre las lenguas para generar aprendizajes donde interactúen los saberes de cada estudiante en esas lenguas. Por un lado nos enfrentamos a un proyecto que promueve la enseñanza de más de una lengua extranjera durante los seis años de la Escuela Secundaria; por otro significa encontrarnos en el mismo camino para pensar una propuesta didáctica que desafíe a los estudiantes a expandir su experiencia lingüística y a desarrollar una competencia plurilingüe.

El Proyecto de carácter Institucional incluye la enseñanza del Francés y el Inglés en algunas divisiones de los tres años del Ciclo Básico Común y en tres de los cuatro del Ciclo Superior. Además, contempla el aprendizaje del Portugués, a partir del año 2010, en todas las divisiones del CBC como en los tres primeros años del CS.

Siempre existió por parte de los docentes de las Lenguas Extranjeras y de Lengua Materna, un interés por promover actividades que permitieran a los estudiantes establecer relaciones entre las lenguas. Así, se han venido desarrollando actividades a partir de lectura de cuentos y de la reflexión acerca del léxico en las diferentes lenguas, entre otras. A partir de la inclusión del Portugués en el año 2010, venimos planificando otras actividades e intervenciones en eventos y actos escolares con el propósito de generar espacio donde los estudiantes puedan poner en juego los saberes en cada una de las lenguas que estudian.

Actualmente estamos trabajando en un equipo para mejorar el proyecto con el apoyo del Plan Mejoras de la Secretaría de Escuelas de la FHAyCS–UADER. Esta iniciativa tiene como finalidad promover acciones pedagógicas innovadoras, apuntando al fortalecimiento y perfeccionamiento de las prácticas educativas.

Entre las experiencias, queremos compartir la actividad realizada en el año 2013 con estudiantes del Tercer Año del CBC. En este caso particular, en el marco de la experiencia de un viaje, se realizaron actividades previas en la lengua materna y en las lenguas extranjeras. Luego, al regreso del viaje, una actividad conjunta en grupos.

Queremos destacar el acompañamiento institucional y la predisposición de los colegas al ceder el horario de su espacio para la realización de estas actividades.

Fundamentos teóricos

La inserción de una propuesta de enseñanza de lenguas centrada en un enfoque plurilingüe y pluricultural viene a acompañar la preocupación a nivel internacional por la defensa de la diversidad lingüística y cultural.

Podemos mencionar la posición de la UNESCO respecto de la diversidad lingüística y el plurilingüismo, sosteniendo que "hay una conciencia cada vez mayor de que los idiomas desempeñan una función esencial en el desarrollo, al garantizar la diversidad cultural y el diálogo intercultural, y también en la consecución de la educación para todos y el fortalecimiento de la cooperación, la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y la conservación del patrimonio cultural, así como en la movilización de la voluntad política para aplicar los beneficios de la ciencia y la tecnología al desarrollo sostenible". Por otro lado, el lingüista Noam Chomsky, en una entrevista que le realizara el diario El País, sostuvo que "el bilingüismo y el plurilingüismo son una realidad creciente" y que el concepto "lengua nacional" es relativamente nuevo. Además, sostuvo que lo habitual en el mundo no es el monolingüismo, sino la convivencia de dos o más lenguas.

También podemos mencionar que el Marco de Referencia Europeo para la enseñanza de lenguas, sostiene que favorecer el plurilingüismo significa desarrollar una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Es decir que el individuo no guarda el conocimiento

en las lenguas en compartimentos mentales separados sino que los pone en juego a la hora de escuchar, leer, hablar o escribir.

En nuestro contexto particular, entendemos por plurilingüe una propuesta que contemple una competencia lingüística donde confluyan los saberes en todas las lenguas con el objetivo de desarrollar la oralidad, la lectura y la escritura como práctica social en las Lenguas Extranjeras que estudian y en la Lengua Materna.

Como agentes sociales, nuestros estudiantes establecen relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos tanto en entornos virtuales como reales, que contribuyen a definir su identidad. En un enfoque plurilingüe e intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad de cada estudiante y de su identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura.

Objetivos

- Promover una mayor riqueza cognitiva que posibilite aprendizajes acerca del mundo a través de la estructura de cada lengua que se aprende.
- Promover la reflexión sobre los procesos que genera la lengua materna y optimizar su uso.
- Interrelacionar los contenidos definidos en las diferentes lenguas y culturas para promover la comparación y el análisis crítico.
- Reconocer a las lenguas como lugar de interacción y no como sistemas abstractos.
- Propiciar la construcción de estrategias de aprendizaje comunes a las lenguas.
- Promover la interacción y el trabajo cooperativo.

Metodología

En el marco de este proyecto buscamos generar actividades donde los estudiantes puedan por un lado, poner en juego sus conocimientos en las lenguas y, por otro, reflexionar acerca de las estrategias que pueden aplicar para resolver las actividades.

La propuesta plurilingüe busca articular las lenguas con otros espacios curriculares. En este caso aprovechamos una actividad propuesta por el espacio curricular Geografía —el viaje a Temaiken de los alumnos de Tercer Año—,

que coincidió a su vez con contenidos desarrollados en las lenguas extranjeras. La propuesta consistió en actividades previas al viaje:

- Diseñar una ficha técnica, estudiar el vocabulario específico y analizar un texto científico en las lenguas extranjeras.
- Leer y discutir aspectos vinculados con la coherencia y cohesión textuales en la LM.

Durante la visita los alumnos debieron:

- Completar la ficha técnica con la información requerida.
- Escribir sus experiencias en una crónica de viaje. Estas actividades fueron realizadas en la LM.

Como actividad posterior, se realizó un taller conjunto en el salón de la escuela. Les propusimos hacer grupos de 5 ó 6 estudiantes. Para ello, distribuimos caramelos con la figura de los personajes de los Simpsons: Bart, Homero, Patty, Selma, Krosty, Smithers, Appu, Manjula, Lisa y Marge. Los estudiantes debían recorrer el salón para agruparse con los compañeros que tenían el mismo personaje. Luego de los agrupamientos resultaron 9 grupos. Luego entregamos a cada grupo un afiche con el nombre de un animal en las tres lenguas: tortuga, pacú, pelícano, tigre y mono colobo.

En el frente del salón dispusimos dos grupos de carteles con información de estos animales en francés, inglés y portugués. Cada grupo pasó al frente para buscar los carteles correspondientes a su animal. La información de los carteles estaba relacionada con los datos ya solicitados en el cuadro realizado como actividad previa.

Luego de haber encontrado toda la información debieron pegarla en el afiche teniendo en cuenta que el texto fuera coherente. En ese momento nos acercamos a cada grupo para darle algunas sugerencias acerca de la organización temática del texto (progresión temática) o para ayudarles con alguna palabra que no entendieran. Luego tuvieron que reconocer la imagen correspondiente al animal y pegarla en el afiche.

Finalizada esta parte de la actividad, la profesora de Lengua Materna les solicitó que escribieran un texto descriptivo a partir de toda la información del afiche. Finalmente los invitamos a pasar al frente para exponer su trabajo.

En este momento aprovechamos para indagar acerca de las estrategias usadas para encontrar cada uno de los fragmentos que correspondía a su animal y la manera en que habían organizado el texto. Fue el momento para hacer observaciones acerca de las adecuaciones lingüísticas que tuvieron que

hacer para que el texto fuera aceptable en español y no una mera traducción. Por ejemplo: el uso de adjetivos posesivos "su/sus" en español, en lugar de repetir el pronombre personal "il", "it" "ele/ela" en francés, inglés y portugués respectivamente. La exposición oral de cada grupo fue grabada en video y de este modo finalizó la actividad conjunta.

