



# LA INVESTIGACIÓN EN CURSO RESÚMENES. 2014-2015



## **Universidad Nacional de Córdoba**

Dr. Francisco Tamarit, Rector

Dra. Silvia Barei, Vicerrectora

## **Facultad de Lenguas**

Dra. Elena del Carmen Pérez, Decana

Mgtr. María Belén Oliva, Vicedecana

Dra. Graciela Ferrero, Secretaria de Posgrado

Mgtr. María José Buteler, Prosecretaria de Ciencia y Tecnología

Dra. Cristina Elgue-Martini, Directora del Centro de Investigaciones de la  
Facultad de Lenguas (CIFAL)

Mgtr. Florencia Giménez, Coordinadora del Dto. Editorial

Se agradece al Archivo Histórico de la Inmigración Piamontesa y centro de investigaciones (AHIP-AFAPIECO), su aporte económico para esta publicación.



# **LA INVESTIGACIÓN EN CURSO RESÚMENES. 2014-2015**



Dalmagro, María Cristina

La Investigación en curso, resúmenes 2014-2015 / María Cristina Dalmagro ;  
Cecilia Muse ; Miguel Alberto Koleff ; compilado por Cristina Elgue-Martini. -  
1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-950-33-1220-9

1. Investigación. 2. Lengua. 3. Universidad . I. Elgue-Martini, Cristina, comp.  
CCD 410

**SECyT**  
Dpto.  
**EDITORIAL**  
**FACULTAD DE**  
**LENGUAS**



La investigación en curso, resúmenes 2014-2015 está distribuido bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

---

## SUMARIO

---

Introducción	8
La investigación en la Facultad de Lenguas	9
La producción científica en la Universidad Nacional de Córdoba: Estudio de caso de la Facultad de Lenguas del período 2008-2013	20
<b>ÁREA CULTURAS Y LITERATURAS COMPARADAS</b>	<b>30</b>
El orden de la cultura y las preguntas por lo humano. Retóricas e imaginarios de la vida	30
El impacto del Neomaterialismo en los estudios ecocríticos	42
Encuentros, tránsitos, desplazamientos: Culturas y literaturas en tensión y diálogo	53
Globalización y contra-hegemonía. Estudio de casos en textos historiográficos, jurídicos, literarios y plásticos de países de habla inglesa y de la Argentina	61
El alentejo como imagen dialéctica. La “ardiente” escritura de José Luis Peixoto y José Saramago	70
Identidad cultural y nacionalidad. Sujetos, espacios, lenguas, en la literatura desde mediados del siglo xx	77
Las metáforas: De la cognición al texto	86
Estudio comparativo: El surgimiento y desarrollo de la ficción pos-irónica en la literatura argentina y en la norteamericana desde la segunda mitad del siglo xx a la actualidad	94
<b>ÁREA DIDÁCTICA TEÓRICA Y APLICADA DE LAS LENGUAS</b>	<b>103</b>
Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo	103
La competencia escrita en francés lengua extranjera (FLE) en la Facultad de Lenguas: Análisis y propuestas didácticas. Proyecto intercátedra	114

El género pedagógico en los libros de texto de español e inglés como lengua extranjera desde una perspectiva multimodal	121
Diseño de materiales para la escuela primaria	129
Adquisición del léxico de una lengua –cultura extranjera: Creencias de los aprendientes y uso de estrategias	134
Enfoques plurales en la escuela secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas e interculturales en adolescentes escolarizados	143
El enfoque intercultural en los manuales de enseñanza-aprendizaje del italiano (parte II)	151
Criterios de evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior	158
La evaluación de la oralidad en la universidad: ¿Evaluación impresionista u holística de la pronunciación en inglés como lengua extranjera? Un estudio sobre la confiabilidad de estos métodos	166
La investigación en grado: Problematizaciones teórico-metodológicas y encrucijadas didácticas	174
<b>ÁREA ITALIANÍSTICA</b>	<b>181</b>
<hr/>	
Elaboración de un diccionario fraseológico pedagógico bilingüe español-italiano	181
<b>ÁREA LINGÜÍSTICA APLICADA</b>	<b>191</b>
<hr/>	
Géneros textuales y la escritura en una lengua extranjera en la universidad	191
La gestualidad en las emociones y el lenguaje. Investigación filosófica acerca de los alcances y límites de la gestualidad en el campo psicológico de las emociones y en el campo del lenguaje	199
Escritura guiada y características textuales en escritos de estudiantes de portugués y español como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba	207
Impacto de un registro de contenidos léxicos en el aprendizaje de vocabulario con dificultades generadas por similitud morfológica y especificidad semántica en niveles posintermedio y avanzado de inglés como lengua extranjera	215
Construcción del patrón temático y aprendizaje de vocabulario en contextos de interacción en el nivel inicial, primario y secundario	223

Hacia una tipología de géneros académicos en lengua extranjera en el ámbito de la UNC 231

La argumentación escrita en la universidad: Secuencia textual, complejidad sintáctica y calidad discursiva 239

La argumentación en español y en portugués brasileño. Gramática y discurso 249

El enriquecimiento léxico inglés en el ámbito de la ecología a través de la derivación nominal 258

---

**ÁREA TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN LENGUAS 267**

---

Proyecto intercátedra: Hacia la evaluación de la calidad del diseño tecnopedagógico y las prácticas de uso de los materiales de las aulas virtuales en las cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Lengua Castellana I, Gramática Inglesa I, Gramática Contrastiva y Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV 267

---

**ÁREA TRADUCTOLOGÍA 276**

---

Estudio terminológico contrastivo plurilingüe de asignaturas de carreras de grado 276

Diseño de una didáctica de la enseñanza no presencial de la traducción 285

## INTRODUCCIÓN

Se reúnen en este volumen las investigaciones actualmente en curso en la Facultad de Lenguas, correspondientes al período 2014-2015. Con esta propuesta damos continuación a la iniciativa de la Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos, quien siendo Directora del CIFAL, publicó, en 2011, La Investigación en curso. Resúmenes.

El propósito fundamental de esta publicación es socializar el estado de la investigación en la Facultad de Lenguas. Hemos incluido los proyectos de los/as directores/as que oportunamente respondieron a nuestro llamado. Abre el volumen una encuesta de la Dra. Cristina Dalmagro en relación con las áreas que integran el CIFAL. A continuación, un proyecto perteneciente a la Dra. Marta Palacios estudia la producción científica en la Facultad de Lenguas en el periodo 2008-2013. A excepción de este caso, los proyectos están agrupados conforme a las áreas que constituyen el CIFAL.

**Cristina Elgue-Martini**

Directora del CIFAL

## **LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE LENGUAS**

Dra. María Cristina Dalmagro

### **EL CENTRO DE INVESTIGACIONES FACULTAD DE LENGUAS (CIFAL) Y SUS ÁREAS**

En la Facultad de Lenguas, la investigación ha estado vinculada, en un comienzo, con el Centro de Investigaciones Lingüísticas (CIL), creado en la década del setenta. Más adelante, en los años ochenta, se creó el Centro de Investigaciones en Literaturas y Culturas y el Centro de Investigaciones en Traducción. A partir de la creación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, en el año 2001, se fueron formando también otros centros, que en el año 2009 (Res. 203/09) se transformaron en áreas del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL) (<http://www.lenguas.unc.edu.ar/cyt/investigaciones.html>).

El CIFAL se organiza en áreas de investigación: Área de Lingüística Aplicada; Área de Literaturas Comparadas y sus Culturas; Área de Traductología; Área de Didáctica Teórica y Aplicada de las Lenguas; Área de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para la educación en lenguas; Área de Italinística.

Cada una de las áreas cuenta con un coordinador, designado por un tribunal nombrado ad hoc que evalúa sus antecedentes y proyecto de actividades para el área para un período de tres años.

A continuación se transcribe un cuestionario realizado a los

coordinadores de las distintas áreas del CIFAL<sup>1</sup> con el fin de obtener información sobre aspectos fundamentales relacionados con las investigaciones que se desarrollan en cada una de ellas. La enumeración de las preguntas precede a la transcripción de la respuesta de los coordinadores, que realizan importantes aportes a la temática convocante: la investigación en la FL.

## PREGUNTAS A COORDINADORES DE ÁREAS DEL CIFAL

**Pregunta 1:** ¿Cuáles son las principales líneas de investigación que predominan en área que Ud. coordina?

**Pregunta 2:** ¿Es posible identificar, a través de los distintos proyectos correspondientes al área, los problemas de investigación más frecuentes?

**Pregunta 3:** ¿Pueden señalar los métodos y las técnicas que predominan en las propuestas de investigación desarrolladas en el área? (esto resulta muy importante: si predominan perspectivas cualitativas, cuantitativas, si análisis de discurso, si etnografía, estadísticas, test, análisis de contenido, etc.)

**Pregunta 4:** Le agradeceríamos que realice un comentario breve sobre las conexiones entre el área que coordina y las materias de grado (relaciones con algunos proyectos, relación alumnos-proyectos; participación de alumnos en proyectos, etc.).

---

<sup>1</sup> Este cuestionario fue realizado en el contexto de la investigación (año 2013) cuyo objetivo fue elaborar un material de estudio para los alumnos de la materia Teoría y Práctica de la Investigación. El resultado, sumado a otros aspectos allí considerados, se incorporó como material de cátedra.

## RESPUESTAS DE LOS COORDINADORES

### **Área de Lingüística Aplicada (ALA)**

Coordinadora: Mg. Cecilia Muse

**Pregunta 1:** Las investigaciones desarrolladas desde el Área, en su mayoría, han tendido a la enseñanza aprendizaje de las habilidades cognitivas involucradas en los procesos de lectura y escritura en cuanto a su producción y comprensión.

El Área de Lingüística Aplicada (ex CIL, Centro de Investigaciones Lingüísticas) se ha caracterizado por haber desarrollado megaproyectos que significaron un trabajo sostenido durante varios años y un numeroso grupo de integrantes en algunos de ellos, como por ejemplo el proyecto PICTOR “Lectura y escritura: diagnóstico y plan de acciones superadoras desde las ciencias del lenguaje y las ciencias de la salud”, que contó con el subsidio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Este proyecto se desarrolló entre los años 2006 y 2010 y se trabajó interdisciplinariamente con equipos del Área de Ciencias de la Salud, experiencia inédita en el ámbito provincial y de pocos antecedentes en el ámbito nacional.

Los resultados del proyecto se encuentran en una publicación (disponible en la Biblioteca de la FL): Salud y aprendizajes lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua.(2010) Volúmenes 1, 2 y 3. Córdoba, Comunicarte. 629 págs.

Otra línea de investigación importante para nuestra Área es el proyecto “La enseñanza del español en el mundo hispánico”. Un estudio de replicación en la ciudad de Córdoba” (SECyT, 2010-2011) en el marco de la tarea del mega proyecto “La enseñanza del español en el mundo hispánico”, dirigido por el Secretario de la Asociación de Academias de la Lengua de la RAE, Dr. H. López Morales realizado en veinte capitales

de países hispanohablantes. El estudio de replicación de algunos de los tópicos abordados esta vez en la ciudad de Córdoba permitió establecer comparaciones entre las realidades estudiadas en Buenos Aires y los datos obtenidos en Córdoba. Para este proyecto se seleccionaron: disponibilidad léxica, índices de riqueza léxica, índices de madurez sintáctica, esquemas cohesivos y coherencia textual.

Las líneas de investigación en las que se enmarcan estos proyectos corresponden a teorías discursivas, textuales, semánticas y gramaticales que descubren un panorama de los aportes realizados en el último medio siglo. Durante los años 2012 y 2013 se continuó en esta línea y se trabajó en dos proyectos “Re-producción escrita del texto expositivo en la escuela media y en los primeros años de la universidad. Análisis de aspectos léxicos, sintácticos y discursivos, UNC” y “Gramática y discurso en la educación lingüística cordobesa: índices de riqueza léxica y madurez sintáctica en la producción escrita adolescente”, con una misma base metodológica, lo que pretende continuarse en el bienio que nos ocupa 2014 y 2015 con otro proyecto surgido bajo el paraguas del megaproyecto internacional, en este caso haciendo un estudio sobre “La argumentación escrita en la universidad: secuencia textual, complejidad sintáctica y calidad discursiva”.

Otra línea muy importante para el Área han sido los proyectos de transferencia e intervención en relación a la implementación en el aula de actividades centradas en estrategias de comprensión lectora, escritura de textos narrativos y expositivos, ejercitación en conciencia fonológica, estrategias remediales de lecto-escritura para niños con dificultades de aprendizaje en CBU y Polimodal, a través del proyecto “Educación Lingüística Integral” y el proyecto PROTRI, “Hablar, leer, escribir como actividades fundantes de los aprendizajes escolares” (2011-2013) que se trata de un Programa de comunicación pública de la ciencia que realiza una transferencia de los resultados de investigación, este último con el subsidio del MINCyT (Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba).

Entre los integrantes que participaron y participan de los proyectos que mencionamos, una considerable mayoría proceden de las carreras de Licenciatura y Profesorado de la Sección Español y en también de las carreras de Licenciatura y Profesorado de la Sección Inglés de la Facultad de Lenguas.

**Pregunta 2:** Como puede observarse en la cronología de los proyectos consignados en la PREGUNTA 1, la mayoría presentan problemas de investigación del orden de la lingüística aplicada, con base en la lectura y la escritura, las posibilidades de comprensión lectora y de producción discursiva en los distintos niveles educativos (primario, secundario y universitario).

**Pregunta 3:** Por lo general se trabaja con una metodología mixta donde se combinan perspectivas cuantitativas y cualitativas.

Frecuentemente se aplican pruebas (test) en las que se han analizan:

- Comprensión lectora a partir de preguntas inferenciales.
- Disponibilidad léxica a través del análisis de campos semánticos
- Madurez sintáctica, riqueza léxica, coherencia y cohesión discursiva a través de categorías de análisis establecidas por la Fundación Comillas.
- Madurez sintáctica a través de análisis de corte sistémico-funcional.

Una vez analizados y tabulados los datos recogidos en los test se someten a estudios estadísticos con la colaboración de un técnico especializado.

También se hacen encuestas, entrevistas personalizadas y entrevistas de base etnográfica cuando se trabaja en instituciones educativas.

**Pregunta 4:** Las materias de grado con conexión al ALA son:

*Sección español:*

- ✓ Taller I y II: Prácticas de la comprensión y producción lingüística
- ✓ Metodología de la investigación científica
- ✓ Lectura y escritura en lengua materna y lengua extranjera
- ✓ Estudios interdisciplinarios del lenguaje

*Materias Comunes a las carreras de Licenciatura, Profesorado y Traductorado:*

- ✓ Teoría y práctica de la Investigación (alumnos de esta materia, que luego han pasado a la condición de ayudantes-alumnos se han incorporado a los equipos de investigación, en calidad de alumnos colaboradores y al egresar como integrantes de los equipos).
- ✓ Metodología de la investigación lingüística

### **Área de Literaturas y Culturas Comparadas (ALYCC)**

Coordinadora: Dra. María Cristina Dalmagro

**Pregunta 1:** Las principales líneas de investigación de los proyectos radicados en el área son las literaturas y las culturas comparadas abordadas desde distintas perspectivas.

En general, la mayoría de los proyectos se han hecho eco de las nuevas orientaciones en el comparatismo, por lo tanto contemplan también lo interdisciplinario, lo multicultural, los procesos de globalización, lo multicultural, los procesos de migración, desplazamientos, nuevas subjetividades, nuevos contratos sociales -entre otros-, y los impactos que dichos procesos generan en los encuentros entre culturas así como también sus representaciones en los textos literarios y artísticos.

**Pregunta 2:** Las problemáticas investigadas con más frecuencia son diversas. Entre ellas podemos mencionar investigaciones en “ecocrítica”, que se encarga de las relaciones entre literatura y medioambiente; las que abordan el tema de “La justicia en la cultura y la cultura de la justicia II...” que estudia los nuevos contratos sociales y las nuevas epistemologías en el discurso social y las artes contemporáneas. Otros proyectos investigan problemas del exilio en la literatura francesa y argentina; relaciones entre memoria y experiencia de narración en relatos de escritores de habla portuguesa; la ironía en las nuevas formas literarias o bien proyectos que focalizan su investigación en los diálogos, hibridaciones, encuentros, desencuentros entre culturas y literaturas, abordados desde múltiples perspectivas y en corpus muy diversos.

**Pregunta 3.** En general, y dada las características de los temas investigados, la perspectiva metodológica predominante (por no decir la exclusiva) es la cualitativa. El método comparativo-contrastivo orienta la mayoría de las investigaciones así como también la sociocrítica, la interpretación y el análisis literario desde distintas perspectivas teóricas.

**Pregunta 4.** Las materias que tienen conexiones con el área son todas las de cultura, literatura, introducción a la literatura, teoría literaria, teoría y práctica de la investigación, entre otras. Dichas materias se dictan en todos los profesorados, licenciaturas y traductorados de todas las lenguas. En general, los proyectos están dirigidos y co-dirigidos por docentes titulares de las materias antes mencionadas, e integrados por docentes adjuntos, asistentes, ayudantes alumnos, o bien alumnos. Es importante destacar la participación en varios de estos proyectos, de alumnos de carreras de posgrado que se dictan en la FL y que se encuentran desarrollando sus tesis de maestría o de doctorado.

## **Área de Didáctica de las Lenguas extranjeras. ADILE**

Coordinadora: Mg. Susana Liruso

**Pregunta 1:** El punto común que une los proyectos del Área es: el análisis y/o el diseño de materiales de enseñanza. Todos los proyectos comienzan (naturalmente) con una etapa investigativa, de profundización de lecturas y de adopción o adaptación de modelos teóricos para luego realizar algún tipo de transferencia contextualizada.

**Pregunta 2:** En la actualidad, los problemas de investigación más frecuentes tienen que ver con la adecuación de los enfoques, estrategias, materiales a los contextos / espacios curriculares nacionales.

**Pregunta 3:** En general son proyectos de corte cualitativo, con algunos tramos cuantitativos y análisis de contenido.

**Pregunta 4:** Los integrantes de proyectos del ADILE están en contacto con las didácticas de todos los idiomas, hay alumnos participando y adscriptos. También hay gente de la materia lenguas, fonética. El proyecto de la Prof. Ana Carullo sobre inter-comprensión en las lenguas romances tiene varios profesores de francés, portugués e italiano.