Posteriormente, en la clase de LM se revisaron los escritos para mejorarlos teniendo en cuenta las reglas de la coherencia y las estrategias de cohesión. Entre otras cuestiones de acentuación, ortografía, puntuación y uso de mayúsculas, se reflexionó sobre:

La posibilidad en castellano de la elipsis del sujeto que soluciona el problema de la repetición. El uso del Sujeto Tácito, que permite al escritor omitir el sujeto y el pronombre que lo puede reemplazar.

La elipsis verbal, en el Predicado no Verbal, que evita la repetición del verbo, en especial el verbo copulativo de la descripción.

La ubicación del adjetivo con respecto al sustantivo, que en castellano puede ir antepuesto o pospuesto, y cuáles son las variaciones semánticas que surgen de ese cambio en algunos casos.

La distribución de la información: cómo agruparla en párrafos según los subtemas.

El uso de conectores copulativos, disyuntivos, adversativos, consecutivos para relacionar la información y que el texto no se transforme en una ficha técnica, sino que sea un texto con párrafos que resulte interesante leer.

Los profesores de Lenguas extranjeras, les solicitaron una opinión personal en relación con la actividad realizada.

Como actividad final en la LM, los alumnos crearon, en forma individual, un folleto promocional de la experiencia del viaje para entregarlo a sus compañeros de segundo, futuros destinatarios del proyecto.

Resultados

Con el objetivo de evaluar la actividad, les propusimos a dos de los cursos que dieran una opinión personal por escrito y al curso restante que individualmente respondiera las siguientes preguntas.

¿Cuál es tu opinión sobre las actividades Plurilingües?

¿Cómo te resultó la actividad presentada en esta ocasión?

¿Qué estrategia o de qué modo pudieron resolver las actividades en tu grupo?

¿Encontraron alguna dificultad? ¿Cuál?

Con respecto a los que respondieron libremente, queremos destacar que por primera vez los estudiantes se refirieron a la actividad concreta en las lenguas como "actividad de Plurilingüismo".

La mayoría de los estudiantes destaca la posibilidad de integrarse con los compañeros de los demás cursos, realizar el trabajo en grupo para integrar los saberes en las lenguas y lo que cada uno pudo aportar para la resolución del trabajo. Además, destacan que la actividad promueve el trabajo colaborativo y cooperativo. Destacaron la manera en que les propusimos agruparse, a partir de los caramelos, y sugieren que se entreguen premios a los grupos; esto los incentivaría más. Propusieron que este tipo de actividades tuvieran una continuidad en el próximo año y que se realice una por trimestre. Hubo una pequeña minoría a la que no le resultó positiva la actividad: no fue interesante, fue aburrida, no estuvo bien organizada, no pudieron integrarse en el grupo, los compañeros no colaboraron, no hicieron nada.

Por otra parte, los estudiantes que respondieron el cuestionario, afirmaron que las estrategias que aplicaron para la resolución fueron: reconocer el significado de las palabras para comprender todo el texto, traducir las palabras, discutir con los compañeros, contribuir con los conocimientos de los que saben francés o inglés, adivinar el significado de las palabras, llegar a la comprensión del fragmento del texto y organizarlo.

Conclusiones

Participar de este proyecto institucional nos ha interpelado a pensar la enseñanza de lenguas desde otro lugar. Por un lado, dialogar y poner en debate las problemáticas con las que nos enfrentamos día a día en el aula: carga horaria, hegemonía de una lengua sobre las otras, abordaje de la enseñanza, contenidos que desarrollamos. Por otro, pensar nuestra propuesta didáctica orientada al desarrollo de esta competencia plurilingüe y diseñar actividades para que las lenguas interactúen.

Es pensar una enseñanza donde los alumnos tengan que apelar a sus conocimientos del sistema lingüístico y de las reglas que ordenan y combinan los recursos materiales de la lengua para producir o dar sentidos. Sin embargo, para que la construcción de sentidos sea posible y los alumnos puedan comprenderlos y producirlos, deberán poner en juego sus conocimientos acerca de un conjunto de aspectos relacionados con el funciona-

miento del lenguaje en las particularidades de cada lengua. En este proceso se va comprendiendo lo que cada lengua permite y no permite para construir significados.

Además, frente a lo propio, a lo que se tiene por conocido, la diferencia a través de la lengua extranjera aparecerá en el orden de lo lingüístico, por ejemplo, el uso de algunos elementos en algunas lenguas y en otras no.

Consideramos fundamental que el estudiante se encuentre en la instancia de reflexión con sus pares, que ponga en consideración lo que aprende y cómo lo aprende. De allí la importancia de propiciar la reflexión metalingüística respecto de aspectos del funcionamiento del lenguaje en las particularidades de cada lengua, metacognitiva a fin de reconocer y discriminar qué se está aprendiendo y de qué manera y también la intercultural, esto es la propia cultura a partir del contrastes con la del otro.

Estas experiencias y actividades generan, sin duda, otra dinámica de pensar el aula actual y de promover el trabajo cooperativo y colaborativo para resolver un problema. Para nosotros son de gran importancia para reflexionar acerca de nuestras propias prácticas y las mejoras que podemos introducir para lograr los mejores resultados.

También consideramos que estas experiencias pueden ser muy valiosas para las carreras de Lengua Materna y Lenguas Extranjeras de nuestra facultad y que es necesario abrir un debate para (re)pensar la formación de los futuros docentes de lenguas.

Referencias bibliográficas

Consejo De Europa. (2002) Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Traducción al español. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Último acceso: 15-4-14.

Diario *El País*, miércoles, 28 de octubre de 1998. http://elpais.com/diario/1998/10/28/cultura/909529203_850215.html Último acceso 15-4-14 .

UNESCO, Cultura, Idiomas y Plurilingüismo, http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/ Último acceso: 15-5-14

Las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española en una escuela pre–universitaria asumiendo el desafío de la experiencia plurilingüe

Renata Galarza, Carina Fornerón y Beatriz Rodríguez[1]*

Resumen

El presente resumen expone, sintéticamente, el modo en que la escuela secundaria referida en los datos de filiación lleva adelante experiencias en el marco del proyecto de "Plurilingüismo" que impulsa la Secretaria de Escuelas de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. El mismo cuenta entre sus objetivos, con el desarrollo de contenidos que contemplen articulaciones entre los espacios curriculares que se ocupan de la formación lingüística de nuestros estudiantes para que estos logren los procesos de significación y resignificación de las gramáticas de las lenguas integradas a esta experiencia pedagógica y el modo en que la lengua refiere a la cultura.

La mencionada experiencia tiene entre sus actividades, un taller en el que la puesta en valor de los contenidos de las culturas se registra en las lenguas portuguesa, francesa, inglesa y española. El eje de la tarea es temático y la resolución de la consigna apunta a que el sujeto del aprendizaje sitúe y resitúe en la propuesta de la actividad los saberes adquiridos. Esta acción se proyectó y aplicó en los tres segundos años del Ciclo Básico Común de la escuela.

Palabras clave: lenguas extranjeras – lengua materna – cultura

1 Universidad Autónoma de Entre Ríos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Escuela Normal Rural Juan Bautista Alberdi. Ruta 11. Km. 10 ½. Código postal 3100.Oro Verde. Entre Ríos. República Argentina

* vicheportinare@hotmail.com

Introducción

La experiencia plurilingüe que se expone en este trabajo contiene aspectos asociados a la necesidad de reflexionar acerca de la(s) lengua(s) que se enseña(n) en la escuela con el objetivo de promover un empleo conciente de la(s) misma(s) en nuestros estudiantes. Este objetivo, así planteado, ha interpelado a los docentes que se ocupan de enseñar este/estos contenido(s) en la Escuela Secundaria. Dicho estímulo ha generado una discusión que, en su momento, encontró a los profesores de la Escuela Alberdi en una coyuntura acerca de qué contenidos didactizar en el marco del proyecto de pluirlingüismo y cómo darnos a la tarea de la enseñanza. Este desafío ha sido tomado con empeño dado que tanto las lenguas extranjeras como la lengua materna se han articulado en actividades que han dado resultados satisfactorios. Por un lado, estos resultados se advierten en las reflexiones y operaciones cognitivas que nuestros alumnos han podido realizar. Por otro lado, los sujetos que enseñan han podido configurar un ámbito de reflexión y meta reflexión epistemológicas junto con la correspondiente discusión cerca de cómo realizar las transposiciones didácticas pertinentes. A esto se suma, la dinámica que la experiencia 'pluri' incorpora en el cotidiano del aula en lo que hace al discurso pedagógico y a la interacción del alumno con los contenidos de la propuesta.