## **Área de Traductología (ATRA)**

Coordinadora: María Inés Arrizabalaga

**Pregunta 1:** La mayoría de los proyectos indaga aspectos terminológicos y de especificidad de géneros (especialmente relacionados con traducción científica y traducción técnica); es menor la cantidad de

proyectos que investiga cuestiones de modelización cultural como forma de traducción.

**Pregunta 2:** En los proyectos de tipo terminológico, los problemas se vinculan con la producción de términos según las tecnologías de circulación de información, y con la frecuencia de uso de términos específicos.

**Pregunta 3:** En los proyectos sobre género textual, los problemas se ciernen en torno a formantes genéricos típicos y a determinaciones culturales que intervienen en la construcción y el reconocimiento de la memoria genérica.

En los proyectos acerca de traducción cultural, los problemas abordan distintos “textos de cultura” y hechos de traducción en diversos soportes.

**Pregunta 4:** En los proyectos en la convergencia con la Terminología, la metodología es cuali-cuantitativa; se utilizan procesadores de corpus y se apela a estadísticas.

En los proyectos que tratan el género textual y la traducción cultural, prevalecen la metodología cualitativa y el análisis de contenido.

En “Introducción a la Traductología” se trabaja conforme los siguientes descriptores: traducción, Traductología, definiciones y tipos de traducción, modelo de Eugene Nida y Charles Taber, modelo de Peter Newmark, modelo de Christiane Nord, Escuela de Leipzig, Funcionalismo Alemán, Teorías de Polisistema, de las Normas y de la Transferencia. Se encarece la aproximación teórica y técnicamente informada al “objeto traducción”.

Algunos de estos contenidos también se implementan en las asignaturas específicas de traducción en los traductorados.

Asimismo, los descriptores propuestos para la asignatura

“Investigación en Traducción”, que se incluiría en el nuevo plan, en cuyo proyecto se está trabajando, son: escuelas y modelos traductológicos, paradigmas y giros traductológicos, unidades de traducción, segmentos reemplazados y reemplazantes, sistemas en contacto en la producción, circulación y consumo de la traducción, componentes de un caso de estudio, modelización hermenéutica, modelización posthermenéutica, Post-Estudios de Traducción, Estudios Reflexivos de Traducción.

### **Área de Italianística**

Coordinadora: Mg. Norma Ceballos Aybar

**Pregunta 1:** Las áreas de investigación del Área son la lingüística, didáctica de la lengua, análisis del discurso, literatura, traducción y cultura.

**Pregunta 2:** Sí, particularmente en lo que respecta al acceso a bibliografía especial.

**Pregunta 3:** Los métodos y técnicas predominantes son las perspectivas cualitativas, análisis del discurso, estadísticas, análisis de contenido, entre otras.

**Pregunta 4:** En general, los proyectos de investigación llevados a cabo y actualmente en desarrollo en el Área, estuvieron y están relacionados con las asignaturas de grado. La Profesora María Inés Milano, es la docente de lengua en segundo año.

## **Área de Tecnologías de la información y comunicación para la educación en lenguas (ATICEL)**

Coordinador: Dr. Roberto Páez

**Pregunta 1:** Relaciones entre formación de competencias digitales y comunicativas en el aprendizaje de lenguas, según las funciones cerebrales diferenciales.

**Pregunta 2:** El proyecto que en este momento está en ATICEL tiene una actualidad en los más importantes centros de investigación universitarios. Muchos de ellos centran su atención en aspectos psicodidácticos, pocos tienen en cuenta el impacto de las funciones cerebrales de mujeres y varones tanto en los aprendizajes como en la calidad de las evaluaciones académicas.

**Pregunta 3:** Es importante destacar que la perspectiva cualitativa (aún no muy bien comprendida ni aceptada por los evaluadores externos de proyectos de investigación) es predominante y NECESARIA, siempre y cuando se puedan realizar tareas en la selección de UNIDADES DE ANÁLISIS y ANÁLISIS SEMÁNTICO DEL DISCURSO, acotados y la participación de informantes claves. Para ello se está propiciando lo que hoy se desarrolla como “computación cualitativa”, en la que ATICEL está empeñada en profundizar.

A modo de cierre cabe consignar que en estas pocas páginas es posible vislumbrar problemas, métodos de investigación, abordajes teóricos, en fin, líneas de investigación adecuadas al objeto de estudio de las Ciencias del Lenguaje, en sus distintas facetas y aspectos que se ven reflejadas, en forma particularizada, en cada uno de los resúmenes de los proyectos de investigación reunidos en el CIFAL que se transcriben en la presente publicación.

## **LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA: ESTUDIO DE CASO DE LA FACULTAD DE LENGUAS DEL PERÍODO 2008-2013**

**Categoría:** A

**Directora:** Marta Palacio

**Co-directora:** Sandra G. Martin

**Integrantes:** Sergio Navarro, María Inés Altamirano, Mercedes Abriola y Nicolás Rizzi.

### **INTRODUCCIÓN**

#### **Planteo del problema**

En el seno de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT) tiene, entre otros, el objetivo de difundir la producción de conocimientos de la Universidad en la comunidad científica local, nacional e internacional. Anualmente, ejecutan 1.500 proyectos de investigación y vinculación. Desde los últimos años, la Universidad viene impulsando notoriamente la investigación. En el período 2008-2013 que se pretende investigar se realizaron 3.220 proyectos avalados y subsidiados por SECYT en todo el ámbito de la UNC. En la Facultad de Lenguas se desarrollaron 88 proyectos en el período que dieron origen a publicaciones (artículos científicos y académicos, libros, capítulos, manuales de cátedra, entre

otras producciones) así como a exposiciones científicas en congresos y jornadas diversas.

Uno de los canales formales más utilizados por los docentes/investigadores para difundir los resultados de sus investigaciones son las revistas científicas, las cuales son indexadas en bases de datos que por lo general incluyen el “*core journal*” o lo que se denomina la “corriente principal” de la ciencia. La bibliometría según Pritchard (1969) y citado por Spinak (1996) es la aplicación de métodos estadísticos y matemáticos para analizar la comunicación científica escrita, así como la naturaleza y desarrollo de cada una de las disciplinas. Los indicadores bibliométricos de ciencia y técnica miden aquellas acciones sistemáticas relacionadas con la generación, difusión, transmisión y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos. Dentro de los estudios bibliométricos, algunos se aplican a títulos de revistas en particular, otros a determinadas áreas del conocimiento o temáticas específicas y también se encuentran aquellos que investigan la producción científica de un país, de institutos, organizaciones o centros de investigación. Por otro lado, muchos son los estudios que analizan la producción científica de universidades, facultades o departamentos. Como antecedentes de éstos últimos podemos mencionar el estudio bibliométrico descriptivo de Escobar de Morel y Velázquez de Maldonado (2011) que centró su interpretación en cuestiones de productividad, colaboración y análisis de materias de las investigaciones realizadas en el ámbito de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay entre los años 2006-2010. Codina-Canet, Olmeda-Gómez y Perianes-Rodríguez (2013) realizaron un análisis de la producción científica y de la especialización temática de la Universidad Politécnica de Valencia, España en la base de datos Scopus (2003-2010). Maz-Machado, Torralbo-Rodríguez, Vallejo-Ruiz y Bracho-López (2010) confeccionaron un análisis bibliométrico de la producción científica de la Universidad de Málaga en el *Social Sciences Citation Index* (1998-2007) donde se ha estudiado la productividad y la distribución temporal, la colaboración nacional e internacional, la producción científica por facultades y las revistas en las que se publican los artículos. En Argentina, el CAICYT (2005) analizó la evolución de la producción científica argentina en *Science Citation Index (SCI)* entre los años 2000-2004 donde se observó y comparó el comportamiento de la producción argentina con el panorama regional latinoamericano. Luego

se analizó la evolución de las publicaciones argentinas en base a distintas variables, como áreas disciplinares, niveles de colaboración internacional y patrones de co-publicación con otros países. Posteriormente sobre la base del documento anterior el CAICYT (2006) analizó la distribución institucional donde se identificaron las publicaciones de las principales instituciones del sistema científico y tecnológico, particularmente el CONICET y las universidades nacionales. En este estudio se puede apreciar que la UNC está entre las 5 instituciones más productivas del país.

En lo que respecta a estudios argentinos sobre universidades, se puede mencionar el trabajo de Centeno (2005) que analizó la producción científica de los proyectos del Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de Jujuy (1996-2001) y los trabajos de Miguel (2006, 2012) que establecen una serie de indicadores bibliométricos de la Universidad Nacional de La Plata.

A lo largo de su historia, la Universidad Nacional de Córdoba ha publicado en distintos medios, pero poco se conoce sobre las características peculiares de su producción científica. Bustos Argañarás, Centeno Sosa y Rapela (2000) realizaron un estudio bibliométrico sobre la producción científica de los investigadores con proyectos aprobados por la SECYT-UNC entre los años 1996/1999. Trabajaron con un total de 1.205 proyectos de investigación pertenecientes a diez facultades, tres institutos y una escuela. La investigación tuvo como objetivo conocer la productividad científica de los directores y colaboradores de los proyectos de investigación y permitió identificar quiénes y dónde publican los investigadores sus trabajos. Casarin, Irastota y Páez (2006) realizaron un relevamiento de las publicaciones periódicas publicadas por la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de un proyecto que pretendió dar cuenta de manera exhaustiva de los medios de difusión científica que se ha dado la universidad durante el quinquenio 2000-2004. Más tarde, Coronel y Solis (2010) estudiaron el grado de adecuación de las revistas de la Universidad Nacional de Córdoba a las normas internacionales de presentación, período 2000-2007. Cortés (2006) realizó un estudio bibliométrico de la producción científica 1965-2005 de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba, mediante la consulta en Medline/PubMed con el objeto de conocer la

producción de investigadores del área de la odontología para determinar pautas de visibilidad a nivel internacional según la tipología documental, el idioma del texto original, la producción anual y la disponibilidad de formatos. El trabajo más reciente es el de Lanza, Ríos y Rodríguez de Priotti (2013) en el que se realiza un estudio bibliométrico de artículos científicos producidos en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Córdoba desde 2000 a 2009.

Todas las investigaciones mencionadas, por ser bibliométricas, poseen un carácter marcadamente cuantitativo, careciendo hasta el momento la UNC de indagaciones cualitativas que den a conocer la dinámica de las investigaciones de los docentes e investigadores, analizando la producción científica con variables hermenéuticas sobre el contexto social y económico en el cual se efectúan, posiciones ideológicas y epistemológicas, las temáticas disciplinarias elegidas, el interés por parte de los organismos que subvencionan a equipos de investigación, las demandas sociales a las que atienden, la elección de fuentes para publicar y los idiomas de las publicaciones. Se puede mencionar como un estudio antecedente de este tipo de investigación cualitativa y cuantitativa al trabajo reciente de Escotet, Aiello, y Sheepshanks (2010) da cuenta con una metodología cuanti y cualitativa de la actividad científica en la universidad argentina en el contexto de América Latina. Asimismo, constituye un antecedente valioso la investigación cualitativa de Naidorf y Pérez Mora (2012) sobre las condiciones de producción intelectual en Argentina, Brasil y México en que problematizan y analizan comparativamente las políticas científicas nacionales y universitarias que afectaron, a partir de la década del '90, las condiciones de producción intelectual en dichos países debido a los cambios sociales, políticos y económicos a nivel local y mundial.

## **Delimitación del Tema**

Morales Morejón (1997) afirma que “la productividad científica es aquella que refleja el resultado de investigaciones científicas traducidos en nuevo conocimiento; si lo que se investiga no genera este tipo de conocimiento entonces lo que se escribe acerca del tema es considerado

mera producción bibliográfica, o sea, un conjunto de documentos escritos que comunican el resultado de un determinado trabajo científico”. Skeef citado por Mollo Pécora (1997) considera que, contando con una universidad como sede y entorno de investigación, la producción científica es “toda la actividad resultante de una reflexión sistemática, que implica producción original dentro de la tradición de investigación con métodos, técnicas, materiales, lenguaje propio, y contempla críticamente el patrimonio anterior de una determinada ciencia. El presente proyecto interdisciplinario de investigación, de carácter exploratorio-descriptivo, asume las definiciones de producción científica dada por Morales Morejón y Skeef, a los fines de concretar un trabajo descriptivo-hermenéutico (cuantitativo y cualitativo) sobre los conocimientos producidos científicamente por en la Facultad de Lenguas.

Se indagará y analizará cuantitativa y cualitativamente la producción científica de la UNC en general (en una primera etapa) ubicándola dentro de las políticas científicas asumidas en el período y el contexto nacional. Luego, el estudio hará foco en la producción científica de la Facultad de Lenguas del período 2008-2013.

El proyecto tiene una pretensión más amplia que el mero análisis bibliométrico. En consecuencia, se reconstruirá el contexto socio-económico de producción científica, las líneas epistemológicas y los intereses teóricos, la política lingüísticas que expresan las producciones, las opciones metodológicas puestas en juego en los procesos de investigación, los debates y las problemáticas sociales a que respondieron las investigaciones, así como el impacto, visibilidad y recepción que tuvieron de las publicaciones del período. Se pretende aportar elementos semánticos y valorativos-hermenéuticos a los indicadores bibliométricos obtenidos, a los efectos de interpretar integralmente la producción científica de ambas unidades académicas.

## OBJETIVOS

### Generales

- Medir, cuantificar, analizar e interpretar la producción científica de docentes e investigadores de las facultades de Lenguas de la UNC.

### Específicos

- Construir indicadores bibliométricos para interpretar la producción científica.
- Conocer la productividad de los docentes e investigadores de la Facultad de Lenguas del período.
- Analizar los patrones de colaboración y el nivel de co-publicación entre los docentes investigadores con las distintas instituciones científicas y tecnológicas de Argentina y del exterior.
- Identificar las áreas temáticas de mayor productividad y su relación con la demanda social y con las políticas lingüísticas.
- Identificar las posiciones epistemológicas y las opciones metodológicas de las producciones científicas.
- Ponderar los resultados en el marco de las políticas científicas de la UNC y de la situación política, cultural, social y económica del país.
- Reflexionar sobre los procesos de producción científica de la universidad y de la Facultad de Lenguas en particular.

## METODOLOGÍA

La investigación tiene un carácter exploratorio-descriptivo y se realizará mediante una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa en tres etapas:

A) Metodología de estudio documental mediante la aplicación de un análisis bibliométrico descriptivo. Se trabajará con dos tipos de indicadores: *unidimensionales* basados en recuento de publicaciones y en recuentos de citas; y *multidimensionales* los cuales utilizan métodos de análisis estadísticos para describir las relaciones entre diferentes elementos bibliográficos. El trabajo empírico o de campo cuantitativo se realizará en primer lugar a través de la búsqueda y recopilación de la información a partir de los Informes de Investigación presentados a SECYT durante el período (que incluye los bienios 2008-2009/2010-2011/ 2012-2013); contrastación con los datos arrojados por distintas bases de datos y luego mediante las herramientas ETL (extracción, transformación y carga) de datos que se aplicará en base a las fuentes de información que se determinen para la recolección de los datos. Se complementará con el uso de los softwares Calc y Base del paquete OpenOffice.

B) Metodología cualitativa de carácter crítico-hermenéutico a partir de: b.1) registros etnográficos y entrevistas semi-estructuradas a informantes clave (investigadores, docentes, autoridades en gestión). b.2) Análisis documental-textual del corpus de artículos científicos arbitrados publicados en el período. Estos análisis se contrastarán con los datos obtenidos por documentos institucionales, tales como políticas científicas de la FL, lineamientos y reglamentos.

C) Triangulación del estudio cuantitativo con el cualitativo para la elaboración de las conclusiones.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

Con el presente trabajo se espera contribuir al conocimiento descriptivo de la producción científica de la Facultad de Lenguas de la UNC durante el período 2008-2013 en vistas a brindar elementos para la evaluación de las actividades científicas y tecnológicas de la Universidad. También brindará información estratégica para la gestión y toma de decisiones en políticas científicas en la unidad académica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arencibia Jorge, R. & De-Moya-Anegón, F. (2008). *La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la Ciencimetría*. *ACIMED*, 7(4).
- Argentina. Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT). (2006). *Producción científica argentina en Science Citation Index: 2000-2004: distribución institucional*. Buenos Aires: CAICYT
- Argentina. Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT). (2005). *Evolución de la producción científica argentina en Science Citation Index: 2000-2004*. Buenos Aires: CAICYT
- Balzarini, M. (comp.). (2013). *Estadísticas en la Universidad Nacional de Córdoba. 1613 – 2013*. Córdoba: UNC. Colección 400 años | Los libros
- Barrere, R. (2013). *Construcción de indicadores bibliométricos: teoría y práctica básica*. Buenos Aires: Centro REDES, Unidad Asociada al CONICET
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bustos Argañarás, E; Centeno Sosa, A. & Rapela, M. V. (2000). Casarin, M; Irastorza, R. & Páez, F. (2006). *La difusión científica en la Universidad Nacional de Córdoba. Las publicaciones periódicas en el Quinquenio 2000-2004*. Astrolario.
- Codina-Canet, M. A.; Olmeda-Gómez, C. & Perianes-Rodríguez, A. (julio - septiembre, 2013). *Análisis de la producción científica y de la especialización temática de la Universidad Politécnica de Valencia*. Scopus (2003-2010). *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3).
- Coicaud, S. (2008). *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Madrid: Miño y Dávila.

- Díaz, E, Heler, M. (1989). *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Semir, V. (2011). *Meta análisis: comunicación científica y periodismo científico*. Madrid: FECYT/ Media for Science Forum.
- Escobar de Morel, M. & Velázquez de Maldonado, H. (2011). *Productividad científica en la Universidad Nacional de Asunción: estudio bibliométrico descriptivo 2006-2010*. Proyectos de Investigación y Desarrollo, Universidad Nacional de Asunción, Facultad Politécnica.
- Escotet, M. A.; Aiello, M. & Sheepsahnks, V. (2010) *La actividad científica en la Universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Iribarren Maestro, I. (2006). *Producción científica y visibilidad de los investigadores de la Universidad Carlos III de Madrid en las bases de datos del ISI, 1997-2003*. (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid.
- Lanza, J. M.; Ríos, M. M. & Rodríguez de Priotti, I. R. (2013). *Estudio bibliométrico de artículos científicos producidos en la facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Córdoba desde 2000 a 2009*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Lozano Díaz, I. A.; Toro Gundin, B. J. del; Arencibia J. R. & Martínez Rodríguez, A. (2008). *Producción científica de la Universidad de La Habana en el Web of Science, 2000 – 2006*. Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud, 18(5).
- Maz-Machado, A., Torralbo-Rodríguez, M., Vallejo-Ruiz, M., & Bracho-López, R. (2010). *Análisis bibliométrico de la producción científica de la Universidad de Málaga en el Social Sciences Citation Index (1998-2007)*. Revista Española De Documentación Científica, 33(4), 582.
- Mancuso, Hugo. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de la semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. (2011). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

- Miguel, S. & Moya Anegón, F. de. (2009). *La ciencia argentina bajo la lupa de los indicadores cuantitativos: una mirada crítica de la realidad científica argentina*. La Plata, Ediciones Al Margen
- Miguel, S. (2012). *Producción científica de la UNLP en revistas indexadas en Web of Science (WoS) y SCOPUS, 2006-2010*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Naidorf, J. & Pérez Mora, R. (Coord). (2012). *Las condiciones de Producción Intelectual en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Buenos Aires. 2012.
- SECYT (2007). *La percepción de los argentinos sobre la investigación científica en el país. Segunda encuesta nacional*. Buenos Aires: SECYT/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

---

## ÁREA CULTURAS Y LITERATURAS COMPARADAS

---

### **EL ORDEN DE LA CULTURA Y LAS PREGUNTAS POR LO HUMANO. RETÓRICAS E IMAGINARIOS DE LA VIDA**

**Categoría:** A

**Directora:** Silvia N. Barei

**Co-directora:** María Josefa Villa

**Integrantes:** María Inés Arrizabalaga, Pablo Molina Ahumada, Luis Angel Sánchez, Ana Inés Leunda, Ariel Gómez Ponce, Silvia Soto, Lorena Baudo, Jimena Bracamonte, Belén Barroso, Jonathan Viscovich, Francisco

## INTRODUCCIÓN

### **Presentación**

Ubicamos a la Retórica en una zona interdisciplinar que pone en diálogo disciplinas diferentes y construye una hipótesis aventurada: si la retórica forma parte del complejo cultural en que el hombre articula sus discursos, también puede realizar aportes interesantes para el estudio de nuestro entorno natural y de las actuales modificaciones de las culturas y sus formas de percepción a través de la virtualidad.

Más allá de la Retórica clásica, cuyos saberes siguen constituyendo esta disciplina, pensamos a la retórica en un campo interdisciplinar que permite descubrir tanto las operaciones discursivas de persuasión y

manipulación, los mecanismos de los textos artísticos, de los productos de la industria cultural y las nuevas tecnologías, como el universo sorprendente del mundo natural con el cual tenemos una innegable y estrecha conexión: somos biológicamente parte de este mundo y centralmente no dejamos de referirnos a él como ruido de fondo de todas nuestras prácticas cotidianas.

### **Orden retórico/orden modelizante de la cultura**

Tomando como marco teórico la Semiótica de la cultura y su conceptualización de la retórica como mecanismo que subyace a todas las formas de comunicación, hemos estudiado con nuestro grupo (GER) las formas trópicas de la cultura “no como mero embellecimiento en el nivel de la expresión” (Lotman, 2000:44), sino como sustento cultural que trabaja de una manera análoga a la de nuestro cerebro: los tropos construyen un contenido, requieren al menos dos lenguajes para ser comprendidos y producen diversidad de interpretaciones semánticas. Hemos de desarrollar en esta investigación un estudio de las formas retóricas como sistemas de modelización, tanto en el plano biológico como en la construcción de lenguajes culturales. Las llamamos: modelización no verbal, verbal, textual y virtual.

#### *Efectos retóricos de modelización*

El concepto de “modelización” ha sido discutido y ampliado en numerosos casos a partir de la idea lotmaniana de que hay dos sistemas de modelización, el primario o de las lenguas naturales y el secundario o el de los textos más complejos de la cultura. Vamos a agregar dos más que amplían justamente esta conceptualización: aquel que señala que el primer sistema modelizante es el cuerpo (Sebeok) y el que incorpora la idea de que actualmente los lenguajes virtuales comportan una nueva forma de modelización.

Esta conceptualización nos permite destacar los efectos retóricos de la modelización en un plano primario con respecto al verbal, (el sistema humano por excelencia). Es el organismo –los organismos vivos- el que en primera instancia percibe el mundo del afuera, dato crucial para la supervivencia de cualquiera de todos los tipos animales—desde un protozoo a un primate, lo que incluye lo humano. En cuanto a las modelizaciones virtuales, Joseph Vincent Gavalda Roca ha propuesto el concepto de *modelización digital* (1997), la que ha producido en los últimos años una competencia cognitiva diferente y un modo de construcción del mundo ligado a las posibilidades tecnológicas de la virtualidad.

Entendiendo que lo digital es un código de base, así como el ADN es el código de base de todo organismo vivo, preferimos hablar de *modelización virtual* dada la complejidad de los textos elaborados con este lenguaje. A partir de la discusión acerca de las formas de modelización, abordaremos también la categoría de “imaginario social” (instituido e instituyente en términos de Castoriadis) enunciada en el eje problemático de esta investigación, aspecto en el que nos detendremos específicamente, vinculando categorías vinculadas a “imaginario”: mimesis, representación y modelización.

## **Discusiones y ejes teóricos**

A partir de las discusiones “acerca de lo humano” y de las relaciones “mundo cultural-mundo de la vida”, esta investigación propone trabajar en dos ejes problemáticos:

### *1- Cuerpo y lenguaje*

Se sabe que nuestro cerebro es mucho más complejo que el de otras especies, de allí las operaciones también más complejas que puede realizar, comenzando por la posibilidad del lenguaje articulado que crea, cuando el hombre se define como especie, nuevos sistemas de relaciones con el entorno (relaciones que se producen como modelizaciones del mundo). En realidad el primer universo de la semiosis está en el modo en que el hombre se relaciona con el mundo biológico que es el primer

sistema modelizante a partir del cual, el cuerpo, las sensaciones, los sentimientos, las emociones brindan el cemento para convertir a las expresiones lingüísticas en entidades estructuradas mas o menos estables, como lo son por ejemplo expresiones reiteradas, a veces fosilizadas, de la vida cotidiana. Mucho de nuestro lenguaje constituye una traducción de la experiencia del cuerpo, mostrando que toda modelización es una traducción retorizada en términos que pueden ser más o menos simples, como campo de estrategias de reconocimiento de nuestras emociones, produciendo una “coherencia” entre experiencia emocional, manifestaciones corporales y formas de expresarlas. Allí reside la base de lo que nos define como “animales simbólicos” (Cassirer) porque nos referimos al mundo inventando metáforas, símbolos, ficciones, formas retóricas.

## *2- Modelización estética/modelización virtual*

En términos lotmanianos, el arte comporta un sistema de modelización muy elaborado que pone en el centro del debate las formas retóricas con el que texto artístico crea un nuevo objeto. Acá la retórica se complejiza a tal punto que no alcanza la noción de figura ni la consideración de la metáfora como tropo dominante, sino que hay que reelaborar también las retóricas de la ficción. Por otra parte, la modelización virtual usa un nuevo código: el digital, complejizando tanto el régimen de construcción de los objetos como su percepción. Todos estos mecanismos retóricos son modalidades de la cultura humana. Y se expresan en figuras y tropos: metáforas, metonimias, parodia, catacrexis, catáforas, estereotipos, analogías, onomatopeyas, etc. Y en estrategias retóricas: formas de la mimesis y el camuflaje, el enmascaramiento, la traducción, el desplazamiento, el travestismo.

Incorporaremos en esta perspectiva la reflexión acerca de cómo el imaginario cultural -del mito a las matrices de la técnica-, ha creado formas de concebir lo que esta más allá de lo que se define como humano: dioses, héroes, monstruos, cyborgs, robots, textos de la cultura en donde los héroes, pensados desde la técnica (figuras de lo posthumano), apuestan a una construcción apocalíptica donde el hombre ha devenido un ser moldeado por intervenciones tecnológicas.

## Corpus

En referencia al corpus analítico, hemos de trabajar distintos textos de la cultura en perspectiva sincrónica y diacrónica, a saber:

### Cuerpo y lenguajes

- Las ciencias del lenguaje en la antigua Roma: la obra de Varrón, *De Lingua Latina*, y la obra de Cicerón, *De Oratore*. Las retóricas de la naturaleza y la cultura como principios de modelización aplicados a las ideas sobre el lenguaje.
- Modelización no verbal o etológica que articulan formas de animalización y/o humanización en textualidades contemporáneas, como las series televisivas (*Damages*, *True Blood*, *Spartacus*) y los documentales seriados (*National Geographic Wild*) mediante efectos retóricos.
- Construcción ficcional del cuerpo aborígen en novelas escritas en el contexto del V° Centenario del “Descubrimiento de América” (*Vigilia del Almirante*, 1992; *Lituma en los Andes*, 1993; y *Maldita yo entre las mujeres*, 1991).
- Traducción, modelización y diplomacia; pautas editoriales y requerimientos de organizaciones internacionales como agentes de modelización de imaginarios culturales y retóricas latinoamericanas en la traducción de documentos especializados de la ONU.

## Modelizaciones estéticas y virtuales

- Modelizaciones antológicas de hecho y en efecto; identificación de un fantasy épico en la obra de J. Sinisalo, *The Dedalus Book of Finnish Fantasy* (2010), y en L. Bodoc, *La saga de Los Confines* (2000, 2002, 2004) y *Oficio de Búhos* (2012).
- Retóricas del medio ambiente desde la semiótica cultural en los *Cuadernos verdes* (Universidad de Caldas) y su vinculación con el documental *El seco y el mojado*, (Martín Paolorosi y Sebastián Cáceres).
- Retóricas persuasivas y modelización virtual: tensiones en torno a lo humano, la ficción y el mito heroico en videojuegos: *Heavy Rain* (2010) y *Beyond: Two Souls* (2013).
- La modelización arquitectónica; la narración de los paisajes culturales y las retóricas del mosaico urbano (*land mosaics – town scapes*) como texto complejo en Aldo Rossi y Adrián Gorelik (*Miradas sobre Buenos Aires. Historia Cultural y crítica urbana*, 2004).

## Hipótesis

Históricamente, el mito, la vida cotidiana, el arte, los juegos han sostenido lógicas de equivalencia y diferencia entre lo humano y lo animal, los dioses, los héroes, los monstruos, los robots, diferentes modelizaciones retóricas y formas de constitución del imaginario. Situados histórica y culturalmente, construyen la “imagen”, las prácticas y por ende, las políticas de lo que se entiende por “humano”. Articulan de manera compleja los vínculos entre Naturaleza-Cultura, el modo de traducción del mundo natural, las figuras culturales que lo representan, los discursos que construyen memorias y nuevos imaginarios, las culturas de la alteridad y la empatía.

## OBJETIVOS

### Generales

- Articular teóricamente los conceptos de retóricas de la cultura e imaginarios a fin de pensar de una manera más compleja los vínculos entre naturaleza-cultura, humano-animal-poshumano en sede histórico-cultural.

### Específicos

- Analizar los modos de textualización de la naturaleza, las figuras culturales que la representan, la construcción imaginaria y los mecanismos que nos permiten dar cuenta de las retóricas que construyen equivalencias y diferencias o traducciones entre lo humano y lo animal, los dioses, los héroes, los monstruos, los robots.
- Estudiar en textualidades de la cultura contemporánea (vida cotidiana, literatura, cine y textos mediáticos y virtuales) las capacidades figurativas del retorismo cultural y sus modos de construcción de lo imaginario en torno a las figuras de identidad/otredad.
- Reconocer el modo de funcionamiento de los principios cognitivos e ideológicos acerca de Naturaleza/Cultura en las retóricas de los textos míticos y artísticos que cuestionan parámetros antropocéntricos.

## ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA

Esta investigación, comienza con un *Seminario de verano 2014*, que se desarrollara en la Facultad de Lenguas en febrero-marzo 2014, continuidad de dos Seminarios anteriores. Dado el carácter de “seminario

de investigación”, se desarrollarán encuentros de discusión centradas en la lectura y reflexión sobre la bibliografía según la índole del tema, propiciando una participación activa del equipo de investigación, los miembros de las cátedras y de los alumnos que voluntariamente quieran asistir. El eje de trabajo es: *Lo humano y las formas de la ficción*. El marco teórico central es el de la Semiótica de la Cultura tomando como punto de partida la concepción de la cultura y de los artefactos culturales, en su dinamismo contemporáneo. El proyecto propone la discusión del concepto de ficción articulado con la discusión del mundo humano, sus imaginarios y creaciones. Se desarrollará durante 4 semanas en febrero-marzo de 2014. Una segunda actividad a realizar en 2014 es el Foro Inter-equipos en el mes de mayo que permitirá intercambiar perspectivas de trabajo sobre modelización/representación/ imaginarios en la cultura latinoamericana. El equipo invitado está dirigido por la Dra. Teresa Cabañas Mayoral y el Dr. Fernando Villarraga (Universidad de Santa Maria Brasil) y el Foro se realizara el 22 y 23 de mayo de 2014.

En febrero-marzo de 2015, se realizará el IV Seminario de verano, a desarrollarse como los anteriores, en la Facultad de Lenguas en coorganización con la Cátedra de Teoría y Crítica del discurso latinoamericano. Dado el carácter de “seminario de investigación”, se desarrollarán encuentros de discusión centradas en la lectura y reflexión sobre la bibliografía según la índole del tema, propiciando una participación activa del equipo de investigación, los miembros de las cátedras y de los alumnos que voluntariamente quieran asistir. El eje de trabajo es *La pregunta por lo humano. Hombres/monstruos/ robots*. La Metodología de trabajo incluye estudio y discusión de bibliografía, elaboración de categorías, aplicación analítica a los textos del corpus y discusión en Ateneos, seminarios y Congresos. Aspectos a discutir:

- a. relaciones entre lo humano y lo animal: la caza, la guerra, la predación, las formas de delimitación del territorio, la construcción de la socialidad, los vínculos afectivos, las “culturas de la empatía”.
- b. el cuerpo. Lo biológico y la máquina cultural. Traducciones políticas del cuerpo. El diseño antropocentrado: monstruos y robots.
- c. las fronteras: el mundo natural, fronteras de lo humano y lo

poshumano. Formas de construcción de la otredad. Sus retóricas y sus construcciones ideológicas.

- d. deconstrucción de las oposiciones humano/inhumano; humano/posthumano; humano/animal; humanos/dios. Los intergéneros, las mezclas, las hibridaciones en las culturas populares y masivas.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Creemos que esta investigación constituirá un aporte teórico importante al campo de los estudios retóricos y su vinculación con la Semiótica de la cultura y la Biorretórica, articulación novedosa, no realizada en el campo intelectual de habla española. De allí la necesidad de traducir y publicar ensayos de teóricos actuales no leídos en la Universidad de Córdoba. Pretende así mismo desarrollar una reflexión crítica acerca de las consideraciones de lo humano/no humano, sus fronteras y sus biopolíticas en la sociedad actual.

Al final de estos dos años se espera:

1. Haber vinculado y expandido teóricamente el campo de la Retórica de la Cultura aportando teóricamente a las nociones de “modelización” e “imaginario cultural”.
2. Haber explorado y puesto a prueba algunos modelos teóricos de comprensión del lenguaje retórico, su modo de percepción y sus estrategias ideológicas.
2. Poder describir los imaginarios sociales que sustentan las retóricas de lo humano/no humano en la cultura actual.
3. Haber analizado en clave estética las significaciones hegemónicas y antagónicas acerca del imaginario de las formas de vida en el cine, la literatura, el teatro, las series televisivas y los videojuegos.
4. Haber aportado a la difusión y discusión del estado actual de la Biorretórica a partir de una política de traducción y publicación de sus principales teóricos.

5. Haber discutido con pares en eventos científicos la validez de los diferentes aspectos del proyecto.
6. Haber consolidado el Grupo de Estudios de Retórica (GER) participando de encuentros científicos nacionales e internacionales y vinculándolo con estudiosos de la Retórica de Universidades Nacionales e Internacionales, haciéndose cargo específicamente de la organización del III Congreso Internacional de Retórica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bogost, I. (2010). *Persuasive Games*. Massachusset, MIT Press.
- Benjamin, W. (2012). *Imágenes que piensan*. Madrid, Abada.
- Breihpaut, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Buenos Aires, Kats.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Valencia, Frónesis.
- Corsi, J., Peyrou, G. (2004). *Violencias sociales*. Buenos Aires, Ariel.
- Fleckenstein, K. (2006). *Body signs: a Biorethoric for change, en Relations, Locations, Positions*. Peter Vanderbelg. Urbana, NCTE.
- Kull, K. (2001). *A note on biorhetorics*, en *Sign System Studies*, Nro. 29.2. Tartu, University of Tartu.
- Lotman, I. (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid, Istmo.
- Lotman, I. (1994). *Cercare la strada*. Valencia, Marzilio.
- Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I*. Valencia, Frónesis- Cátedra.
- Lotman, I. (2000). *La Semiosfera III*. Valencia, Frónesis- Cátedra.
- Lotman, M. (2002). *Umwelt and semiosphere*. Rev. *Sygn Sistem Studies*. Tartu.
- Maran, T. (2007). *Towards an integrated methodology of ecosemiotics: the concept of nature-text*, en *Sign System Studies*, Nro. 29.1. Tartu, University of Tartu.
- Maturana, H., Varela, F. (2007). *El árbol del conocimiento*. Barcelona, Lumen.
- Morin, E. (2009). *El Método. La Humanidad de la Humanidad*. Madrid, Cátedra.
- Ryan, M. (2004). *La narración como realidad virtual*. Buenos Aires, Paidós.
- Sebeok, T. (2001). *Signs: an introduction to semiotics*. Toronto, University of Toronto Press.
- Thagard, P. (2010). *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Madrid, Katz.