Esta propuesta se enmarca en la necesidad de sostener en la currícula escolar los espacios destinados a la enseñanza de las lenguas en la escuela y por qué no, de habilitar otros con el fin aumentar las cargas horarias para las lenguas extranjeras y, a esta iniciativa, agregar la posibilidad de un espacio que contenga al plurilingüismo como parte integrante de los diseños curriculares oficiales. Esta aspiración se ajusta a las necesidades que tiene el sujeto de la Escuela Secundaria debido a que le toca actuar y desarrollarse en un mundo que presenta un entramado de complejidades que ponen en tensión constante a quienes lo habitan. Por lo tanto, entendemos que conocer la(s) lengua(s) es una manera de re–conocerse en el mundo para poder transitarlo junto al "otro".

Fundamentos teóricos

El Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas dice que el Plurilingüismo es la relación de simultaneidad comunicativa de dos o más lenguas y las relaciones que se pueden establecer entre ellas. Esta cuestión toma aspec-

tos vinculados a la formación integral del sujeto, en lo que cabe a su formación lingüística en un mundo cada vez más globalizado. Esta realidad debe interpelar a la institución escolar, en general, y a los docentes de las lenguas, en particular, debido a la necesidad que esta circunstancia impone. Por este motivo, los docentes de la Escuela Alberdi de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, hemos tomado el desafío de hacer que confluyan, en un ámbito común, las distintas lenguas que forman parte de la currícula escolar. Esta decisión se enmarca en una iniciativa a la que denominamos "Proyecto Pluri". Dicho proyecto, entendemos, responde al objetivo capital de la Nueva Escuela Secundaria: formar ciudadanos. Objetivo al que esta postura frente a la enseñanza de las lenguas, suma un contenido 'extra': formar ciudadanos con conciencia lingüística. Esto desliga la posibilidad de realizar propuestas didácticas que contienen lecturas articuladas entre la(s) lengua(s) extranjera(s) y la lengua materna.

Lo expuesto precedentemente se efectiviza a través de distintas acciones didácticas y de enseñanza que confluyen en una actividad integradora de los contenidos de los espacios curriculares implicados: lengua francesa, lengua portuguesa, lengua inglesa y lengua materna. Cada uno de estos espacios ha coordinado desarrollar temas afines con el propósito de que los estudiantes resignifiquen, en una y otra lengua, los contenidos. De esta manera, el sujeto que aprende, pone en valor el conocimiento de la gramática de su lengua materna a partir de la lengua extranjera, es decir, comprende que este es un supuesto imprescindible para lograr el aprendizaje de las lenguas. Por este motivo, cada reformulación didáctica tiene como finalidad conocer y reconocer estructuras junto con los significados contenidos en ellas y la negociación que tiene que realizar con los mismos, al momento de resolver una consigna que pone en juego estos niveles de la formalización lingüística. En consecuencia, los espacios curriculares involucrados plantean operaciones en las que se observan los fenómenos que los propios usuarios de las lenguas utilizan: fórmulas de saludo, de presentación en primera y tercera personas, denominaciones de los distintos tipos de vínculos sociales y morfología.

El contenido referido se focaliza en el grupo de estudiantes que integra al segundo año del Ciclo Básico. Este vector indica que la producción de materiales para la realización de las actividades debe tomar en cuenta al sujeto en cuestión ya que debe interactuar con la propuesta desde su aspecto más tangible. Por esto, se ha acordado implementar la dinámica del taller que a la vez instaura otras dinámicas acordes a los intereses del estudiante. Este se

advierte interpelado por un imperativo formulado en la consigna que le exige preguntar, relacionarse con los docentes y con sus pares.

Para alcanzar esta meta, los docentes hemos tenidos que acordar aspectos vinculados a la terminología empleada con la finalidad de que los chicos puedan reconocer los fenómenos focalizados y puedan resolver exitosamente la actividad. Esto en sí mismo ha sido un punto de inflexión en el proyecto dado que nos ha permitido negociar para asimilar y, de ese modo, encontrar acuerdos que incorporamos a nuestros discursos pedagógicos cuando comunicamos los contenidos que esperamos que nuestros alumnos aprendan. Al respecto, se expone de qué modo, a partir de una propuesta determinada, es posible alcanzar esta meta. Por este motivo, desde las lenguas que se enseñan en la escuela, los docentes y los alumnos, enseñan y aprenden en el marco de estos acuerdos.

En consonancia con lo manifestado precedentemente, la lengua española como lengua materna o primera considera para el 2ª año del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria, aspectos vinculados a los contenidos de su gramática. Por este motivo, toma en cuenta el enfoque comunicativo en tres de sus dimensiones, desde la perspectiva dada por Teun Van Dijk en La Ciencia del Texto. Es decir, parte de la unidad global: el texto y lo reconoce por su tipo y función/es. Los insumos teóricos que subyacen en lo expuesto son los de María Elena Rodríguez, Ana María Kaufmann y Guiomar Ciapuscio en la Escuela y los Textos y en Tipologías Textuales, respectivamente. Estas autoras, desde una dimensión 'macro', habilitan teóricamente la posibilidad de recuperar contenidos de la gramática desde una perspectiva 'micro'. Este reconocimiento del modo en que aparece la lengua materna en los textos, posibilitó relevar las palabras características de cada tipología textual. A partir de este recorrido por los tipos textuales, se hizo foco en los textos de trama descriptiva. Específicamente, en la variante descriptiva que contiene al siguiente esquema básico: sintagma nominal / verbo de no cambio / sintagma adjetivo / sintagmas adverbiales. En esta estructura, el alumno identificó a las clases de palabras que constituyen a los sintagmas indicados: sustantivos, artículos determinantes, pronombres en función de adjetivos, verbos copulativos, adjetivos calificativos y adverbios de tiempo, modo y lugar.

Este análisis de la microestructura facilitó la transferencia que el sujeto del aprendizaje tuvo que realizar en la actividad del taller de plurilingüismo hacia las otras lenguas y desde estas, nuevamente, a la Lengua Materna. Esta, en su discurso didáctico y de enseñanza, resituó un concepto de las lenguas extranjeras con la denominación de "verbo presentativo" en vez de denomi-

narlo "copulativo". De esta manera, el estudiante resignificó este contenido de la gramática de la materna en la extranjera y partir de él, produjo un texto de trama descriptiva y función informativa en el que dio cuenta de los datos biográficos de la personalidad destacada, seleccionada para la actividad 'pluri'.

En lo que implica al contenido de las lenguas francesa, inglesa y portuguesa, se observaron fenómenos vinculados a la conformación de las palabras en lo que hace a la morfología de estas (afijos y morfemas léxicos) con la finalidad de establecer desde una perspectiva dada por la gramática contrastiva las diferencias y similitudes que en este nivel de la realización lingüística es posible advertir. Sin embargo, dichas similitudes, en el nivel semántico, a veces, están configurando distintos significados. Un ejemplo notorio acontece en las lenguas romances como el portugués y el francés. En ellas, se puede observar que algunas formas constitutivas de una palabra son idénticas, sin embargo, sus significados son muy diferentes. Por ejemplo, la palabra portuguesa "nome" y la palabra francesa "nom". En uno y otro caso, los componentes constitutivos de las mismas son casi iguales. Sin embargo, son semánticamente divergentes. Lo propio ocurre entre la lengua española y la lengua portuguesa con las palabras "sobrenombre" en español y "sobrenome" en portugués. En lo que cabe a la lengua inglesa, se observó que algunas palabras tienen formas constitutivas casi idénticas como por ejemplo, "nationality" y "nationalitie", en francés.

En síntesis, estas observaciones teóricas resultaron oportunas pues, promovieron en el estudiante la capacidad de reconocer los significados y las estructuras con los que le tocó interactuar en las distintas lenguas con la expectativa de alcanzar los objetivos que se enuncian en el siguiente apartado.

Objetivos

- Reconocer en las lenguas a las distintas culturas
- Interactuar con los significados producidos por las culturas
- Comprender el sentido de los usos lingüísticos en una y otra lengua
- Desarrollar las macro–habilidades lingüísticas

Metodología

La realización de la actividad tomó en cuenta acciones encuadradas en la modalidad "Taller". Para esto, se seleccionaron los contenidos de las lenguas extranjeras y de la lengua materna. Se elaboró una secuencia didáctica en cuyos requerimientos, el estudiante pudo advertir que se le solicitaba que resolviera información vinculada a cuatro personalidades destacadas ese año, provenientes de los ámbitos político, artístico y deportivo. Los seleccionados fueron: Barak Obama; Lula Da Silva; David Trezzeguet y Caloi (Carlos Loiseau). Dicha información tuvo en cuenta el siguiente contenido: lugar y fecha de nacimiento; apodo; edad; profesión; lugar de residencia; país de origen y estado civil.

Para esto, se confeccionó una ficha de datos con los contenidos enumerados en el párrafo anterior. El lenguaje verbal de este formato se articuló con el soporte visual de fotografías en los casos de B. Obama y L. I. Da Silva e historietas en lo que correspondió a D. Trezzeguet y Caloi.

Por otra parte, se registraron datos desordenados de los mencionados, para que los alumnos pudieran localizarlos con el fin de completar con la referencia pertinente.

La actividad se organizó en núcleos de cinco integrantes que se agruparon siguiendo la lógica de la coincidencia numérica. Para esto, se elaboraron tarjetas en las que se registraron números del uno al diez en distintas lenguas: alemán, latín, francés, inglés, español y portugués. Esto es que aquel que tenía el número "uno" debía reunirse con aquellos que tenían el mismo número pero en distintas lenguas. Así, se fueron conformando los restantes.

Una vez completada la ficha personal, tuvieron que resignificar esa información en una actividad propuesta desde la LM. La misma solicitó la formulación de un texto de trama descriptiva y función informativa en el que se observaran los índices característicos de este tipo de trama: sustantivos propios, comunes; verbos copulativos (ser /estar); adjetivos calificativos, gentilicios y construcciones adverbiales de tiempo, modo y lugar.

Resultados

Los resultados son los indicadores de que realizar actividades con estas características, le da una movilidad diferente al cotidiano transitar del aula. La actividad "pluri" aporta una impronta diferente que desde lo físico y lo inte-

lectual pone al alumno en un lugar diferente, en un umbral. Él es conciente que lo tiene que transitar pero reconoce que a ese avance no lo hace en soledad sino con el acompañamiento de quienes también estamos tratando de atravesarlo. Esto le permite habitar la experiencia con las lenguas y reconocerse como un sujeto capaz de resolver situaciones comunicativas que, aunque simuladas, serán situaciones que en el futuro le posibilitarán reconocerse y asumirse como un ciudadano del mundo.

Por otra parte, los índices se constituyen en la evidencia de que este tipo de dinámicas ayudan al chico a ejercitar valores como: la colaboración, la solidaridad, la responsabilidad, el reconocimiento de las capacidades del otro y de las propias. Por ejemplo, de los 62 alumnos que participaron de la actividad, organizándose en ocho grupos de cinco y dos de seis, se pudo determinar que tuvieron dificultades vinculadas al conocimiento del mundo y, en menor medida, con los contenidos estrictamente lingüísticos.

Estos últimos se observaron, particularmente, en lo que hace al reconocimiento de las palabras claves en inglés.

Discusión

La discusión acerca de los resultados giró en torno a la organización y programación de la actividad en lo que respecta a la conformación de los grupos, los contenidos de la consigna, los supuestos ausentes en las competencias de nuestros estudiantes. También, los contenidos de cada uno de los espacios curriculares del área fueron motivo del debate, pues ante el proceso de sustanciación de la actividad, nos encontramos con obstáculos vinculados a supuestos pedagógicos que necesariamente deben estar incorporados al plan de enseñanza de cada una de las lenguas que se aprenden en la escuela para que el recorrido por la experiencia plurilingüe les resulte a nuestros alumnos altamente provechoso y, sobre todo, significativo.

Conclusión

El plurilingüismo, además de lo expuesto en los documentos, es la posibilidad que tiene la institución escolar de promover valores vitales. Al respecto, María Laura Méndez (2011) dice que "Los lingüistas, ya a principios del siglo XX, dieron cuenta que estructuras de las lenguas, llamadas civilizadas, eran

similares a las de pueblos africanos o de pueblos americanos o australianos. O sea que no se trataba de una cuestión de superioridad o inferioridad, se trataba justamente de diferencias combinatorias" (pp.228). Actualmente, las "diferencias combinatorias" aludidas por la Dra. Méndez son las que hacen posible desjerarquizar y colocar en un plano de igualdad a las lenguas estableciendo relaciones entre ellas. Desde ya que sin considerar a una superior a la otra o creer que una de ellas está por encima de las demás.

A lo manifestado, se suma la capacidad que las lenguas tienen para reconocernos e identificarnos en ellas y con ellas. Por eso, la lengua es una forma de subjetivación identitaria que posibilita desde esta construcción, reconocer en la lengua y la cultura del otro, la diferencia. Esa diferencia que permite comprender la diversidad y vivir en ella. En esto, la educación tiene un rol preponderante ya que es la única que puede propiciar una formación integral que configura al sujeto como un ciudadano capaz de habitar distintos espacios en el mundo con una mirada más completa de la realidad circundante.

Referencias bibliográficas

Ciapuscio. G. (1994). Tipologías Textuales. Buenos Aires. Eudeba.

Consejo de Europa. (2001). Marco de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. Instituto Cervantes.

Kaufman. A. M. y Rodríguez. M. E. (1993). La escuela y los textos. Buenos Aires. Santillana.

Landone. E. (2004). Plurilingüismo y pluriculturalismo en el portafolio europeo de las lenguas. Recuperado de http:// www. Ledonline. it/mpw

Méndez. M. L. (2011). Diversidad. En Reynoso. M. y Sforza. M. (Coord.). Lenguas y diversidad (pp. 227 -230). Paraná, República Argentina. Eduner.

Van Dijk. T. (1978). La ciencia del texto. Barcelona. Paidós.

Los proyectos de investigación en glotodidáctica. Italiano, español y portugués en el NOA. Propuesta de postítulo en la UNT

Elena Victoria Acevedo de Bomba y María del Carmen Pilán*[1]

Resumen

Desde dos proyectos de investigación llevados a cabo en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Tucumán y un tercero en la fase de inicio, el equipo de docentes–investigadores en el área de español, italiano y portugués se propone reflexionar y analizar las estrategias a poner en marcha para facilitar los aprendizajes de lenguas extranjeras y estimular la interculturalidad en los diferentes niveles de educación.