Von Uexküll, J. (2010). *A foray into the worlds of animals and humans*.  
University of Minnesota Press, London.

## EL IMPACTO DEL NEOMATERIALISMO EN LOS ESTUDIOS ECOCRÍTICOS

**Categoría:** A

**Directora:** Mirian A. Carballo

**Co-directora:** M. Elena Aguirre

**Integrantes:** M. José Buteler, Mgtr. Julia Martínez, Marianela Mora, Ana Ávalos, Clara Laje.

**Colaboradores:** Renata Yanzón, Eugenia Hazebrouck, M. Victoria Sánchez, M. Paula Bondoni, Amancay Sansiñena, Verónica Guillen y Lorena Suárez

### INTRODUCCIÓN

#### Planteo del problema

El neomaterialismo<sup>1</sup> constituye un reciente desarrollo en la ecocrítica. Afirma que todas las entidades y procesos, incluidos los seres humanos “están compuestos de—o son reducibles a—materia, fuerzas materiales o procesos físicos.”<sup>2</sup> (Stack ctdo. en Barrett y Bolt 2)

El “nuevo materialismo” se torna urgente debido a los imperativos

---

1 Algunos autores prefieren la denominación “nuevos materialismos” enfatizando la pluralidad de focos sobre los aspectos que se destacan o se investigan de la materialidad de acuerdo a distintos investigadores.

2 Todas las traducciones del inglés son propias.

éticos, ecológicos, y políticos que se ciernen sobre las sociedades actuales como consecuencia de la visión antropocéntrica del mundo. Por ello nos proponemos reconsiderar las mutuas relaciones entre la materia y la cultura y establecer de qué manera una aproximación neomaterialista puede afectar el vínculo entre lo humano y lo no humano y tener un impacto en los modelos de producción y en las prácticas sociales y materiales.

## **Marco teórico**

Prevedemos tres grandes ejes en el estudio de estas relaciones entre los seres humanos y no humanos desde la perspectiva neomaterial: a) eje ontológico b) eje biosemiótico c) eje bioético y biopolítico<sup>3</sup>.

a) Los descubrimientos de la ciencia y la emergencia de las nuevas relaciones humano-tecnológicas han descentrado al sujeto. El “yo” del nuevo materialismo comprende una mezcla de lo humano y lo no humano (Barrett y Bolt 3). Se piensa a la materia de una manera multifacética y en un estado de devenir. Serenella Iovino explica que la materia es “un proceso constante de corporalización que involucra y determina mutuamente cogniciones, construcciones sociales, prácticas científicas y actitudes éticas.” (“Steps to a material” 135) En este sentido nos preguntamos: ¿Qué concepción de la materialidad subyace el texto? ¿Cómo se conciben los límites entre lo humano y lo no humano? ¿Cómo se concibe al hombre en relación a la materialidad?

b) En la base del “giro material” está la consideración de la agencia de la materia. Por ello es importante qué “dice” y “hace” la misma. Partiendo de una relación de horizontalidad entre el hombre y la materia se descarta la concepción de que solo el hombre puede y tiene la capacidad de comunicabilidad, narrar e interpretar. La materialidad del hombre debe ser considerada en conjunto con la del mundo natural en un proceso en donde la materia no es solo la sustancia sino también

---

3 La división en ejes de estudio tan precisamente delimitados es por motivos organizativos y de claridad. Epistemológicamente no ignoramos que en la base de los estudios ecocríticos siempre está presente el problema de la interconexión entre los seres humanos y no humanos.

un terreno de conocimiento y acción. Donna Haraway (“Otherworldly Conversations;” en *Material Feminisms* 2008) sugiere la proximidad entre lo material y la cultura en su concepto de co-emergencia de lo “semiótico-material”, (“naturaculturas”), por lo que sostiene que nuestra vida en la tierra, la dimensión que (semióticamente) compartimos con los seres no humanos es una coexistencia de historias.” (167) (“Steps to” 136) Alaimo y Hekman (2008) agregan otra caracterización: “storied matter” (materia marcada por relatos). Nos preguntamos aquí: ¿Cómo se da la relación entre materia y discursividad? ¿De qué manera habla el mundo no humano y qué nos dice? ¿Cómo se relacionan los significados y la materia?

c) Cuando el neomaterialismo refiere al mismo tiempo a “la materialidad del cuerpo humano y del mundo natural” (Alaimo y Hekman *Material Feminisms* 1), esto afecta tanto la norma respecto al sentido de lo humano y las creencias acerca de la libre determinación (la agencia) como a las prácticas materiales humanas. Si la existencia material se ha transformado en un espacio “transcorporal”<sup>4</sup>, cabe pensar en diferentes tipos de éticas; por ejemplo la “ética ambiental poshumana en la que los flujos, los intercambios y las interrelaciones entre la corporalidad humana y el mundo sobre-humano resisten las fuerzas ideológicas de la desconexión” (Alaimo *Bodily Natures* 142). Por otro lado, al pensar la horizontalidad entre lo humano y lo no humano, caben otras formas de distribuir el poder. En otras palabras, la representatividad del mundo no material debería atenderse en las propuestas políticas. Surgen en este eje estas preguntas: ¿Se advierte una postura bioética y/o biopolítica en los textos? ¿De qué manera se incluyen principios de codependencia, “ética hospitalaria”, solidaridad vs competencia o dominio?<sup>5</sup>

En el eje ontológico, se propone el análisis de la concepción de la materia en *Canto Cósmico* (1989) del poeta E. Cardenal. Las tres ideas rectoras que guiarán esta investigación serán la “fuerza de las cosas” (la

4 Este concepto expresa la corporalidad como un devenir, una forma de materialidad abierta en donde los cuerpos están atravesados por otras formas materiales y marcados por los discursos y relatos (Alaimo 2008).

5 Nuestro corpus incluye el discurso social, político, y artístico, en diferentes textos y géneros (artículos periodísticos, ensayos políticos, novelas, cuentos, poesía, teatro, películas, documentales) en la cultura anglófona, principalmente, aunque también en la hispanoamericana (principalmente en ecotraducción).

vitalidad), “la agencia del grupo” (su autodeterminación y volición) y la vida del metal (la vida de lo inorgánico). En *The Open Boat* (1897) de S. Crane. Dicho se cuestionará la jerarquización de lo humano sobre lo no humano y se señalará a la materia como una fuerza vital poseedora de agencia que comporta nuevas formas de relación. Asimismo, en *The God of Small Things* de A. Roy, se analizará el rol del río Meenachal como sujeto activo, agente del problema principal que lleva a los héroes a su ruina, y a su vez como víctima del paso del tiempo y del desarrollo tecnológico y capitalista de India. Por otra parte, en *The Body Artist* (2001) de D. De Lillo las preguntas cruciales serán: ¿De qué manera la materia se manifiesta en las distintas experiencias humanas y en la mente y psiquis humana? Adicionalmente, se interrogará el film, *Her* (2013) dirigido por Spike Jonze teniendo en cuenta las cuestiones ontológicas sobre la materia, la condición humana y la penetración de la tecnología. Finalmente, nos enfocaremos en una nueva forma de entender al ser humano desde una perspectiva más animalista. Para ello se analizará *The Island of Dr. Moreau* (1896) de H.G. Wells, en la cual el Doctor Moreau crea seres con aspecto humano a partir de una vivisección de animales.

Dentro del eje bioético y biopolítico, en *The East* (2013) de Z. Batmanglij se examinará la manera en que la concepción “transcorporal” marca los hábitos alimentarios, de vestimenta, y el estilo de vida y militancia de los jóvenes protagonistas de la película. Además, se analizarán *Brave New World* (1932) de A. Huxley y *The Year of the Flood* (2010) de M. Atwood en el diálogo entre lo humano y lo no humano determinando las diferencias en sus concepciones bioéticas y biopolíticas. En *Blade Runner* (1982) de R. Scott y *Never Let Me Go* (2010) de M. Romanek se explorarán los aspectos bioéticos de la manipulación genética tanto humana como animal y vegetal. Desde la perspectiva de la biosemiótica se estudiará *Mystery of the White Lions: Children of the Sun* (2001) de L. Tucker quien en Timbavati, una región próxima al Parque Nacional Kruger en Sudáfrica, tuvo un íntimo contacto con los leones blancos. En *The Luminaries* (2013) de E. Catton, en el contexto de la fiebre del oro en Nueva Zelanda, se explorará no solo la materialidad del metal, sino también su narratividad, discursividad y semiosis. Cruzando lo ontológico y lo biosemiótico, se trabajará con *King Lear* (1606) y *Macbeth* (1606), de W. Shakespeare, y con *Surfacing* (1998), de M. Atwood. Se

intentará establecer si el salvajismo, la brutalidad y la violencia, que suelen atribuirse al mundo natural, se expresan aquí como un rasgo de la “transcorporalidad” que atraviesa a la naturaleza y al ámbito humano en un continuum, o se trata más bien de relatos de intensa “energía” y “vitalidad” de la materia como expresión de la teoría del caos.

En cuanto a la “ecotraducción” se analizarán textos periodísticos que sobre temas ecológicos y/o de avances en la ciencia (como la genética, la nanotecnología, la hibridación de granos, etc.) con el propósito de rastrear los rasgos “neomaterialistas.”

### **Análisis bibliográfico**

Dentro del neomaterialismo ocupan un lugar predominante las obras de D. Coole y S. Frost: *New Materialism: Ontology, Agency, and Politics* (2010) y de J. Bennett: *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things* (2010). Esta última hace extensivo el concepto de materia viva a lo inorgánico, y considera que el concepto de materia incluye al ser humano, el cual “vibra” y evoluciona en conjunción con la materia afuera de él. Descarta toda posibilidad de que la “vibración” de la materia pueda atribuirse a una fuente no material, a un espíritu que la anime, o un alma.

En lo tocante a la materia y la discursividad se destaca *The Whole Creature: Complexity, Biosemiotics and the Evolution of Culture* (2006) de W. Wheeler quien afirma que, “La biología humana y natural palpablemente no son construcciones humanas...Son poderosamente semióticas...pero no están construidas en el discurso. Esto no significa que las palabras y el discurso no sean muy poderosos. Lo son...Pero son un aspecto de la comunicación en medio de otros.” Sin embargo, el libro que más exhaustivamente explora las narrativas de la materia o lo material-discursivo es el de S. Alaimo: *Bodily Natures: Science, Environment, and the Material Self* (2010). Se menciona allí el concepto de “transcorporalidad,” o el flujo de sustancias entre las personas, los lugares y los sistemas políticos y económicos.

*Carnal Knowledge: Towards a “New Materialism” through the Arts* de E. Barrett y B. Bolt (2013) nos ilustra acerca de la relación entre el

nuevo materialismo y las recientes expresiones artísticas en el campo de la danza, la música, el cine, la fotografía, la literatura, la pintura, y el video.

El nuevo materialismo ha traído aparejado nuevos cuestionamientos en el orden de la bioética y la biopolítica. En *New Materialism: Ontology, Agency, and Politics* D. Coole y S. Frost (2010) reflexionan sobre esta problemática. Las antiguas categorías éticas van quedando obsoletas frente a los desafíos bioéticos que plantea una nueva concepción de la materia. Las autoras se preguntan ¿Qué valor ético le debemos atribuir a la tecnología reproductiva, la clonación, la hibridación de los genes, la mezcla de especies, la vida sintética? ¿Se deben aceptar los granos genéticamente modificados?

## **Hipótesis**

La reconceptualización de la materialidad, el nuevo materialismo, ha generado nuevas narrativas ontológicas, éticas y políticas, e implica un nuevo modo de considerar la materia en el discurso cultural, social, y artístico.

Las narrativas ontológicas del nuevo materialismo establecen modos de agencia que comportan novedosas maneras de entender la condición de subjetividad humana, la animalidad y los modos de existencia de los objetos.

Las narrativas éticas del nuevo materialismo establecen vínculos que cuestionan la jerarquización de lo humano sobre lo no humano y reconfiguran los derechos y responsabilidades de los seres humanos y no humanos.

Las narrativas políticas del nuevo materialismo obligan a pensar en diferentes alternativas de distribución del poder y cuestionan el dominio de lo humano sobre lo no humano.

## OBJETIVOS

### Generales

- Analizar el impacto del neomaterialismo en la ecocrítica.
- Analizar en un corpus textual la presencia del pensamiento neomaterialista y sus consecuencias.
- Construir un concepto no binario de la materialidad que integre las condiciones materiales de los seres humanos y los no humanos y los discursos y narrativas de la misma.

### Específicos

- Profundizar en las causas que han originado en los albores del siglo XXI un renovado interés por lo material.
- Analizar el alcance del término “nuevo materialismo,” o “neo-materialismo,” o “nuevos materialismos”.
- Reconocer la capacidad narrativa/discursiva de la materia.
- Estudiar el impacto que el giro hacia lo material ha tenido en los estudios ecocríticos y su aplicación.
- Tomar conciencia de las nuevas posturas bioéticas y biopolíticas que el vuelco hacia lo material solicita.

## METODOLOGÍA

Este proyecto se propone analizar cómo impacta en la disciplina de la ecocrítica la nueva concepción de la materia que se ha generado a principios del siglo veintiuno. Se trata de un estudio de carácter interdisciplinario y más precisamente comparativo ya que nos focalizaremos en el tratamiento

de la materia en obras literarias y visuales pero estableciendo una relación con la ontología, la ética, la política, la sociología, etc. Siguiendo las posturas teóricas expresadas por los comparatistas T. Franco Carvalhal (1996) y Coutinho (2003) creemos acertado el comparar los fenómenos artísticos y literarios con otras áreas del conocimiento humano. A propósito dice Carvalhal: “Se puede pensar en muchos encuentros metodológicos según los temas tratados y las orientaciones del investigador” (184). La ecocrítica es de por sí una actividad interdisciplinaria y en este proyecto en particular encuadraremos nuestro análisis de diversos textos en una aproximación reciente y abarcadora: el “giro material,” su correlato ontológico-discursivo, y su carácter biosemiótico, bioético, y biopolítico.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

El valor de nuestra propuesta radica en su novedad: el “giro material”, el cual implica una reconceptualización de la materia como un todo que incluye lo humano y lo no humano, que posee agencia y vitalidad propia, y que conlleva una profunda carga semiótica. Este giro atañe a la ontología, la biosemiótica, la bioética y la biopolítica.

Otro de los méritos de nuestro trabajo es contribuir, desde la academia, a la concientización de las amenazas que sufre el ambiente, y de la necesidad de defender nuestro planeta, nuestra casa, la única que tenemos.

Poseemos también la ventaja de la antelación. El dominio de la lengua inglesa nos permite acceder a una gran cantidad de textos teóricos y críticos antes de que sean publicados en español.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arundhati, R. (2008). *The God of Small Things* (1997). London: Random House.
- Atwood, M. (1998). *Surfacing*. NY: Anchor Books.
- Atwood, M. (2009). *The Year of the Flood*. NY: Nan A. Talese.
- Batmanglij, Z. (2013). *The East*. USA.
- Cardenal, E. (1999). *Canto Cósmico*. Madrid: Ed. Trotta.
- Crane, S. (1986). *Maggie: A Girl of the Street and Other Short Fiction*. Toronto: Bantam Books.
- De Lillo, D. (2002). *The Body Artist*. NY: Scribne.
- Catton, E. (2013). *The Luminaires. A Novel*. London: Granta Book.
- Huxley, A. (2006). *Brave New World* (1932). London: Harper Perennia.
- ROY, A. (1998). *The God of Small Things*. NY: Harper Perennia.
- Shakespeare, W. (1960). *King Lear*. En William Shakespeare. The Complete Works. Ed. by Charles Jasper Sisson. London: Odhams Press Ltd, Re.
- Shakespeare, W. (1960). *Macbeth*. En William Shakespeare. The Complete Works. Ed. by Charles Jasper Sisson. London: Odhams Press Ltd, Re.
- Tucker, L. (2003). *Mystery of the White Lions: Children of the Sun*. White River: Npenvu P.
- Wells, H.W. (2013). *The Island of Doctor Moreau* (1896). London: H.G.Books.

### Teoría y crítica

- Abram, D. (2010). *Becoming Animal: An Earthly Cosmology*. NY: Vintage.
- Alaimo, S. (2010). *Bodily Natures: Science, Environment, and the Material Self*. Bloomington: Indiana UP.

- Alaimo, S., Hekman, S. (2008) *Material Feminisms*. Bloomington: Indiana UP.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke UP.
- Barbas-Rhoden, L. (2011). *Ecological Imaginations in Latin American Fiction*. Gainesville, FL: UP of Florida.
- Barrett, E, Bolt, B. (2013). *Carnal Knowledge: Towards a "New Materialism" through the Arts*. London: I.B.Tauris.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham: Duke UP.
- Bolt, B. (2004). *Art Beyond Representation: The Performative Power of the Image*. New York: I.B.Tauris.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorphoses: Towards a Materialistic Theory of Becoming*. Cambridge: Polity P.
- Bukatman, S. (1993). *Terminal Identity: The Virtual Subject in Postmodern Science Fiction*. Durham, N.C: Duke UP.
- Coole, D., Frost, S. (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. Durham: Duke UP.
- Coutinho, E. F. (2003). *Literatura Comparada en América Latina. Ensayos*. 1ra edición. Cali, Colombia: Programa Ed. U. del Valle.
- Favareau, D. (2010). *Essentials Readings in Biosemiotics: Anthology and Commentary*. NY: Springer.
- Franco Carvahal, T. (1996). *Literatura Comparada*. Bs As: Corregidor.
- Hayles, N. K. (1999). *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago: U of Chicago P.
- Iovino, S. (2012). *Steps to a Material Ecocriticism. The Recent Literature About the New Materialism" and Its Implication for Ecocritical Theory*. *Ecozon@3.1*:134-145.
- Mayer, S. (2006). *Nature in Literary and Cultural Studies: Transatlantic Conversations on Ecocriticism*. The Netherlands: Rodopi.
- Mckay, E. (2008). *The Human-dimensions of Human-computer Interaction: Balancing the HCI Equation*. Amsterdam: IOS Press.

- Singer, P. (2009). *Animal Liberation: The Definitive Classic of the Animal Movement*. NY: Harper.
- Weiss, G. (1999). *Body Images: Embodiment as Intercorporeality*. NY: Routledge.
- Wheeler, W. (2006). *The Whole Creature: Complexity, Biosemiotics and the Evolution of Culture*. London: Lawrence and Wishart.
- Wolfe, C. (2010) *What is Posthumanism*. Minneapolis: U of Minnesota P.

## **ENCUENTROS, TRÁNSITOS, DESPLAZAMIENTOS: CULTURAS Y LITERATURAS EN TENSIÓN Y DIÁLOGO**

**Categoría:** A

**Directora:** M. Cristina Dalmagro

**Co-director:** Aldo Parfeniuk

**Integrantes:** Gabriela Mondino, Gimena Cerrato, Martín Tapia, María Elena Tarbine, Anice Ilú, Pablo Sosa, Graciela Balegno, Prof. Natalia Cuevas, Carla Calderón, Roxana Singer, Marina Cantamutto y Letizia González Almada

### **INTRODUCCIÓN**

#### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

Los fecundos resultados obtenidos en los proyectos desarrollados en los períodos 2010-2011 y 2012-2013 nos inducen a continuar en la línea elegida y profundizar algunos de los avances. Se han planteado interrogantes nuevos, generados tanto en lecturas teóricas renovadas como en nuevas propuestas por parte de los investigadores que han concluido sus tesis de maestría así como también en las de los nuevos integrantes. Como síntesis de los resultados obtenidos y fundamento de la continuidad mencionamos la publicación de los libros *Encuentros, tránsitos y desplazamientos: culturas y literaturas en tensión y en*

*diálogo*, (2012) y *Tensiones, tránsitos y desplazamientos. Reflexiones desde una perspectiva comparatista* (2014).<sup>1</sup>

Alguno de los interrogantes que operan como punto de partida para discutir los presupuestos que orientan la propuesta son: ¿qué y cómo es pensar y expresar en sincronía y en fusión? Se propone que el grupo lleve a cabo una serie de investigaciones (cada cual desde su problemática específica) en las cuales el eje de reflexión gire en torno a la posibilidad de esbozar algunas respuestas a dichas preguntas. Al respecto, este nuevo proyecto centrará también su interés en los cruces y desplazamientos (tanto los ya operados como los hipotéticos) entre literatura y tecnología, tema histórico del comparatismo, que nuestra época –especialmente con relación al mundo internet- hace que regrese con renovados interrogantes.

Otra incorporación importante es la inclusión de una problemática específica de la Facultad de Lenguas y muy pertinente al nuevo comparatismo literario como es la relación “comparatismo-traducción” y las distintas variantes que tal binomio (ocasiona) genera. Se procura indagar sobre las principales dificultades que, en lo idiomático-cultural, plantea hoy el fluido y veloz tránsito global de diferentes sujetos culturales. A raíz de lo anterior, investigar en qué medida, tanto el recurso de las redes sociales y disciplinas tales como las principales semióticas de la cultura (Bajtín, Lotman, Eco, entre otros) y las exploraciones y estudios sobre transdisciplinariedad (Bermejo, Kozak, Ludmer, entre los más conocidos) son herramientas adecuadas y sustituyen (o auxilian) eficazmente a la clásica Traductología. Por otra parte, y tomando como base la noción de “postliteratura” propuesta por Ludmer (2010), pretendemos cuestionar algunas afirmaciones e investigar en los corpus particulares sobre nuevas corrientes de la crítica literaria. Surge, entonces, la siguiente pregunta: ¿Entramos realmente en la era de la posliteratura o se trata de una nueva lectura teórica que, una vez pasada de moda, dejará todo como está? ¿Qué es lo que Ludmer llama “la imaginación pública”? ¿Es el nuevo constructo que se impondrá como expresión propia de esta época? ¿Se dará en las diferentes culturas y sociedades sin generar nuevas asimetrías? ¿Qué permitiría pensarlo así? ¿Hay textos, autores y cambios culturales y sociales que permiten advertirlo? Nos posicionamos, más precisamente,

---

1 Ambos textos fueron publicados en el marco de la colección *Lecturas del mundo* (N° 6 y N° 9), colección de la Facultad de Lenguas, UNC. Editorial Buena Vista.

desde los estudios de la cultura, tanto sobre Argentina y Latinoamérica como sobre el resto del mundo -y especialmente desde los que surge y ponen en práctica las generaciones más jóvenes y nos preguntamos: ¿qué roles comenzaron a desempeñar las redes sociales, los grupos de jóvenes emprendedores artístico-culturales de las grandes ciudades y los grandes aparatos artístico-culturales de los Estados?; ¿qué seguimiento (e interpretaciones) hacen de estas situaciones autores como N. García Canclini -y sus grupos de investigación-, R. Ortiz o A. Trigo, -entre otros- en sus nuevos trabajos?; ¿en qué medida, categorías como las postuladas por G. Marramao (“universalidad de las diferencias”) , H. Bhabha (“intersticialidad”) o A. Krotoski (“serendipia”: anticipador virtual de lo que necesitaría la gente) permiten dar cuenta de los principales cambios, especialmente de los nuevos reclamos y discursos de la multiplicidad de “minorías” emergentes? Y, finalmente: ¿qué nuevas hipótesis sobre las relaciones literatura-sociedad se pueden formular a partir de este nuevo estado de cosas?

En el marco de pensar en sincronía, en fusión, en migraciones, cruces de fronteras y conjunción de tiempos y espacios, se propone también pensar en el cruce de fronteras de los archivos de escritores latinoamericanos que, alojados en otros espacios plantean también -en tanto formas de transnacionalización en buena medida precursoras- numerosas preguntas, tanto en lo que respecta a su destino físico cuanto a su proyección, difusión y conservación.

En función de lo expuesto reiteramos la pregunta que planteáramos como eje en los proyectos I y II sobre el lugar que tiene la literatura en la actual situación de cruces y desplazamientos diagnosticados en la fundamentación, objetivos e hipótesis de los proyectos I, II y del presente, e indagamos sobre las relaciones, en el campo de la literatura, entre las actuales ficciones y las reflexiones y teorías en general que las estudian.

## **Hipótesis**

- Las nuevas orientaciones del comparatismo y las reflexiones acerca de la emergencia de nuevos sujetos sociales difusos, intersticiales

y nuevas formas de inter-relación, leídas desde perspectivas críticas, proporcionan un marco teórico orientador adecuado para la identificación, descripción y análisis de problemas relacionados con culturas y literaturas en tensión y diálogo.

- A través del análisis de la diversidad de autores, nuevas tecnologías, géneros y problemáticas es posible identificar estrategias de encubrimiento de las formas de colonización y dominación que intentan neutralizar la emergencia de nuevos sujetos sociales con nuevos derechos, demandantes de significativos (y resistidos) cambios en los principales modos de relación social.

## OBJETIVOS

### Generales

- Profundizar la indagación acerca de las nuevas conceptualizaciones teórico-metodológicas sobre las literaturas y las culturas comparadas.
- Diseñar perspectivas metodológicas para el abordaje de los textos objeto de estudio de la cultura y la literatura comparada como zona de cruces, contactos y tránsitos que genera diálogo y tensiones.

### Específicos

- Analizar las perspectivas teóricas y líneas de investigación más actuales en torno al tema (literaturas postautónomas - estudios transatlánticos – posglobalización - archivos migrantes)
- Comparar cómo se inscriben los diferentes sujetos implícitos en los textos de los corpus con la construcción de una nueva realidad sociocultural representativa de diferentes miradas, espacios y tiempos
- Identificar algunos de los principales impactos producidos por los diferentes usos de las nuevas tecnologías en temas y géneros de la actual producción literaria.

- Analizar, comparar, contrastar, en cada corpus particular, los modos de funcionamiento de las interrelaciones entre géneros, disciplinas, espacios, configuraciones identitarias, hombre/medioambiente, sujetos migrantes y emergentes.
- Integrar en una síntesis abierta las conclusiones generales cada línea de investigación.

## METODOLOGÍA

El desafío de este proyecto, tal como lo planteáramos desde sus inicios y lo sostenemos en su continuidad, es reconocer la existencia de una apertura metodológica que, apropiándose de las corrientes críticas actuales, nos permita interrogarnos sobre las posibilidades metodológicas que se abren para el estudio de los fenómenos culturales, cuáles son los marcos epistemológicos que contribuyen a pensar dichos fenómenos, y, particularmente entre ellos, los relacionados con los temas específicos que hacen a la cultura y a la literatura comparada. En tal sentido, el proyecto plantea una búsqueda exploratoria, a sabiendas de que muchos de sus resultados deberán ser probados a futuro, y afrontando los riesgos que implica explorar tentativamente. Diego Bermejo (2005) sostiene que nuestro tiempo se encuentra dominado por el fenómeno *trans* proyectado en todos los ámbitos de nuestra cultura. Tanto la filosofía como la ciencia, el arte, la literatura, la música, la arquitectura, los urbanismos, la sociología y la psicología operan según nuevos paradigmas que responden a complejas estructuras de interpenetración, de imbricación y de conexión reticular. Con la *interdisciplinariedad* cediendo paso a la *transdisciplinariedad*, la transversalidad se constituye- según Bermejo- “en el eje vertebrador del presente y se convierte en la forma fundamental del movimiento en este mundo devenido complejo”. (2005. p. 24)

Acordando con Bermejo, reconocemos que el comparatismo ha encontrado nuevos caminos, ha puesto en jaque sus presupuestos básicos, reformulado sus cánones y conquistado espacios en distintos registros. Lo más pertinente es, por lo tanto, pensar en términos de “trans”, en

un espacio fluido, heterogéneo, liminar, donde los productos artísticos, literarios y culturales dicen más de sí mismos cuando se los aborda desde epistemes capaces de abrir los límites del objeto, sorteando o directamente ignorando criterios y parámetros de otros tiempos. Esta perspectiva, que en buena medida reproduce la dinámica pragmatista de la época (va construyéndose a medida que actúa) orienta diversas líneas de investigación: culturas viajeras, migraciones, translocaciones, raza, género, sexualidad; análisis etnográficos y textuales; políticas culturales en las diásporas. Y podemos seguir más aún con globalización, tecnocultura y mass media, cine, política, artes plásticas, etc. etc. etc.

La idea general de la estrategia teórica -siempre hablando con relación al perfil culturalista del proyecto- es la de acercarse lo más posible a la producción de sentido y al significado de hechos que se van produciendo a nuestro alrededor con una velocidad tal, que cada vez deja atrás más rápidamente a los procesos de conceptualización tradicionales.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Al igual que en ediciones anteriores, confiamos en que esta posibilidad hará que los trabajos de tesis de los integrantes del equipo puedan expandirse y profundizarse, además de impactar positivamente no solo en su formación de posgrado sino también en sus posibilidades de transferencia a sus espacios laborales. Como varios integrantes son a su vez docentes de universidades (Catamarca, Villa María, Córdoba) o bien del nivel medio, en cargos directivos o de docencia, se espera que el proyecto brinde el espacio, el tiempo, los momentos de socialización, de discusión, de reflexión necesarios para que se dé una discusión abierta y fructífera y puedan trasladar sus resultados a sus tareas docentes. Por otra parte, la demanda de publicaciones parciales, presentaciones en congreso y nuevas propuestas teórico metodológicas serán parte sustancial del impacto esperado del proyecto. A su vez, las reuniones de discusión se podrán proyectar en coloquios abiertos

para la discusión de la problemática con otros investigadores. Esto enriquecerá la perspectiva propuesta y, esperamos, pueda contribuir al enriquecimiento de la formación de los investigadores, renovación de sus lecturas, métodos de trabajo e investigación, entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Appadura, A. (2000). *Modernity at large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Bhabha, H. (s.f.). *Nuevas minorías, nuevos derechos- Notas sobre cosmopolitismo vernáculo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Bs. As.: Adriana Hidalgo Ed.
- De Gaulejac, V. (2013). *La neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.
- García Canclini, N., Cruces, F., Urteaga Castro Pozo, M. (2012) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Ariel- COLECCIÓN Fundación Telefónica.
- Grimson, A., Merenson, S., Noel, G. (2011) *Antropología ahora- Debates sobre alteridad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Krotoski, A. (2012). *Untagling the Web*. London: Guardian Books.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí, América Latina, una especulación*. Bs. As., Eterna Cadencia.
- Marramao, G. (2011). *La pasión del presente- Breve léxico de la modernidad-mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Quijano, A. (2005). *Don Quijote y los molinos de viento en América Latina*. Revista de Cultura de la Biblioteca Nacional de Perú, N° X, abril 2005, Lima, Perú.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Buenos Aires: FLACSO.
- Trigo, A. (2012). *Crisis y transfiguración de los estudios culturales latinoamericanos*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Wallerstein, I. (2004.) *Las incertidumbres del saber*, Barcelona: Gedisa.

## **GLOBALIZACIÓN Y CONTRA-HEGEMONÍA. ESTUDIO DE CASOS EN TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS, JURÍDICOS, LITERARIOS Y PLÁSTICOS DE PAÍSES DE HABLA INGLESA Y DE LA ARGENTINA**

**Categoría:** A

**Directora:** Cristina Elgue-Martini

**Co-Directora:** Sandra Fadda.

**Integrantes:** María Elisa Romano, Graciela Rezzónico, Eugenia Saldubehere, Diana González del Pino, Griselda Beacon, Nancy Viejo, Giuliana Sobico Gallardo, Emilio Ferreyra y Florencia Martini.

### **INTRODUCCIÓN**

En el presente proyecto centraremos el estudio en la globalización entendida en un primer momento, principalmente, como un fenómeno de la modernidad concomitante con los imperialismos, que implicó la subordinación de territorios geográficos y de culturas al predominio político, económico y cultural europeo. Nos concentraremos, en un segundo momento del proyecto, en los cambios que experimenta la globalización hacia finales del siglo XX, cuando, coincidiendo con el auge mundial de las pautas culturales estadounidenses, comienza a ser entendida como “la reconfiguración de la geografía social marcada por el crecimiento interplanetario y las conexiones supraterritoriales entre las personas” (Scholte, 8), como consecuencia, fundamentalmente, del desarrollo de la tecnología digital. En nuestra tercera etapa trataremos el surgimiento de una globalización contra-hegemónica en el Siglo XXI.

## **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

Con respecto al marco teórico, resulta insoslayable el libro de J. Scholte (2005) *Globalization. A Critical Introduction*, donde el autor discute no sólo los diferentes conceptos de globalización y la historia de la práctica, sino sus relaciones con los sistemas de producción, los sistemas de gobierno, la identidad y el conocimiento, como así también la (in) seguridad, (des)igualdad, (ausencia de) democracia (p. v). Su esquema nos ha servido de marco global para el desarrollo de los contenidos específicos. El mismo ha sido completado, sin embargo, con aproximaciones de otros autores que nos proporcionan el marco para la inclusión de temáticas centrales de las asignaturas en las que se desempeñan la mayoría de los miembros del equipo: “Cultura y Civilización de los pueblos de habla inglesa I y II”. Así, la aproximación de R. Robertson, que establece una fase de germinación de la globalización que coincide con los comienzos de la modernidad -principios del Siglo XV a mediados del XVIII- y una fase de “despegue” a partir de mediados del siglo XIX (58-59), nos ha permitido tratar un tema fundamental, cual es las vinculaciones entre globalización, imperialismo y colonialismo. El debate imperialista concomitante con la globalización incluye asimismo el tratamiento de las relaciones internacionales entre los Estados Unidos y Latinoamérica en el siglo XXI a la luz de la filosofía de la liberación.

Otra importante temática que se conecta con la globalización es la ecológica. Para su tratamiento, y siempre desde la perspectiva de los contenidos fundamentales de nuestras disciplinas de grado, hemos privilegiado el discurso político estadounidense, especialmente -aunque no de manera excluyente- la alocución presidencial, en términos de su posicionamiento en relación al cambio climático, la construcción discursiva de la problemática ecológica y el impacto global de sus políticas medioambientales.

Con respecto al discurso jurídico, un capítulo de nuestro estudio considera el terrorismo global desarrollado por Estados Unidos después del 11 de septiembre de 2001 y su sustento jurídico-legal, que ha conduci-

do a la aplicación de una política antiterrorista, muy a menudo alejada de la defensa de los derechos humanos, materializada en la instalación del “Estado de Excepción” (Agamben, 2007). Por otra parte, desde la perspectiva contra-hegemónica, otro capítulo se detiene en el estudio de la criminalización de la pobreza y del principio de igualdad ante la ley frente a la diferencia de oportunidades y posiciones de los ciudadanos.

En el campo de la literatura, el proyecto plantea el análisis del discurso contra-hegemónico en los textos literarios para niños del autor británico Anthony Browne y en las novelas de David Foster Wallace. Con respecto a las artes plásticas, el mismo está centrado en el estudio de las estrategias utilizadas por jóvenes artistas canadienses (Premio Sobey 2010) y argentinos para evaluar tanto los legados culturales como las prácticas sociales contemporáneas con vistas a crear las condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática.

## **Hipótesis**

- La globalización ha sido un fenómeno de la modernidad concomitante con los imperialismos, que implicó la subordinación de territorios geográficos y de culturas al predominio político, económico y cultural europeo.
- La globalización entendida como “occidentalización” significó el dominio económico, político y cultural de las naciones europeas primero y de los Estados Unidos después.
- Esta globalización está dando paso en el siglo XXI a una globalización contra-hegemónica constructora de una inteligibilidad recíproca y consecuente posibilidad de agregación entre saberes no hegemónicos.

## OBJETIVOS

### Generales

- Analizar un extenso corpus en el campo del discurso, historiográfico, político, jurídico, de la literatura y de las artes visuales en el ámbito de países de habla inglesa y de la Argentina para ilustrar aspectos de la globalización en los siglos XIX, XX y XXI con vistas a profundizar su conceptualización.
- Estudiar, a través del análisis de textos políticos, jurídicos, de la literatura y de las artes visuales el fenómeno de la contra-hegemonía como reacción a la globalización entendida como “occidentalización” o “*Americanization*”.
- Dar cuenta de las estrategias de construcción de la globalización contra hegemónica en textos políticos, literarios y del campo de las artes plásticas.