Los citados proyectos, 26/H401 Enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras latinas (italiano–español) en ámbito educativo y 26/H470 Comunicación intercultural: glotodidáctica del italiano y del español como lenguas extranjeras han sido los antecedentes concretos del actual proyecto de investigación: Glotodidáctica del español, italiano y portugués como lenguas extranjeras: hacia la comprensión, comunicación y cooperación intercultural.

Los objetivos generales del proyecto implican abordar el estudio de los procesos de enseñanza–aprendizaje de las lenguas extranjeras latinas, español, italiano y portugués desde un enfoque multi–interdisciplinario y realizar aportes desde la investigación teórica y aplicada en el ámbito de las lenguas extranjeras en relación con el contexto situacional y educativo del Mercosur, países latinoamericanos y la Argentina, a fin de tender a la construcción de una conciencia respetuosa de las variedades lingüísticas y de la diversidad cultural.

1 Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Idiomas Modernos – INSIL, Av. Benjamín Aráoz 800 CP 4000, San Miguel de Tucumán

* evabomba@gmail.com- mapilan@gmail.com

Sobre la base de los avances realizados a lo largo de los cinco años de desarrollo de los proyectos se ha efectuado, entre otras, la propuesta de un Postítulo de actualización académica denominado Lengua y cultura italianas. Enfoque socio–pragmalingüistico y aplicaciones didácticas que comenzará a dictarse en el segundo cuatrimestre del 2014.

En el presente trabajo se aborda la justificación, objetivos, y se describe la organización en módulos del postítulo.

Palabras clave: Glotodidáctica – Multialfabetización – Interculturalidad.

Introducción

Desde dos proyectos de investigación llevados a cabo en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Tucumán durante los años 2008 a 2013 y un tercero en fase de inicio desde enero de 2014, el equipo de docentes-investigadores en el área de español, italiano y portugués se propone reflexionar y analizar las estrategias a poner en marcha para facilitar los aprendizajes de lenguas extranjeras y estimular las relaciones interculturales y transculturales en los diferentes niveles de educación.

Los proyectos, 26/H401 Enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras latinas (italiano–español) en ámbito educativo y 26/H470 Comunicación intercultural: glotodidáctica del italiano y del español como lenguas extranjeras han sido los antecedentes concretos del actual proyecto de investigación: Glotodidáctica del español, italiano y portugués como lenguas extranjeras: hacia la comprensión, comunicación y cooperación intercultural.

Los objetivos generales del proyecto pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- abordar el estudio de los procesos de enseñanza–aprendizaje de las lenguas extranjeras latinas, español, italiano y portugués desde un enfoque multi–interdisciplinario.
- realizar aportes desde la investigación teórica y aplicada en el ámbito de las lenguas extranjeras en relación con el contexto situacional y educativo del Mercosur, países latinoamericanos y la Argentina, a fin de tender a la construcción de una conciencia respetuosa de las variedades lingüísticas y de la diversidad cultural.
- diseñar un cuadro teórico–metodológico para los procesos de enseñanza–aprendizaje de las citadas lenguas.

• contribuir a la formación de formadores.
• llevar a cabo propuestas de producción y transferencia de conocimientos en relación con la didáctica de las lenguas extranjeras.

Sobre la base de los avances realizados a lo largo de los cinco años de desarrollo de los proyectos se ha efectuado, entre otras, la propuesta de un Postítulo de actualización académica denominado Lengua y cultura italianas. Enfoque socio-pragmalingüistico y aplicaciones didácticas que comenzará a dictarse en el segundo cuatrimestre del 2014.

En el presente trabajo se aborda la justificación, objetivos, y se describe la organización en módulos del postítulo.

Fundamentos teóricos–justificación

América Latina se nos presenta como un continente trilingüe. En efecto, conviven el español en 19 países, el portugués en uno y el francés en Haití y Quebec, esto sin contar las lenguas de los pueblos originarios que deben cuidarse y mantenerse como patrimonio cultural y lengua vehicular de grupos de hablantes minoritarios. Si además tenemos en cuenta que casi el 40% de la población argentina es de origen italiano y que ese idioma ha encontrado un importante espacio en nuestra enseñanza curricular por muchos años, vemos la significativa importancia de formar docentes capaces de confiar en el plurilingüismo y en la enseñanza de las lenguas extranjeras como formas de proteger la diversidad lingüística de nuestro continente, apoyándonos en la posibilidad de comunicación que nos abre nuestra latinofonía. (Biojout de Azar, 1996).

Uno de los pilares que sostiene la formulación de nuestro postítulo es el concepto de plurilingüismo y su vinculación con el de la formación de una conciencia democrática respetuosa de la diversidad. La sociedad planetaria ha sido definida como un espacio de diálogo en el que el plurilingüismo constituye un factor de afirmación de las entidades nacionales que favorece los procesos de integración. (V. Honorat, 1996).

En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras significa:

A. aceptar las diferencias y considerarlas un factor de enriquecimiento.

B. conocer y respetar otras culturas y otras etnias.

C. comunicarse en forma competente en forma oral y escrita en L2.

Pero estas competencias no son algo innato. Los sistemas educativos deben hacerse cargo de ello proponiendo a los ciudadanos del S. XXI una oferta plurilingüe significativa que permita construir las bases de la paz y la cooperación verdaderas en un mundo cada vez más interrelacionado (V: Honorat, 1996). De modo que la escuela debe garantizar el aprendizaje de lenguas extranjeras en sus tres niveles dado que éstas se conciben como ventanas y formas de acceso a otras culturas.

Recordemos que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206: Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, en su capítulo II referente a los fines y objetivos establece que es necesario:

> "Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana."

El fortalecimiento de la identidad nacional debe desarrollarse en un contexto de aceptación de otras culturas y otras etnias. El lenguaje es un instrumento poderoso para conocer, respetar e integrarse con otros pueblos, de allí que deban explicitarse a nivel local políticas expresas que apunten a la educación plurilingüe.

La Glotodidáctica, por su naturaleza interdisciplinaria, permite ubicarnos en los actuales enfoques sobre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras ya que se vincula con las Ciencias del Lenguaje, las Ciencias de la Comunicación, la Semiótica, las Ciencias de la Educación, la Psicología, las NTics y la investigación etnográfica. Así mismo consideramos relevante la vinculación con el contexto situacional de aprendizaje y las nuevas tendencias de la migración internacional: características y condiciones que sustentan la vulnerabilidad de las personas migrantes, las políticas migratorias, la protección de los derechos humanos en relación con la problemática de los procesos migratorios en el siglo XXI, las implicancias lingüísticas, culturales y jurídicas que este fenómeno conlleva.

El presente postítulo de actualización académica se propone dar respuesta a los requerimientos de profesionales con sólida formación en lengua y cultura italianas para los diversos niveles educativos de la provincia de Tucumán y del NOA.

Nuestro país ha recibido la influencia de la cultura italiana, la cual ha contribuido en forma sostenida a configurar la identidad de los argentinos. Intelectuales italianos exiliados por las leyes raciales durante el "ventennio

nero" y llegados a Tucumán —entre otras provincias argentinas— han integrado los planteles docentes de la Universidad Nacional de Tucumán. Nos referimos a los hermanos Alessandro y Benvenuto Terracini, Lore Terracini, Rodolfo Mondolfo, quienes han dejado su huella tanto en el campo de las Ciencias Exactas como en el de la Filosofía, la Lingüística y las Literaturas comparadas.

La formación en lengua y cultura italianas, en forma sistemática a nivel de estudios superiores, constituye un área de vacancia en el NOA, región que exige docentes graduados en italiano, capaces de desempeñarse en los distintos niveles educativos.

Por otro lado, al no existir aún la carrera de Profesorado y/o Licenciatura en Italiano en nuestra universidad, ni en ninguna otra del NOA, no se forman ni capacitan los docentes necesarios para integrar las cátedras de Idioma Moderno/ Lengua extranjera italiano I, Idioma Moderno/Lengua extranjera Italiano II; Lengua extranjera Italiano para Ciencias de la Comunicación; Literatura Italiana I y II de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras como también a docentes que se desempeñan en el área dentro de los diferentes niveles educativos de la provincia de Tucumán y del NOA.