### Específicos

- Profundizar el estudio del colonialismo, desde la perspectiva de Gran Bretaña y dos de sus antiguas colonias, Canadá y Sudáfrica, haciendo referencia a los procesos de globalización hegemónica bajo el dominio inglés en sus orígenes, al proceso de independencia del dominio imperial y al posterior paso a miembros del Commonwealth.
- Redefinir las relaciones internacionales entre los Estados Unidos y Latinoamérica en el siglo XXI a la luz de la filosofía de la liberación, establecer los antecedentes, caracterizar la situación actual, los desafíos y posibles cursos de acción.
- Analizar el discurso político estadounidense, especialmente -aunque no de manera excluyente- la alocución presidencial, en términos de su posicionamiento en relación al cambio climático, la construcción discursiva de la problemática ecológica y el impacto global de sus políticas medioambientales.

- Estudiar instancias del “estado de excepción” (Agamben) en espacios estadounidenses.
- Estudiar la criminalización de la pobreza asociada a los procesos de marginalización y exclusión social en el marco del neoliberalismo económico, analizando en este contexto a las subculturas asociadas al delito, enfocando los códigos de la ilegalidad.
- Analizar el funcionamiento de la ley penal y de ejecución penal, confrontado el paradigma constitucional de resocialización, con el objeto de develar el funcionamiento real del sistema penal, instrumento de prolongación de una política de exclusión que comienza afuera de la cárcel y antes de la conducta delictiva de aquellos pre-destinados por el modelo hegemónico global a habitar ese espacio de exclusión (social) por inclusión (en la prisión).
- Abordar el principio de igualdad ante la ley frente a la diferencia de oportunidades y posiciones de los ciudadanos como espacio de legitimación de prácticas penales selectivas del sector instituido como socialmente “peligroso”, devenido “enemigo” en una progresión lógica que se establece desde el mismo sujeto que diseña las políticas que gobiernan el mundo de la vida, que se presenta como observador neutral u objetivo, ocultando la *construcción* del enemigo.
- Analizar las estrategias utilizadas por el autor británico Anthony Browne para producir un discurso contra-hegemónico en textos literarios para niños.
- Analizar los modos en que la profundización del capitalismo y la expansión tecnológica afectaron a las generaciones de jóvenes hacia el fin del siglo XX desde la perspectiva de la obra narrativa del escritor estadounidense David Foster Wallace.
- Analizar la representación del concepto de contra-hegemonía en la obra plástica de artistas jóvenes canadienses (finalistas del Premio Sobey 2010) y de artistas argentinos.

## METODOLOGÍA

Para el análisis de los textos historiográficos aplicaremos fundamentalmente las teorías generadas por los analistas críticos del discurso en relación con la construcción identitaria y con la ideología (Fairclough, 2002; Fairclough y Wodak, 1998; Ricento, 2003; Van Dijk; 1995), como así también los principios de la lingüística sistémica funcional. Considerando algunas temáticas específicas de este discurso, las teorías ecocríticas resultarán también imprescindibles para nuestro análisis (Glotfelty y Fromm, 1996; Slovic, 2008).

Para el análisis de los textos literarios y plásticos aplicaremos una metodología sociocrítica entendida desde las perspectivas de J. Pelletier (1994) y P. Popovic (1994). En el caso de los textos plásticos utilizaremos como base para el diálogo discursivo sociocrítico la semiótica de P. Fabbri (1996, 2000). Entre los diversos enfoques que adopta la sociocrítica privilegiaremos las categorías desarrolladas por M. Angenot (1994) para el análisis del discurso social, las teorías intertextuales desde la postura pragmática de L. Hutcheon (1985) y aproximaciones postcoloniales. Por último, el proyecto se encuadra en la perspectiva transdisciplinaria característica de los Estudios Culturales.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

A través de una temática que estimamos original y con impacto social, el proyecto aspira a consolidar las perspectivas interdisciplinaria e interinstitucional iniciadas en proyectos conjuntos anteriores (desde el año 2002), coadyuvando al desarrollo de uno de los campos de especificidad de nuestra Facultad, cual es el de las Culturas y Literaturas comparadas. Asimismo, la incorporación, como en años anteriores, de maestrands y adscriptos contribuirá a la formación de recursos humanos en este campo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2007) *Estado de excepción*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Angenot, M. (1994) *Pour une théorie du discours social: problématique d'une recherche en tours*. En Jacques Pelletier (Ed.), *Littérature et société*. Montreal: VLB.
- Bhabha, H. (1990) *Nation and narration*. Londres: Routledge.
- Bhabha, H. (1995). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Bauman, Z. (1999) *Globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires; México: Fondo de Cultura Económica.
- Bender, T. (2011) *Historia de los Estados Unidos. Una nación entre naciones*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Benhabib, S. (2006) *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Bothwell, R. (1998) *Canada and Quebec: One country, two histories*. Vancouver: UBC Press.
- Boullant, F. (2004) *Michel Foucault y las Prisiones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Brendon, P. (2008) *The Decline and Fall of the British Empire, 1781-1996*. New York: Alfred A. Knopf.
- Browne, A. (1999) *Voices in the Park*. Londres: Picture Corgi Books.
- Browne, A. (2000). *Willy's Pictures*. Londres: Walker Books.
- Browne, A. (2009). *Little Beauty*. Londres: Walker Books.
- Browne, A. (2011). *Me and You*. Londres: Picture Corgi Books.
- Castel, R. (2003) *La inseguridad social*. Buenos Aires: Manantial.
- Chomsky, N. & Vltchek, A. (2013) *On Western Terrorism. From Hiroshima to drone warfare*. Nueva York: Pluto Press.
- Chomsky, N. (2013) *Capitalismo y Medioambiente*. Noticias, Año XXXIII, N° 1903, julio, pp.108-110.

- Eckes, A. E. & Zeiler, T. (2003) *Globalization and the American Century*. Cambridge: CUP.
- Fabbri, P. (1996). *Táctica de los signos. Ensayos de semiótica*. Barcelona: Gedisa.
- Fabbri, P. (2000) *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2002) *A Social Theory of Discourse*. En *Discourse and Social Change*, pp. 62-100. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1998) *Critical Discourse Analysis*. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*, pp. 258-284. London: Sage Publications, Ltd.
- Friedman, T. (2008) *La Tierra es Plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Friedman, T. (2010). *Caliente, plana y abarrotada. Por qué el mundo necesita una revolución verde*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Gallardo, S. (2013) *Persuasión y prescripción en el discurso del cambio climático*. *Rhetoric in South America*, pp. 211-222. *African Yearbook of Rhetoric* 4.2-3. Web: 5 dic 2013.
- García Canclini, N. (2005) *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- Glotfelty, C. & Fromm, H. (1996) *The Ecocriticism Reader*. Georgia: University of Georgia Press.
- Hutcheon, L. (1985) *A Theory of Parody. The teachings of the twentieth-century art forms*. Nueva York: Methuen.
- Jameson, F. & Zizek, S. (1998) *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Pelletier, J. (1994) *Anthologie préparée par, avec la collaboration de Jean-François Chassay et Lucie Robert*. Littérature et société. Montreal: VLB.
- Popovic, P. (1994) *Éléments pour une lecture sociocritique de «Ça» de Tristan Corbière*. Québec français n° 92.
- Ricento, T. (2003) *The discursive construction of Americanism*. En *Discourse & Society*, 14 (5), 611-637.

- Robertson, R. (1992) *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Romano, S. M & Delgado Ramos, G. C. (2013) *La Pax Americana en el siglo XXI: política, seguridad e ingerencia imperial en México y América Latina*. Razón y Revolución, 20. [revistaryr.org.ar](http://revistaryr.org.ar)
- Santos, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B. de Sousa (2010) *Para Descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.
- Scannone, J. C. (2009) *La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual*, pp. 59-73. *Teología y Vida* 50.
- Scholte, J.A. (2005) *Globalization. A Critical Introduction*. New York: Palgrave.
- Slovic, S. (2008) *Going Away to Think. Engagement, Retreat, and Ecocritical Responsibility*. Reno & Las Vegas: University of Nevada Press.
- Van Dijk, T. A. (1995) *Discourse, semantics and ideology*. En *Discourse & Society*, 6 (2), 243-289.
- Wacquant, Loic (2001) *Parias Urbanos., Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Wallace, D. F. (1987) *The broom of the system*. New York: Viking Press.
- Wallace, D. F. (1996). *Infinite Jest*. New York: Little Brown.
- Zaffaroni, E. R. (2012) *La Pachamama y el Humano*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo; Ediciones Colihue.

## **EL ALENTEJO COMO IMAGEN DIALÉCTICA. LA “ARDIENTE” ESCRITURA DE JOSÉ LUIS PEIXOTO Y JOSÉ SARAMAGO**

**Categoría:** A

**Director:** Miguel Koleff

**Integrantes:** Claudia Ruarte, Ximena Rodríguez, Sonia Silva Tarabini, Alejandra Britos, Ana Vera y Cintia Malakkian.

### INTRODUCCIÓN

#### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

Partiendo del concepto de «mónada» que Walter Benjamin plantea fragmentariamente en la tesis XVII, la investigación se orienta a circunscribir el terreno del análisis y su aplicabilidad para luego operar «constelarmente» propiciando la construcción de una imagen material que funcione como signo ideológico y político. Estamos convencidos de que Benjamin aunque deje inconclusa la elaboración del término que recoge de Leibniz está preocupado por su funcionalidad operativa de cara al propósito que lo guía en sus indagaciones. De este modo, conforme señala, a diferencia del historicismo que «carece de una armazón teórica», la historiografía materialista posee «un principio constructivo» que explica de la siguiente manera:

Propio del pensar no es sólo el movimiento de las ideas, signo igualmente su detención. Cuando el pensar se para de golpe en medio de una constelación saturada de tensiones, provoca en ella un shock que la hace cristalizar como mónada. El materialista histórico aborda un objeto histórico única y solamente allí donde éste se le presenta como mónada... *En* la obra se halla conservado y superado el conjunto de la obra, *en* ésta toda la época y *en* la época el curso entero de la historia. El fruto substancioso de lo comprendido históricamente tiene en su *interior* al tiempo, como semilla preciosa pero insípida (Benjamin, 2009, p. 29)

Así planteada la categoría, es como «mónada» que aparece el Alentejo de Saramago y Peixoto conjugado con el «latifundio» que se estructura como su clave interpretativa. Tomar consciencia de esta posibilidad ha permitido acercarnos al concepto de «imagen dialéctica» que Benjamin esbozó en sus escritos y que –al decir de Tiedeman- es una de las ideas fuerza de sus últimos años (Tiedemann, 2010, p. 312). Como no hay una versión acabada de la noción, lo que de ella podemos construir se encuentra disperso en los fragmentos que constituyen los convolutos del *Libro de los pasajes*, principalmente el N, y en las denominadas tesis de filosofía de la historia, sin descuidar el material complementario que las compone y explica, que llegaron a nuestras manos como paralipómenos de ese trabajo.

Considerando la afirmación contenida en la cifra [N 3,1] del convoluto respectivo, sobre todo cuando se lee lo siguiente:

No es que lo pasado arroje luz sobre lo presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación. En otras palabras: imagen es la dialéctica en reposo. Pues mientras que la relación del presente con el pasado es puramente temporal, la de lo que ha sido con el ahora es dialéctica: de naturaleza figurativa, no temporal. Sólo las imágenes dialécticas son imágenes históricas, esto es, no arcaicas. La imagen leída, o sea, la imagen en el ahora de la cognoscibilidad, lleva en el más alto grado la marca del momento crítico y peligroso que subyace a toda lectura (Benjamin, 2007, p. 465).

La idea es pensar la «imagen» del Alentejo que ambos autores construyen como la expresión «material» del latifundio que avasalla y aniquila en cuanto poder omni-presente. La potencialidad de la imagen

dialéctica –tal como es entendida por Benjamin en los fragmentos en los que puede reconocerse su impronta- permite avizorar también la lectura de resistencia que propulsa la misma ficción pese a su negatividad. En ella radica la dialéctica que quiere hacer justicia a las víctimas de la historia denunciando las demandas pendientes de las que el «tiempo del ahora» (Benjamin, 2009, p. 30) [T.XVIII] es testigo.

A través de esta noción –instrumentada metodológicamente- es que nos proponemos asentar la investigación en una perspectiva materialista como la que hemos esbozado precedentemente. De este modo, la asociación *figurativa* del Alentejo con el concepto de «latifundio» no sólo le da historicidad a la categoría sino que la impregna de una fuerza política que se refuerza cada vez que es convocada.

Es claro que estos conceptos escogidos como referenciales para el análisis metodológico de los textos comulgan en intensidad y fuerza expositiva con el corpus benjaminiano que sirve de marco para la intelección epistemológica. De este modo, las ficciones portuguesas escogidas recuperan la trayectoria de los vencidos [T.XII] que todavía tienen algo por decir. Y enfatizan el primado del presente sobre el pasado que redescubre la memoria a través de su emergencia discursiva.

## Hipótesis

- La construcción discursiva del Alentejo que realizan los escritores seleccionados puede leerse como una *imagen dialéctica* que traduce políticamente la categoría neural de *latifundio*.
- El tránsito entre la variable descriptiva y la fuerza política de la escritura «ardiente» de ambos escritores se costura en función de la imagen dialéctica que –como un golpe de ojos- asalta el presente, denuncia el pasado y convalida el futuro como exigencia de justicia.

## OBJETIVOS

- Componer el corpus de la investigación a partir de los textos seleccionados identificando las líneas de abordaje que se asumirán colectivamente.
- Examinar los modos constructivos de las ficciones estudiadas en su singularidad y correlación temática.
- Identificar los puntos de imbricación de ambos relatos para la definición de las categorías a analizarse pormenorizadamente (mónada e imagen dialéctica).
- Efectuar una lectura sistemática, prolija y contundente de la bibliografía con la que se dará cuenta de la traducibilidad metodológica del marco teórico.
- Sintetizar los logros alcanzados a través de la elaboración de un informe que sostenga las conclusiones arribadas, los presupuestos teóricos impugnados y las líneas abiertas que despliega el trabajo concluido.

## METODOLOGÍA

El objeto de estudio –conforme se ha expuesto más arriba- se recorta a dos textos singulares del campo de las literaturas lusófonas: *Levantado do chão* (1980) de José Saramago y *Nenhum Olhar* (2005) de José Luis Peixoto.

El trabajo de investigación consta de dos fases interrelacionadas que operan dialécticamente: 1.- La producción de teoría a través de un agudo trabajo heurístico de documentación y análisis de bibliografía. Esto supone también una rigurosa búsqueda de fuentes que permitan construir el objeto de investigación de manera prolija y acabada. 2.- El estudio de las obras tomadas como «campo de aplicación» de la propuesta. Esto supone la operación con herramientas metodológicas de teoría literaria y

de análisis del discurso. Por tratarse de una investigación que trasvasa la circunscripción al enfoque literario, este punto de anclaje en la condición textual suma aportes de otras disciplinas como las que devienen del campo de la sociología, la historia y la filosofía.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

Cuando en marzo de 2013 los portugueses agobiados por la crisis económica salieron a la calle a protestar en contra de las políticas neoliberales que se vienen aplicando en forma sistemática en Europa, bajo el lema «Que se lixe a troika. Queremos nossas vidas» los habitantes de la capital tomaron el Terreiro do Paço y cerrando el acto, cantaron la canción «Grândola, vila morena» como si fuera un himno patrio.

Para entender este gesto hay que recordar un elemento importante de la historia y también su corolario, el que se circunscribe al año 1974 cuando la revolución de los claveles se hace popular bajo el santo y seña de esa música que comienza a escucharse en la radio *Renascença* propiciando la acción revolucionaria e invitando al pueblo a sumarse a la lucha colectiva (Koleff, 2013). A partir de entonces se constituyó en un cántico de victoria, en el que los portugueses pueden reconocerse «en momentos de peligro» como atinadamente subrayó Benjamin.

Esa canción –sin embargo- tiene una historia. *Grândola* es el nombre de una villa portuguesa del Alentejo que –en lugar de ser recordada como un triste pueblo del interior- insiste en ser reconocida por su resistencia contra las fuerzas opresoras del fascismo. Forma parte del álbum «Cantigas de maio» de 1971 y fue censurada por Salazar durante su régimen por asociarla al comunismo. Este fragmento de la letra así lo pone en evidencia:

*Grândola, vila morena*  
*Terra da fraternidade*  
*O povo é quem mais ordena*  
*Dentro de ti, ó cidade.*

Como la *Grândola* de Zeca Afonso, es el Alentejo que construyen en sus ficciones José Saramago y José Luis Peixoto. Se trata de una región geográfica ubicada al sur de Portugal, *além-do-Tejo*, que además de ser pobre está signada por la reforma agraria de 1975 (Pires de Almeida, 2006) que ofrendó vidas para asumirse como legítima. El hecho de estar más allá del Tejo supone su desvinculación con la imagen postal que pretende imponerse de ese país europeo que reconoce al río como parte de su definición territorial. Así, el Alentejo de los escritores seleccionados en este corpus de investigación, también está *más allá del Tejo*, haciendo foco no sólo en su circunscripción geográfica y paisajística sino recuperando la pregnancia revolucionaria con la que pretende ser inmortalizado.

Pensar el Alentejo de Saramago y Peixoto como una *imagen dialéctica* –en los términos en que la esbozara Walter Benjamin– significa reunir en una imagen (la de la tierra seca y la del sol abrasador) una historia latente en el que la memoria asume el primado y leer –en consecuencia– la traducción política que esas figuraciones ofrecen como signo de resistencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, W. (2007). *El libro de los Pasajes*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2008). *El Narrador*. (P. Oyarzun Robles, Trad.) Santiago de Chile: Metales pesados.
- Benjamin, W. (2007). Experiencia y Pobreza. In W. Benjamin, & A. Editores (Ed.), *Obras* (J. NAVARRO PEREZ, Trad., Vol. Libro II / Volumen 1, pp. 216-222). Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (2012). París, capital del siglo XIX (1935). In W. Benjamin, *El París de Baudelaire* (M. DIMOPULOS, Trad., pp. 43-64). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Benjamin, W. (2012). Sobre algunos temas en Baudelaire (1939). In W. Benjamin, *El París de Baudelaire* (M. DIMOPULOS, Trad., pp. 183-242). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Benjamin, W. (2009). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. (B. ECHEVERRIA, Trad.) Rosario: Prohistoria.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Madrid: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Lo que vemos, lo que nos mira*. (H. PONS, Trad.) Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Didi-Huberman, G. (2013). *La imagen superviviente*. Madrid: Abada.
- Koleff, M. A. (2013). Grândola, vila morena. *Hoy Día Córdoba*, p. Suplemento Magazine.
- Peixoto, J. L. (2005). *Nenhum Olhar*. Rio de Janeiro: Agir.

## **IDENTIDAD CULTURAL Y NACIONALIDAD. SUJETOS, ESPACIOS, LENGUAS, EN LA LITERATURA DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX**

**Categoría:** A

**Directora:** Mónica Martínez Llabrés de Arrieta

**Co-Directora:** Silvina Perrero de Roncaglia

**Integrantes:** Amelia Bogliotti, Florencia Ferrer de Álvarez, Natalia Ferreri, María Montserrat Herrera, Gabriela Scarcella y Marcelo Silva Cantoni.

### **INTRODUCCIÓN**

#### **Planteo del problema y marco teórico**

La formación de una nación y la creación de una literatura son procesos que han evolucionado junto a la configuración de la identidad nacional. De esa evolución, particularmente de las propuestas formuladas desde mediados del siglo XX, dan cuenta los estudios actuales de Dolores Romero López y grupo de investigación (2006), Alfonso De Toro (2006), Stuart Hall y Paul Du Gay (2011)), entre otros. A partir de este período los límites nacionales han comenzado a superarse en la lectura e interpretación de textos literarios diversos en cuanto a autores, países, tendencias, clases sociales, religiones, géneros... permitiendo una apertura hacia lo otro, y la posibilidad de una configuración de identidades

culturales, más allá de fronteras lingüísticas, sociales, geográficas y políticas. La literatura es un medio que permite una mejor comprensión de las diferentes constituciones identitarias, presenta un panorama de identidades, dentro de un proceso histórico preciso, se crea en una lengua determinada que puede, o no, coincidir con una nación, principalmente en las últimas décadas, caracterizadas por la heterogeneidad y los movimientos diaspóricos.

La relación entre “nacionalidad”<sup>1</sup> (concepto que preferimos al de “nación”, y que no discutiremos en esta investigación) e identidad ha evolucionado estimulando la necesidad de nuevas propuestas, toda vez que el modelo de literatura nacional parece al menos insuficiente en una reflexión transcultural insoslayable. Consideraremos entonces la “nacionalidad” y sus relaciones con la configuración identitaria desde un punto de vista multinacional, multilingüe y multicultural. En cuanto a la identidad, teniendo en cuenta la profusión discursiva en torno a este concepto, adoptaremos la propuesta de Stuart Hall, quien prefiere el término “identificación” y lo aborda desde una perspectiva discursiva como una construcción “siempre en proceso” [...] la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia. Una vez consolidada no cancela la diferencia” (15). El concepto de Hall es estratégico y posicional, las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, a partir de prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y hasta antagónicas, en un proceso continuo de cambios y transformaciones.

En relación con la problemática, García Canclini habla de interculturalidad y “remite [...] a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. [...] *interculturalidad* implica que las diferencias son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (14-15). Alfonso De Toro propone una teoría transdisciplinaria y transcultural en diálogo, de códigos culturales y estéticos. En su concepto de “transculturalidad”, el prefijo alude a ampliación y delimitación, y supera para el autor a los términos formados con “inter”, ya que se sitúa en un supra nivel epistemológico, se trata de de- y re- territorializaciones, esta categoría no habla de “destrucción”, “asimilación” o “síntesis”, sino de tensión: “Bajo

1 “Nacionalidad: 1) Circunstancia de pertenecer una persona a una u otra nación. 2) Estatuto jurídico que vincula a una persona o entidad a un estado (María Moliner).

“transculturalidad” se puede entender el recurso a modelos, a fragmentos o a bienes culturales que no son generados ni en el propio contexto cultural (cultura local o de base) ni por una propia identidad cultural, sino que provienen de culturas externas y corresponden a otra identidad y lengua, construyendo así un campo de acción heterogéneo” (218).

La literatura puede narrativizar el desplazamiento pero no siempre el sujeto que produce esta literatura está desplazado, sino que las historias narradas habitan el desplazamiento. En ambos casos la literatura confronta la fractura cultural en una reflexión sobre el desraizamiento y la tradición identitaria: “Hay algo que sí sabemos con certeza: necesitamos alguna forma de identidad, un anclaje, pero también sabemos que las formas pasadas de identidad deben ser sobrepasadas. La identidad es una de esas realidades culturales y sociales de las cuales podríamos deshacernos pero al mismo tiempo no podemos abandonar del todo” (428). A. de Toro propone entonces una identidad que sea negociada cada día y que nunca se clausure. El texto literario muestra esta tensión y fractura en re-presentación, por medio de *clichés*, estereotipos, expresiones hechas, metáforas lexicalizadas...

A partir de estas propuestas teóricas, que no discutiremos en este trabajo, este proyecto propone una aplicación práctica en el análisis e interpretación de obras que conforman un corpus heterogéneo<sup>2</sup>, en cuanto a origen, lengua y cultura de sus autores, con la intención de analizar y confrontar la evolución en las relaciones entre nacionalidad y configuración identitaria (temas, autores, narradores, enunciadores, personajes) en un *Carrefour* de literaturas de las últimas décadas: Romain Gary (de origen ruso judío, nacionalizado francés) y su obra situada en América Central durante las dictaduras de los años 60; A. Kurapel (de origen chileno, exiliado en Canadá), Abdellatif Laâbi (marroquí), Abdelkader Chaui (marroquí), Dany Laferrière (de origen haitiano, exiliado en Canadá), Tahar Ben Jelloun (marroquí, exiliado en Francia), Raphaël Confiant (martiniqueño). En Argentina, se reconsiderarán algunos relatos de autores exiliados antes o durante el período de la dictadura (Juan José Saer, Daniel Moyano, Tununa Mercado, Reyna Carranza, Paula Wajzman,

2 El fundamento de este corpus heterogéneo es que la discusión teórica sobre las restricciones que implican hablar de literaturas nacionales abarca a todas las literaturas que se han percibido a sí mismas como tales.

Laura Alcoba...) y otros, de escritores postdictadura que conforman lo que Drucaroff señala como la “nueva narrativa argentina” (Fabián Casas, Martín Rejtman, Gustavo Nielsen....) (Ver Bibliografía).

## OBJETIVOS

### Generales

- Realizar aportes para el análisis e interpretación de textos de autores de origen, lengua, y cultura diferentes a la luz de nuevas concepciones teóricas sobre nacionalidad e identidad. Examinar los modos constructivos de las ficciones estudiadas en su singularidad y correlación temática.
- Establecer los rasgos caracterizadores y las particularidades de los discursos literarios que configuran el corpus de esta investigación.
- Iniciar a los becarios, adscriptos y ayudantes alumnos en el campo de la investigación.

### Específicos

- Analizar en las obras del corpus las relaciones entre nacionalidad y configuración identitaria, en autores, enunciadores, narradores, y/o personajes, desde una perspectiva comparatística transcultural.
- Analizar los procesos de configuración del sujeto en sí mismo, como así también en relación con el otro, el espacio y la lengua.
- Reconocer en los textos seleccionados las diferentes líneas temáticas y estrategias discursivas, sus posibles convergencias y divergencias
- Proveer un marco interpretativo de la literatura de las últimas décadas.

## METODOLOGÍA

La investigación se realizará a partir de la bibliografía específica y general sobre el tema. El análisis de obras seleccionadas adoptará una perspectiva comparatística y transcultural, desde un abordaje isotópico, enunciativo y de configuración de personajes. Cabe destacar que los análisis de textos combinarán aportes de las distintas teorías privilegiando un abordaje ecléctico que atienda a la heterogeneidad del corpus, que se estudiará en dos niveles:

### 1. El del discurso literario propiamente dicho:

-Determinación de los tropos y códigos estilísticos a través de los cuales los autores interpretan y construyen las ideas de nacionalidad e identidad.

-Estudio de temas, roles y funciones de los personajes en la construcción y re-construcción de identidades, atendiendo a categorías como sexo, edad, y contexto socio-cultural en el que interactúan

.-Análisis del sujeto en relación al espacio.

-Identificación de estrategias discursivas en la configuración identitaria.

### 2. En los contextos histórico-culturales en los cuales se sitúan las obras y las ficciones:

-Determinación del contexto socio-histórico y cultural de autores, producciones y de cada obra en particular.

Por otra parte, superada la búsqueda de fuentes e influencias recibidas o dadas en literatura comparada, adoptamos la propuesta de Udo Schöning de “transferencia”, sincrónica o diacrónica: “[...] El análisis tiene que ver con las condiciones y consecuencias de las transferencias entre la(s) literatura(s) de partida, posiblemente la(s) cultura(s) intermediaria(s) y la(s) literatura(s) de llegada; con los contenidos de la transferencia, con su selección y transformación, con las formas, medios y caminos de la transferencia, así como con los individuos y unidades sociales implicadas en él. Con ello no se trata sólo del significado de una obra

de sus elementos en la cultura de partida, sino también en la cultura de llegada y de todo aquello que pueda aclarar las diferencias y similitudes entre ambas” (Romero López et al. 315).

## RELEVANCIA DEL PROYECTO- IMPACTO

Este trabajo contribuirá, con el análisis de obras de un corpus heterogéneo, al conocimiento y difusión de posibles aplicaciones prácticas de distintas propuestas teóricas en torno a la configuración de nacionalidad e identidad. Su relevancia radica en el hecho de dar una proyección práctica, escasamente manifiesta hasta ahora en la bibliografía consultada, a propuestas teóricas en discusión. Además, los resultados de esta investigación podrán ser aplicados a otras literaturas en tanto plantea diferentes perspectivas de abordaje y sugiere orientaciones metodológicas de distintas categorías y problemas literarios.

Por otra parte, permitirá la integración de distintas cátedras de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de la Facultad de Lenguas, sus profesores, adscriptos, becarios, doctorandos, maestrandos y ayudantes alumnos, y una comunicación e intercambio con grupos de investigación de otras universidades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcoba, L. (2007) *Manèges*. Paris: Gallimard.
- Bhabha, H. K. (1994) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.  
Traducción de César Aira.ED.
- Casas, F. (2005) *Los Lemmings y otros*. Bs. As.: Sgo. Arcos Editor.
- Casas, F. (2008) *Ocio y Veteranos del paraíso*: Bs. As.: Sgo. Arcos
- Castillo Durante, D. (1994) *Du stéréotype à la littérature*. Montréal.  
XYZ Éditeur.
- Chambers, I. (1994) *Migración, cultura, identidad*. Bs As.  
Amorrotueditores.
- Confiant, R. (1993) *Aimé Césaire, une traversée paradoxale du siècle*. Essai, Stock.
- Confiant, R. (1998) *Le Nègre et l'Amiral*. Roman. Grasset.
- Confiant, R. (1989) *Eloge de la créolité*, Gallimard, 1989.
- Confiant, R. (1991) *Lettres créoles*, essai en collaboration, Hatier.
- Confiant, R. (1991) *Eau de café*, roman, Grasset.
- De Toro, F. (2002) *Intersecciones II. Ensayos sobre cultura y literatura en la condición postmoderna y postcolonial*. Buenos Aires: Galerna.
- De Toro, A. (ed.) (2006) *Cartografías y estrategias de la 'postmodernidad' y la 'postcolonialidad' en Latinoamérica. "Hibridez" y "Glocalización"*. Madrid: Iberoamericana.
- Drucaroff, E. (2011) *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Bs. As.: Emecé.
- Es lo que hay: antología de la joven narrativa en Córdoba*. (Lilia Lardone: selección y prólogo) (2010) Córdoba: Babel editorial.
- García Canclini, N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gary, R. (1966) *Les mangeurs d'étoiles* Paris : Gallimard.
- Gary, R. (1962) *Les oiseaux vont mourir au Pérou. Gloire à nos illustres pionniers*. Paris : Gallimard.

- Glissant, E. (1997) *Le discours antillais*. Paris : Gallimard.
- Glissant, E. (1990) *Poétique de la relation*. Paris : Galimard.
- Glissant, E. (2005) *La cohée du Lamentin*. Paris : Galimard.
- Glissant, E. (2009) *Philosophie de la relation*. Paris : Gallimard.
- Glissant, E. (2006) *Tratado del Todo-Mundo*. Barcelona: Ed. El cobre.
- Hall, S., Du Gay, P. (comp.) (2011) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores.
- Insula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*. (Monográfico sobre “Letras argentinas. Un nuevo comienzo. Novela y cuento”) N° 711, 2006.
- Kurapel, A. (1991) *Pasarelas /Passarelles*. Québec: Les Éditions du trottoir,
- Kurapel, A. (1996) *La blessure inévitable*. Québec: Écrits des Forges.
- Kurapel, A. (2002) *10 obras inéditas*. Chile: Humanitas.
- Kurapel, A. (2004) *Estética de la insatisfacción en el teatro-performance*. Chile: Editorial Cuarto propio.
- Kurapel, A. (2006) *Orbe tarde*. Chile: Editorial Cuarto propio.
- Kurapel, A. (2008) *Reflejos abrazados. Teatro performance*. Chile: Humanitas.
- Kurapel, A. (2010) *El actor performer*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Kurapel, A. (2011) *Estación artificial: expresión escénica de exilio*. Québec: Les Éditions du trottoir.
- Kurapel, A. (2012) *Por haber visto*. Chile: Cuartopropio.
- Laâbi, A. (2003) *Les fruits du corps*. Paris : La différence. CollClepsy.
- Laferrrière, D. (2008) *Je suis un écrivain japonais*. Québec : Boréal.
- Laferrrière, D. (2009) *L'énigme du retour*. Paris : Grasset. Canada :Boréal
- Nielsen, Gustavo (2010) *La otra playa*. Bs. As.: Alfaguara.
- Rejtman, M. (2007) *Rapado*. Bs. As.: Interzona.
- Rejtman, M. (2011) *Velcro y yo*. Bs. As.: Mondadori.
- Rejtman, M. (2012) *Tres cuentos*. Bs. As.: Mondadori.

- Romero López, Dolores (Ed.) (2006) *Naciones Literarias*. Barcelona. Anthrope.
- Saer, Juan José (1996) *El entenado*. Bs. As.: Seix Barral.
- Sarlo, Beatriz (2007) *Escritos sobre Literatura argentina*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Steiner, George (2009) *Extraterritorial*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

## LAS METÁFORAS: DE LA COGNICIÓN AL TEXTO

**Categoría:** A

**Directora:** Elena del Carmen Pérez

**Codirectora:** Nelly E. M. Rueda

**Integrantes:** Mariela Bortolón, Florencia Drewniak, Gabriela Palacio, Elena Pérez Moreno, Marcela Serra, Mariana Montes

### INTRODUCCIÓN

#### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

El presente proyecto se plantea como continuación y profundización de proyectos anteriores: “La comprensión de la metáfora. Un enfoque sociocognitivo” (2006-2007); “El orden de la cultura. Discriminación, clasismo, racismo, sexismo. Cognición e ideología” (2008-2009); “La metáfora. Una perspectiva interlingüística e intercultural” (2010 – 2011) y “Metáfora y deshumanización: funcionalidad cognitiva e ideológica” (2012-2013).

En las mencionadas investigaciones hemos podido verificar las hipótesis que entonces se plantearon en relación con el funcionamiento cognitivo de las metáforas como base de la estructura conceptual y como

dispositivo ideológico-discursivo en diferentes tipos de textos de la cultura argentina. Los resultados mostraron que este recurso indispensable para pensar, a la vez, cumple un importante papel en la construcción, transmisión y fijación de determinados significados culturales.

Este proyecto se propone tres campos de trabajo: el primero, vinculado al rol de la metáfora en los procesos de cognición; el segundo, vinculado a su funcionamiento discursivo-ideológico en textos de variada procedencia de la cultura actual; y el tercero, fundado en la aplicación de la metáfora en los procesos de comprensión y producción de textos.

La presente investigación se enmarca en la convergencia de la teoría de la metáfora conceptual y desarrollos posteriores (Lakoff y Johnson 1980, 1999; Gibbs, 1994, 1999, 2006; Kövecses, 2003, 2008; Cameron, & Graham, 1999; MacArthur, 2012, entre otros) y del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1999, 2000, 2012; Wodak, 2001, Fairclough, 2003); y en particular, en las propuestas de quienes desde diferentes perspectivas realizan aportes para integrar conceptos fundamentales de la lingüística cognitiva al análisis del discurso (Koller, 2005; Hart, 2008, 2011; Chilton, 2011; entre otros).

La teoría de la metáfora conceptual ha realizado un aporte sustancial a los estudios de este recurso, ampliando su campo de abordaje -que estaba circunscripto al terreno de la retórica- a los estudios cognitivos. En el célebre texto *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), Lakoff y Johnson sostienen que la estructura de nuestro sistema conceptual y, por tanto, los procesos de pensamiento son, en gran medida, metafóricos; por esta razón: “metáfora significa concepto metafórico” (1998: 42). Estos conceptos metafóricos emergen verbalmente en metáforas lingüísticas; por ejemplo, una expresión como “encrucijada de la vida” tiene como sustento el concepto metafórico LA VIDA ES UN CAMINO.