El presente postítulo se propone dar respuesta a estos requerimientos brindando la actualización académica necesaria para el desempeño de docentes en:

- Cargos de Auxiliares graduados en Lengua Extranjera Italiano I, II y para Ciencias de la comunicación; en Literatura Italiana I y II.
- Los distintos niveles de la educación, ya sea en el nivel inicial, educación primaria, secundaria y nivel superior no universitario de la provincia, en espacios curriculares tales como talleres de poesía, música, narrativa, cine y arte en lengua italiana.

Se estima como posible y necesaria la articulación posterior del presente postítulo con una Diplomatura y/o carrera de grado.

Objetivos:

Lograr que los destinatarios de la presente actualización puedan:

- expresarse oralmente haciendo uso del sistema fonético–fonológico italiano.
- reflexionar sobre la gramática italiana: morfosintaxis y léxico.

• usar la lengua italiana en contexto. Adecuar sus producciones según las variantes diastráticas, diafásicas y diamésicas. Reconocer variantes diatópicas y diversas estrategias de cortesía y atenuación.
• leer y producir textos en lengua italiana.
• acceder a las diversas manifestaciones de la cultura italiana: literatura, artes plásticas, música y cine.
• seleccionar y preparar material auténtico para clases y talleres de lengua y cultura italianas.
• usar las herramientas de la web 2.0 para la didactización de material curricular.

Metodología

La modalidad de cursado será semipresencial con una carga horaria total de 210 hs. La metodología tenderá a favorecer actividades de automonitoreo y de fortalecimiento del rol docente como facilitador de los aprendizajes.

Destacamos la inclusión en la organización y dictado de los módulos de la modalidad b–learning, que nos permitirá ampliar las estrategias de enseñanza–aprendizaje con los alumnos docentes para que estos, a su vez, al hacer la experiencia, puedan después transferirlos al aula.

Organización curricular

El postítulo está organizado en siete módulos que enumeramos a continuación:

1. Lengua y Pragmática
2. Fonética y Fonología del Italiano
3. Gramática y Taller de la lengua italiana
4. Géneros discursivos: textos y usos
5. NTics y aprendizaje de Italiano Lengua Extranjera
6. Literatura Italiana
7. Glotodidáctica del Italiano.

En todos están previstas instancias presenciales y virtuales; actividades de producción oral y escrita en lengua italiana y actividades con la web.

A modo de ejemplo mostramos la organización del módulo de Lengua y pragmática:

Ejes temáticos:

Oralidad y escritura. Características. Actos de habla directos e indirectos. Tipologías textuales. Producción de textos orales y escritos. Coherencia y cohesión. Léxico referido a la vida cotidiana: la vivienda, los alimentos, el vestido.

Actividades Presenciales:

Lectura y análisis de diferentes tipos de textos.

Producción oral y escrita.

Exposiciones orales

Actividades no presenciales:

Fichaje de material bibliográfico sobre temas referidos a pragmática de la lengua italiana.

Elaboración de propuestas didácticas para los diferentes temas teóricos abordados.

Trabajos prácticos escritos

Actividades con la web: http://espitallenguasextranjeras.blogspot.com.ar

Evaluación: oral y escrita.

Fonética e Fonología del Italiano

Ejes temáticos:

Los fonemas del italiano. Vocales y consonantes. Particularidades fonéticas. La sílaba. Elementos de prosodia. Acento. Pronunciación. Tipos de pronunciación. Variaciones. La producción del italiano actual. Entonación.

Gramática y taller de la lengua italiana

Ejes temáticos:

El alfabeto italiano. Características y particularidades. Puntuación. Clases de palabras. Morfosintaxis. El verbo y sus usos.

Sintaxis de la oración simple y la oración compuesta.

El léxico: formación de palabras.

Géneros discursivos, textos y usos

Ejes temáticos:

Los géneros discursivos: concepto y características.

Tipologías textuales: Clasificación y caracterización. Narrar, describir, argumentar, dar instrucciones y exponer en lengua italiana. Géneros literarios y periodísticos. El discurso publicitario y el tutorial como texto instructivo. Clases textuales e hipertextuales.

El enfoque semiótico. La enunciación.

NTICs y aprendizaje de italiano lengua extranjera

Ejes temáticos:

La web 2.0: recursos. Didáctica de la lengua extranjera y nuevas tecnologías. Hipertextos, páginas web, blogs, wikis. Catálogos de sitios especializados. Evaluación de sitios web. Crear actividades didácticas con sitios web.

Periódicos digitales. Leer, escribir e interactuar en la web.

Literatura italiana

Ejes temáticos:

1. La literatura italiana. Orígenes y momentos.
2. "Le tre corone": Dante, Petrarca e Boccaccio. Análisis literario de textos seleccionados.
3. La narración. Cuentos para niños. La narración breve. Gianni Rodari.
4. La poesía s.XX y s. XXI. Panorama general. Escuelas y movimientos. Poesia breve.
5. Teatro de la commedia dell'arte. Las máscaras.

Glotodidáctica del italiano

Ejes temáticos:

Lengua materna, lengua extranjera, lengua segunda: enseñanza–aprendizaje.

El Marco común de referencia de las lenguas: consideraciones en relación a la didáctica.

Necesidades, metas y objetivos. Programación y selección de contenidos. Técnicas didácticas y glototecnologías. Evaluaciones. Los manuales en la enseñanza del ILE.

Perfil del ingresante: Profesores y Licenciados en Letras, Francés, Portugués e Inglés, en Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación, egresados de carreras humanísticas de universidades nacionales y del nivel superior no universitario que acrediten nivel C1 de lengua y cultura italianas.

Requisitos de admisión: Para quienes no acrediten el nivel C1 de certificación de Lengua y cultura italianas, se dictarán dos talleres:

Taller propedéutico de Lengua italiana (Nivel A2 B1) semi presencial (b-learning).

Taller de nivelación en Lengua italiana (Nivel B2 C1) en forma paralela al dictado de los módulos.

Evaluación final: exposición oral y defensa de un proyecto didáctico.

Conclusiones

La presente propuesta didáctica surge como una respuesta a los requerimientos de una educación plurilingüe tal como lo expresa la Ley Nacional de Educación. Por otro lado, se resalta la importancia de llevar a cabo un postítulo de lengua y cultura italianas, área de vacancia en el NOA. Para su organización han servido como base las investigaciones llevadas a cabo desde los diversos proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Tucumán.

Referencias bibliográficas

Acevedo De Bomba E. Pilan M. Aportes de la web 2.0 en la enseñanza de las lguas extranjeras: el blog. Revista Signos de la Universidad del Salvador.http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/BombaPilan.pdf (marzo 2014)

Acevedo De Bomba, E. Pilán, M.(2010). Aportes para la enseñanza del italiano y español como lenguas extranjeras. UNT: Facultad de Filosofía y Letras. http://espitallenguasextranjeras.blogspot.com.ar/search/label/Libros (marzo 2014)

Balboni, Paolo (1999). Dizionario di Glottodidattica.Firenze: Guerra Soleil.

Balboni P. E.(2012). Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET Università.

BettonI C. (2001).Imparare un'altra lingua, Roma-Bari: Laterza.

Berruto G.(1987). Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo. Roma: Carocci. CILIBERTI, Anna (1994). Manuale di Glottodidattica.Firenze: La nuova Italia.

De Marco, Anna (2005). Manuale di Glotodidattica: Insegnare una lingua straniera. Roma. Carocci

Diadori, Pierangela (2005). Insegnare Italiano a stranieri. Firenze: Le Monnier.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli, D. (2009). Manuale di didattica dell'italiano L2. Perugia: Guerra.

Freddi G. (1990). Azione gioco lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini. Padova: Liviana.

Lo Duca, M. G. (2003). Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica. Roma: Carocci.

Lo Duca, M.G. (2004). Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano. Roma: Carocci.

Mezzadri, Marco (2004). Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Firenze: Guerra Soleil.

Mezzadri, Marco (2003). I ferri del mestiere.Firenze: Guerra–Soleil.

Sobrero A.A. (cur.) Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi. Roma–Bari: Laterza. 1993.

Patota, Giuseppe (2007). Grammatica di riferimento della lingua italiana.Firenze: Le Monnier.

Vedovelli M. (a cura di). (2005). Manuale della certificazione dell'italiano L2. Roma: Carocci.

Capítulo 8

Enseñanza de lenguas y variedades lingüísticas

La vibrante en posición preconsonántica en la variedad lingüística puntana. Su abordaje en el aula de else

Jackeline Miazzo,[1] *Lidia del Carmen Unger, Eliana S Oro Ozan*

Resumen

Este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre la variedad lingüística puntana. En esta presentación, indagamos las particularidades fonéticas de la vibrante en posición preconsonántica (/rm/, /rn/, /rp/, /rk/, /rt/, /rβ/, /rX/, /rl/, /rd/, /rs/, /rn/, /rf/ y /rč/) y su abordaje en el aula de ELSE. Se han adoptado como marcos teóricos generales, la teoría de Jakobson para la adquisición fonológica; el interaccionismo brasileño para la adquisición de una segunda lengua, y en cuanto a la variedad lingüística puntana, nos basamos en los estudios pioneros de Vidal de Battini (1949, 1964). El corpus está compuesto por producciones orales de hablantes nativos de San Luis recolectadas tanto en medios masivos de comunicación, como en entrevistas personales. Los resultados obtenidos reflejan la aparición de la vibrante fricativa velar en algunos de los grupos consonánticos indagados. De este modo, se pretende aportar a los estudios sobre la variedad lingüística puntana, y reflexionar sobre su tratamiento en el aula de ELSE, para lo cual sería recomendable utilizar material didáctico con anclaje cultural. Coincidimos con Klett (2011) en que la adquisición de una segunda lengua trasciende lo lingüístico, dado que el encuentro entre ambas lenguas impacta de manera diferente en cada subjetividad.

Palabras clave: variedad lingüística – San Luis – fonética

1 Facultad Ciencias de la Salud - Universidad Nacional de San Luis
jmiazzo@unsl.edu.ar

Introducción

Después de los estudios pioneros de Berta Vidal de Battini publicados en 1949 y 1964, no se ha descripto sistemáticamente a la variedad lingüística puntana. En este contexto, nuestro trabajo[2] retoma aspectos de esta temática para corroborar si siguen aún presentes los fenómenos descriptos por la autora, o tal como ha sucedido con el artículo antepuesto a los nombres propios, su uso se ha expandido y está instalado en los hablantes de la ciudad de San Luis.[3]

El presente estudio profundiza aspectos ya analizados anteriormente con respecto a la característica de la vibrante en la variedad puntana (Oro Ozan, Unger, Miazzo, 2013).[4] En esta presentación nos ocuparemos, en particular, del funcionamiento de la vibrante en posición preconsonántica, es decir en los grupos: /rm/, /rn/, /rp/, /rk/, /rt/, /rβ/, /rX/, /rl/, /rd/, /rs/, /rn/, /rf/ y /rč/), para posteriormente reflexionar sobre su abordaje en el aula de ELSE.

Fundamentos teóricos

Con relación a la temática de la pronunciación y su implementación en el aula de ELSE, en bibliografía específica sobre la temática se observan dos posturas, una más tradicional, sustentada en los recursos de carácter conductista que promueven la corrección en la emisión de los fonemas a partir de la articulación reflexiva y la repetición. Y otra, relacionada con el comienzo del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras, alrededor de los 70, en la que se prioriza el objetivo comunicativo por sobre la pronunciación, dejando de lado su abordaje sistematizado en el aula. Sin embargo, la problemática de la pronunciación aparece como una demanda puntual de los profesores de lenguas extranjeras, y es en este contexto en el que trataremos de aportar al abordaje de la pronunciación en el aula de ELSE. En otros términos, ¿qué hacer cuando un aprendiente "pronuncia mal"? ¿Corregirlo? ¿Dejarlo? ¿Hacerle hacer ejercicios fonoarticulatorios? ¿Es prudente abordar

2 Proyecto de investigación "La adquisición del español como primera y segunda lengua. Un abordaje interdisciplinario desde la Salud y la Educación", SeCyT, UNSL

3 Para mayor desarrollo véase Unger, L. y Miazzo, J. (2012) "El" Alberto": el uso del artículo antepuesto a nombres propios, en Volumen Rumbos Sociolingüísticos (Eds. Martínez y Speranza) Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística, pp. 81-88

4 "Variedad lingüística y Fonética en el aula de ELE". Comunicación presentada en el III Congreso internacional de español. Didáctica del español como L1 y L2. Universidad del Salvador 2013.

la pronunciación en forma aislada? ¿Qué lugar ocupan los rasgos prosódicos? Y si hubiera que intervenir ¿cuándo hacerlo?

Intentando dar algunas respuestas a estos interrogantes, hemos seleccionado los siguientes marcos teóricos que posibilitan dar cuenta de la presente indagación: en cuanto a la variedad lingüística puntana, los estudios de Vidal de Battini, ya planteados inicialmente y en lo que se refiere a la adquisición, el interaccionismo brasileño. (Lemos, 1992, 1994, 1995, 2000; Desinano, 2009; Celada, 2004, 2008; Reveuz, 1998, Klett, 2002, 2011).

En un principio, y a partir de reconocer la complejidad del habla, asumimos que la oralidad constituye un sistema que comprende múltiples aspectos, difíciles de abordar individualmente en la lengua en uso, aunque teóricamente sean separables. Coincidimos con Casimiglia Blancafort y Tusón Valls (2001) en que en la producción oral intervienen no solamente los órganos fonoarticulatorios (lengua, fosas nasales, labios, entre otros) sino también movimientos y expresiones faciales y corporales acompañados, en ocasiones, por ruidos y vocalizaciones. También estas autoras señalan, al referirse al nivel fónico de las características lingüístico–textuales del discurso oral que:

> "Uno de los primeros aspectos del discurso oral que debe llamar la atención es la variedad en la pronunciación (…) las realizaciones fonéticas están en correlación con variables sociales de todo tipo y la heterogeneidad en la pronunciación es un hecho insoslayable, como lo es en los otros planos de análisis de la lengua…" (2001:56)

Sin embargo, hablar de fonética no es solamente hablar de pronunciación. El discurso oral contiene una carga de significados que aportan los rasgos prosódicos que se refieren al origen geográfico, social, cultural y características personales de los hablantes; entre otros.

En lo que respecta a la variedad lingüística de San Luis, Berta Vidal de Battini señala que las características sobresalientes del habla de San Luis son las siguientes: "yeísmo general, aspiración de s final de palabra y de sílaba, rr fricativa asibilada…" (1964:80). Con relación a la entonación, se refiere a la tonada regional como el habla propia de una determinada región lingüística. En San Luis, la autora diferencia tres zonas distintas de tonada: a) extremo sur: semejante a la del Litoral; b) centro: tonada puntana y c) norte: tonada nortina. Al referirse a la tonada puntana, la describe de la siguiente manera: "El puntano habla en tempo lento y generalmente en tono alto…" (1949:21,22).

Finalmente, y con respecto al posicionamiento teórico sobre adquisición, adoptamos el Interaccionismo brasileño (Lemos 1992, 1994, 1995, 2000) que concibe a los fenómenos lingüísticos como los resultantes del funcionamiento del sujeto en el lenguaje, a partir de las relaciones que mantiene con la lengua. Dentro de esta teoría, la adquisición se explica como fenómeno de captura de la lengua, y considera que para que esta captura se produzca es necesaria la interacción con otros hablantes que abra la posibilidad de que cada sujeto inicie una relación singular con la lengua. Esto puede ser visto en su conjunto, como proceso de subjetivación. El sujeto–aprendiente constituido en el lenguaje mostrará su discurso en el que se podrán diferenciar de manera constante las relaciones cambiantes con la lengua, de acuerdo con la dialéctica interna de ese funcionamiento. En este sentido, aparece un aspecto que nos interesa para el abordaje de la fonética en el aula de ELSE, que es el que está relacionado con la problemática de la falla, del error, como una manifestación del sujeto que habla. Es este recorte de la teoría particularmente que nos posibilita abordar las producciones de los extranjeros.

Objetivo general

Indagar las particularidades fonéticas de la vibrante puntana en posición preconsonántica (/rm/, /rn/, /rp/, /rk/, /rt/, /rβ/, /rX/, /rl/, /rd/, /rs/, /rn/, /rf/ y /rč/).

Metodología

El presente estudio supone un abordaje teórico desde perspectivas que reconocen el mismo status y valor a cada una de las variedades, legitimadas no solo por la lingüística teórica, sino primordialmente por el uso. Es, además, un trabajo de investigación de tipo descriptivo, debido a que se realiza un análisis de las producciones lingüísticas en las que aparece el fonema vibrante en posición preconsonántica en la variedad lingüística puntana.

En relación con el trabajo de campo, el corpus de la oralidad, se conformó con producciones orales espontáneas extraídas de muestras de lengua de material auténtico (programas radiales y medios de comunicación masivos de San Luis). Dado que, en esta muestra, no se encontró la totalidad de los grupos consonánticos, se completó el corpus con producciones de hablantes

nativos de la ciudad de San Luis que contenían el ítem léxico de los grupos consonánticos faltantes en la muestra de material auténtico.

Resultados

Del análisis de los datos recolectados en este estudio y en otro anterior, se obtuvieron los siguientes resultados con respecto a la variedad lingüística puntana: se observó una vibrante velarizada marcada en los grupos consonánticos /rn/ (carne) y /rl/ (Merlo). En los grupos /rt/ (partido), /rd/ (tarde), y /rs/ (quedarse, catorce) ocurre pero en forma menos marcada. En el resto de los grupos: /rm/ (permitir), /rp/ (carpa), /rk/ (narcotráfico, arquero), /rβ/ (árbol, arveja), /rX/(Argentina, tarjeta), /rf/ (perfume) y /rč/ (marcha) no se encontró el fenómeno, al menos en la muestra seleccionada. Sería importante indagar estos grupos consonánticos en el discurso oral, tal como lo conciben Casimiglia Blancafort y Tusón Valls (2001) y como se planteó en el marco teórico.

De los resultados estrictamente fonéticos, se puede hipotetizar que la aparición de la vibrante velarizada desde su articulación más marcada a menos marcada estaría relacionada con la cercanía del punto de articulación de los fonemas que conforman cada grupo consonántico.

Conclusiones e implementación en el aula de ELSE

Los resultados obtenidos que reflejan la aparición de la vibrante velarizada, más, o menos marcada, según los grupos consonánticos involucrados, posibilitan reflexionar acerca de la variedad lingüística en la adquisición de una segunda lengua. En este sentido, entendemos que una propuesta de implementación de la fonética en el aula debería enmarcarse en la concepción de que la variedad lingüística es parte de la constitución subjetiva del hablante. Compartimos con Klett (2011) la idea de que el aprendiente de una segunda lengua circula "entre lenguas, culturas e identidades que a veces chocan, y otras, se ensamblan con armonía". El sujeto que comienza a interactuar con otra lengua, puede experimentar diferentes sentimientos, por momentos encontrados, que actualizan la relación establecida con su primera lengua.

Como consecuencia de esta mirada sobre la variedad en general y la fonética en particular, entendemos que no existen pronunciaciones correctas

e incorrectas sino hablantes con variedades más, o menos prestigiosas, en función de una multiplicidad de factores que generan distintas actitudes, ya sean positivas o negativas, que pueden provocar prejuicios o estereotipos y que dificultan el encuentro con la segunda lengua. Por lo tanto, en lo que se refiere al lugar de la fonética en el aula, consideramos, a nivel pedagógico, que debería sumarse a los rasgos prosódicos y abordarse sin exigir repetición ni corrección, a partir de propuestas didácticas que ofrezcan muestras de lengua de material auténtico.

Todo lo expresado anteriormente, se sustenta en una concepción que plantea la necesidad de despertar el deseo del sujeto que aprende para posibilitar el encuentro intercultural, en el que el aprendiente pueda identificarse con el docente. En palabras de Coracini (2010), "parecería difícil imaginar el aprendizaje de una lengua extranjera sin estas saludables 'identificaciones' y su reconocimiento" (en Klett 2011).

Finalmente, de lo que a nuestro criterio se trataría, entonces, es de reflexionar sobre el lugar que ocupa la subjetividad del profesor de una segunda lengua en el aula, y cómo su concepción explícita o implícita sobre la variedad lingüística impacta en el encuentro del aprendiente con esa segunda lengua.

Referencias bibliográficas

Baralo, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE". Carabela, Nº 47, pp. 164–171.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Arial.

Celada, M. T. (2004). "Lengua extranjera y subjetividad. Apuntes sobre un proceso". Estudos Linguísticos Nº XXXIII, pp. 38–52.

——— (2008) "O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade". Revista Letras, Vol. 18, Nº 2, pp. 145–168.

Coracini, M. (2010). "Langue et identité en didactique des langues". Synergies Brésil. Revue du Gerflint, Nº 2, pp. 157–166.

Desinano, N. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Klett, E. _(2011, abril). Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo. Ponencia presentada en el II Congreso de Enseñanza de español como lengua segunda y extranjera. Universidad del Salvador, Buenos Aires.

——— (2002). "Imágenes de las lenguas extranjeras e incidencia en el ámbito social y educativo", pp. 333–343. En Tissera de Molina; A. y Zigarán, J. (comp.). Lenguas e interculturalidad. Salta: Facultad de Humanidades, UNSa.

Lemos, C. (2000). "Desenvolvimento da linguagem e proceso de subjetivacao". Revista Interacoes, Vol. 10, N° 10, pp. 53–72.

——— (1995). "Lingua e discurso na teorizacao sobre aquisicao da linguagem". Revista Letras Hoje, Vol. 30. N° 4, pp. 9–28.

——— (1994). A lingua que me Falta: Uma Análise dos Estudos em Aquisicao de Linguagem [Tesis de Doctorado]. Campinas: Unicamp.

——— (1992). "Sobre o ensinar o aprender no proceso de aquisicao da linguagem". Cadernos de Estudos Lingüísticos, N° 22, pp. 149–152.

Llisterri, J. (2003). "La enseñanza de la pronunciación". Revista del Instituto Cervantes en Italia. Vol. 4, Nº 1, pp. 91–114.

Oro Ozan, E.; Unger,L. y Miazzo, J. (2013, noviembre). Variedad lingüística y fonética en el aula de ELE. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Español. La didáctica del español como L1 y L2. Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Revuz, C. (1999). "La lengua extranjera entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio". Traducción al español de Marcelo Canossa. Buenos Aires. Disponible en https://docs.google.com/file/d/0B_Qt94JU7PWSZTJRQ2ZMT-FlhaTA/edit

Vidal de Battini, B. (1949). El habla rural de San Luis. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

——— (1964) El español de la Argentina. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.