Casi veinte años después (1999) los mencionados autores formularon la teoría integrada de la metáfora conceptual al incorporar nociones provenientes de otras cuatro teorías: a) la *teoría de la confluencia* de Christopher Johnson, b) la *teoría de la metáfora primaria* de Joe Grady, c) la *teoría neural* de la metáfora de Sriniv Narayanan y d) la *teoría de la integración conceptual* de Mark Turner y Gilles Fauconnier. Estos desarrollos permitieron -entre otros aportes- la distinción de expresiones metafóricas según el grado de complejidad de los conceptos metafóricos

involucrados; a la vez que mostraron evidencia sobre el papel que la corporización (*embodiment*) jugaba en la construcción de la experiencia subjetiva. Otra contribución de la TMC es que, si gran parte de las realidades sociales se comprenden en términos metafóricos, la metáfora desempeña un papel esencial en la determinación de lo que es real, es decir, “las metáforas pueden crear realidades, especialmente realidades sociales” (Lakoff y Johnson, 1998: 198) precisamente porque su esencia es nombrar y comprender una cosa en términos de otra. Este hecho las relaciona directamente con los modelos mentales y, en consecuencia, con la manera de ver el mundo que es propia de un sujeto o de un grupo social (Musolff, 2006). A este respecto, y tal como la afirma Van Dijk (1999: 263), Lakoff y Johnson (1998: 46 y sgtes) sostienen que las metáforas tienen la propiedad de destacar unos aspectos de la realidad y ocultar otros; esta característica permite vincular la función cognitiva y el potencial ideológico de las metáforas en tanto estas pueden, como decíamos más arriba, construir realidades sociales y convertirse en guía para las acciones futuras. En este punto la TMC se integra y demanda, a la vez, del análisis crítico del discurso tal como lo sostienen autores como Hart (2011), Koller (2005), Van Dijk (2012) y Chilton (2011), entre otros.

## **Hipótesis**

En relación con el planteo y el marco teórico de abordaje del problema, nuestras hipótesis son las siguientes:

- Las metáforas del discurso cotidiano que vinculan experiencia corporal y experiencia subjetiva podrían estructurar paradigmas conceptuales para pensar esferas de la realidad: personas, situaciones, áreas del saber, etc.
- Las metáforas del discurso público (político, publicitario, periodístico, literario, entre otros) estarían desempeñando un importante papel en la construcción de la realidad a partir de su capacidad evaluativa.
- Las metáforas constituirían un potente recurso cognitivo en los procesos de comprensión y producción de textos.

## OBJETIVOS

### Generales

- Describir la función cognitiva e ideológica de las metáforas en textos de variada procedencia.

### Específicos

- Descubrir las recurrencias lingüístico-metafóricas que permiten identificar paradigmas de conceptualización a partir de metáforas de la vida cotidiana en corpus de referencia.
- Identificar expresiones metafóricas en textos variados que permitan inferir conceptos metafóricos que revelen determinadas actitudes, opiniones, juicios y valores.
- Describir cómo las expresiones metafóricas devienen en un recurso eficaz para comprender y producir textos.
- Transferir didácticamente los hallazgos de la investigación.

## METODOLOGÍA

Los materiales básicos en este proyecto serán la bibliografía (en español, francés, italiano y especialmente en inglés) y el corpus de aplicación construido por textos que comprenden: la prensa, la canción popular, la publicidad gráfica, la literatura, entre otros. Dada la índole de la investigación, nuestro método será hipotético-deductivo.

Se prevén dos etapas. En la primera se realizará: traducción y fichaje de la bibliografía específica; selección y construcción de categorías teóricas; construcción del corpus: selección de muestras, identificación

de instanciaciones lingüísticas de conceptos metafóricos; análisis y sistematización de las expresiones metafóricas identificadas.

En la segunda etapa se realizará: construcción de paradigmas a partir de recurrencias léxicas detectadas en el corpus, descripción de los contextos lingüísticos y socioculturales en los que circulan las muestras analizadas, análisis de las ideologías que subyacen en las metáforas relevadas, elaboración de una propuesta didáctica para la comprensión y producción discursiva basada en metáforas, formulación de conclusiones generales.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

Respecto del análisis de expresiones metafóricas en textos de diferente procedencia, nos permitirá inferir formas de valoración y juicios que condensan estas metáforas y en términos de los cuales interpretamos al otro y al mundo que nos rodea.

El rol de este recurso de la retórica en la comprensión y producción de textos juega un papel fundamental a la hora de identificar la intencionalidad del hablante como en el momento de producir textos con potencia argumentativa por lo cual su transferencia didáctica redundaría en el profuso problema de la comprensión y producción textuales de alumnos universitarios. En efecto, descubrir el mecanismo que emplean las expresiones metafóricas para argumentar permite elaborar un artículo de opinión con más fuerza elocutiva o descubrir en una publicidad un abanico de implícitos que se proyectan desde las metáforas. En el mismo plano, descubrir el sentido de las expresiones metafóricas en un texto, contribuye a su comprensión en tanto estas facilitan la identificación del referente. También el reconocimiento de las funciones ideológicas de las metáforas permite desarrollar la capacidad de lectura crítica de los discursos y, al mismo tiempo, posibilita que, en la instancia de producción, se puedan emplear estas expresiones como modalizadores pragmáticos que designan la realidad al mismo tiempo que la están evaluando.

En su totalidad, esta investigación intenta trazar un “arco” de la

cognición al texto para poner de manifiesto de qué manera la metáfora es un recurso cognitivo, ideológico y textual “esencial” para promover en los intérpretes/ productores de textos el desarrollo de competencias discursivas; y a la vez, se propone vincular el estudio de este tropo con otras áreas del lenguaje como: las teorías de la argumentación, la lingüística del texto, la lingüística cognitiva, la pragmática y semántica, el ACD.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barei, S. & Pérez, E. (comps.). (2006). *El orden de la cultura y las formas de la metáfora*. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.
- Cameron, L. & Graham, L. (eds.). (1999). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chilton, P. (2011). Still something missing in CDA. *Discourse Studies*, 13, pp. 769-781.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (1998). Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*, 22, 2, pp. 133-187.
- Fauconnier, G. (1994) *Mental Spaces*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. Jr. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: University Press.
- Gibbs, R. W. Jr. (2001). Evaluating contemporary models of figurative language understanding. *Metaphor and Symbol*, 16 (3&4), pp. 317-333.
- Gibbs, R. W. Jr. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. Jr. (ed.) (2011) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Hart, C. (2008). Critical Discourse Analysis and Metaphor: Toward a Theoretical Framework. *Discourse Studies*, 5 (2), pp. 91-106.
- Hart, C. (2011). Moving beyond metaphor in the Cognitive Linguistic Approach to CDA: Construal operations in immigration discourse. En C. Hart (ed.), *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, pp. 171-192. Amsterdam: John Benjamins..
- Koller, V. (2005). Critical discourse analysis and social cognition: evidence from business media discourse. *Discourse & Society*, 16 (2), pp. 199-224.

- Kövecses, Z. (2003). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. New York: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. [2008] (2011). Metaphor and Emotion. En *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press, pp.380 – 396.
- Lakoff, G. & Johnson, M. [1980] (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen González Marín. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. Embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. [2008] (2010). The Neural Theory of Metaphor. En *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, pp. 17 – 38. New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (2013). *Why It's Hard to Replace the 'Fiscal Cliff' Metaphor*. Recuperado el 30/06/2013 de [www.georgelakoff.com](http://www.georgelakoff.com).
- Macarthur, F. et alli. (eds.). (2012). *Metaphor in Use. Context, culture, and communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins PC.
- Musolff, A. (2006). Metaphor Scenarios in Public Discourse. *Metaphor and Symbol*, 21 (1), pp. 23-38.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000). (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2012) *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. (2001). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. y Meyer, M., (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 101-142. Barcelona: Gedisa.

# **ESTUDIO COMPARATIVO: EL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA FICCIÓN POS-IRÓNICA EN LA LITERATURA ARGENTINA Y EN LA NORTEAMERICANA DESDE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX A LA ACTUALIDAD**

**Categoría:** A

**Directora:** Alejandra Portela

**Integrantes:** Ana María Hernando, Gustavo Kofman, Valentina Santa Cruz, Francisco Zanín, Orlando Biassi, Lucía Fernández, Eugenia Carrión, Sebastián Seisedos, Ramiro Mansilla, Ariel Ingas, Paulina Rivarola, Carlos Serrano, Lucía Ledesma

## **INTRODUCCIÓN**

### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

El estudio del concepto de ironía y sus manifestaciones en textos literarios ha sido objeto de numerosos trabajos, en el mundo occidental, desde la época clásica hasta la actualidad. La ironía se ha hecho presente en los textos como una figura retórica o como parte fundamental de géneros tales como la parodia, la sátira (menipea, augusta, horaciana), la diatriba, la farsa, la “farsátira”, la novela picaresca, el sainete y el pastiche, entre otros. Sin embargo, según estudiamos en el proyecto 2012-2013 (“Las máscaras de la ironía en nuevas formas literarias: Estudio comparativo de obras de ficción contemporánea”) a partir de la década del sesenta

(Siglo XX) el uso de la ironía en algunas obras literarias ha producido subgéneros nuevos (o tipos que se usan sistemáticamente desde esa década). Los ejemplos más claros de esto son la “metaficción-paródica” (Kofman 2008-2014), la “ficción posirónica” (Tobin, 1991), la “ficción cínico-decadente” (Sloterdijk, 1987) y la “ficción poético-contestataria” (humorística-virósica o “urbanyismo”, Lorenzin 2007).

A partir de esta investigación, proponemos profundizar en la posironía y rastrear su trayectoria en la ficción norteamericana y argentina desde su surgimiento en la década del cincuenta (véase proyecto 2012-2013) y su desarrollo hasta la actualidad. Con este fin, se ha seleccionado un corpus de textos limitado para su investigación en clave comparativa que incluye autores tales como C. Castaneda, J. Irving, John, K. Kesey, T. McGuane, T. Robbins, G. Vizenor, E. Alemida, A. Assadourien, L. Carranza Torres, C. Gili, A. Gribaudo, E. Llamosas, A. Posse, C. Presman, C. Schilling y S. Shmugler.

No se han hallado investigaciones que sean específicas al análisis de nuestro corpus desde la aproximación teórica planteada en este proyecto excepto el trabajo de la crítica Patricia Tobin, los resultados de la investigación 2012-2013, Hutcheon (1998) y Portela (1993). Linda Hutcheon, sin embargo, utiliza el término pos-irónico en un sentido diferente al planteado por Tobin ya que Hutcheon lo toma de un artículo publicado en *The Modern Review* (1994) por Toby Young y Tom Vanderbilt, “The End of Irony? The Tragedy of the Post-Ironic Condition”, para referirse a lo que ella luego denominará *regressive nostalgia* (en “Irony, Nostalgia, and the Postmodern”, 1998). Por esto, además de *The Comic War Machine: American Postironic Fiction*, 1991, de Patricia Tobin, los trabajos que se citan a continuación son, hasta la fecha, los principales antecedentes que constituirán nuestro marco teórico: estudios sobre la ironía como posible potencial afirmativo en la obra de Friedrich Nietzsche, *Así Habló Zarathustra* (1885) y en el texto dramático de Trevor Griffiths, *Comedians*, 1976.

Como lo dijéramos anteriormente, seguiremos entonces principalmente a Tobin (1991) quien se refiere a la pos-ironía como “el tipo de humor que tiene potencial positivo y creador aún en situaciones trágicas o cónicas” (en Portela, 1993:6). La pos-ironía se opone asimismo al sarcasmo y a la sátira –efectos existenciales y literarios de la ironía, respectivamente- ya

que supone un estilo de humor que procede de la visión cómica de la vida, abarca la tragedia y la ironía, pero se sobrepone a ambas y se materializa en comportamiento afirmativo (Tobin, 26; la traducción es propia).

Tobin, para definir la visión de un modo cómico que reconozca lo trágico pero que lo supere, toma dos figuras representadas por Friedrich Nietzsche en *Así Habló Zarathustra* (1883-1885; traducción al inglés 1961). La primera es la del filósofo que ríe, Zarathustra, quien simboliza la combinación de un sentido del humor afirmativo y una mente brillante que da como resultado un ser activo y sin resentimientos. La segunda figura que utiliza Tobin para representar esta actitud de rechazo por la victimización se manifiesta en otro pasaje de la misma obra de Nietzsche, denominado “Sobre las tres metamorfosis” (54). En esta sección, el filósofo alemán describe las tres formas que puede adoptar el espíritu humano para sobrellevar las desgracias. La primera forma está representada por el camello, que encarna a aquellos seres que llevan las cargas del sufrimiento sobre sus espaldas y se desplazan por el desierto con las fuerzas justas y necesarias para abastecerse a sí mismos. La segunda forma es la del león que simboliza a quienes, al estar llenos de resentimiento, utilizan la ira como mecanismo de defensa, tomando la energía que necesitan para sobrevivir, no del sufrimiento como el camello, sino de la agresión y del enojo continuo. Finalmente, Nietzsche se refiere a la figura del niño como representante de los seres que han descargado las aflicciones, el enfado y la angustia y que no se resignan como el camello ni destruyen como el león. El niño representa la inocencia, la creatividad, el movimiento, un nuevo comienzo, un sí sagrado.

Un estudio detallado de los usos y efectos de la ironía debería abarcar trabajos que se remontan al siglo XVIII cuando, por ejemplo, Giambattista Vico ya definía a la ironía como decadencia. La ironía constituye al mismo tiempo el modelo de la razón llevada a su máxima expresión y el síntoma de una cultura decadente. En la segunda mitad del siglo XX, abundan los estudios sobre este tema y podríamos mencionar, por ejemplo, *Horizons of Assent* (1981) de Alan Wilde, *A Critique of Cynical Reason* (1987) de Peter Sloterdijk, *Dialogues* (1987) de Gilles Deleuze, *Irony/Humour* (1988) de Candace Lang, *Contingency, Irony and Solidarity* (1989) de Richard Rorty, *Crítica de la razón irónica* (2001) del sociólogo chileno Martín Hopenhayn, entre otros.

Al igual que la tragedia, la ironía también requiere víctimas, pero a la resistencia a ser víctima se le debe agregar la resistencia a convertirse en victimario. En este sentido, Tobin se refiere a la concepción de la risa que el comediante británico Trevor Griffiths expresa en su obra *Comedians* (1976) a través del personaje Eddie Waters. Waters es un comediante profesional, jubilado, que da clases de teatro a adultos en un taller nocturno, espacio desde el cual alienta y desafía a sus alumnos a que rechacen el tipo de humor que “alimenta el prejuicio” (20).

## HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Partiendo de la investigación 2012-2013, nuestra hipótesis es que uno de los subgéneros literarios que han surgido sobre la base del uso de la ironía ha sido la “ficción pos-irónica” (Tobin, 1991) y, en función de ello, creemos que un abordaje comparatístico entre la literatura norteamericana y la literatura argentina (Córdoba) de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad podrá dar cuenta de la trayectoria de este tipo o subgénero ficcional.

Para ello, los objetivos específicos que guían nuestra investigación son rastrear el surgimiento y la trayectoria de autores norteamericanos y argentinos (Córdoba) pos-irónicos a partir de la década del sesenta, ahondar en las diferentes individualidades (estilos, temas, recursos retóricos) con el objeto de construir una poética pos-irónica y analizar comparativamente los puntos de contacto y diferencias entre las obras literarias norteamericanas y las obras argentinas del corpus empírico.

## METODOLOGÍA

El planteo del problema, el análisis bibliográfico y los marcos teórico y empírico determinan que este estudio se encuadre en una metodología comparatística y en conceptos operacionales derivados, tales como la

sociocrítica y la intertextualidad. El comparatismo, visto no como una disciplina sino como una aproximación metodológica al estudio de la ficción, subraya el rol del lector en el proceso de recepción de textos ficcionales. De acuerdo a Bassnett (2006), “el objeto de estudio [del comparatismo] es la historia literaria, pero entendida no solo como la historia del momento de producción textual, sino también como la historia de la recepción de textos a través del tiempo” (9). Esta concepción del comparatismo se acerca considerablemente a las nociones de sociocrítica e intertextualidad, en tanto conceptos operacionales, ya que los estudios literarios comparados son entendidos como estudios de textos en relación con otros textos y con los contextos en los que estos nacieron y son recibidos. Entre los diversos enfoques que adopta la sociocrítica – teniendo en cuenta el corpus seleccionado-privilegiaremos las categorías desarrolladas por Marc Angenot (1994) para el análisis del discurso social. Las teorías intertextuales serán abordadas desde las perspectivas de Kristeva (1969), Barthes (1973), Genette (1982), Rifaterre (1980) y Jenny (1976).

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Consideramos que el presente estudio puede hacer aportes importantes en varios aspectos. En primer lugar, continúa y amplía nuestros recorridos en el campo de la literatura ya que, en forma individual y en forma grupal, hemos realizado diversos estudios previos sobre los conceptos de ironía. Asimismo, este proyecto continúa y expande los conocimientos desarrollados en el proyecto anterior.

Este análisis constituye, además, una significativa instancia de colaboración inter-Cátedras en el proceso de construcción de conocimientos, lo cual redundará en aportes tanto para los participantes del proyecto como para diversas cátedras de universidades nacionales: Literatura de Habla Inglesa I y Literatura de Habla Inglesa II (en carreras de Grado de la Facultad de Lenguas, UNC); Seminario “La metaficción” y Curso “Lit-

eratura y Mito: Relaciones Intertextuales” (en carreras de posgrado de la Facultad de Lenguas, UNC: Maestrías en Inglés y en Culturas y Literaturas Comparadas); Seminario de Literatura en Lengua Inglesa, Introducción a la Literatura en Lengua Inglesa y Literaturas en Lengua Inglesa I, II, III y IV (Dpto. Académico de Humanidades, UNLaR), Literatura norteamericana (Universidad Nacional de Catamarca).

Asimismo, el proyecto cuenta con integrantes egresados de la Universidad Nacional de Córdoba, de otras universidades del país y de Latinoamérica (Universidad Nacional de la Rioja, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Río IV, Universidad Nacional de Colombia) y de Institutos Terciarios de Formación Docente, lo cual enriquece la investigación.

El carácter comparativo del proyecto resulta especialmente pertinente en el ámbito de nuestra facultad, donde se dictan Carreras de Posgrado tales como el Doctorado en Ciencias del Lenguaje con mención en culturas y literaturas comparadas, la Maestría en Culturas y Literaturas Comparadas y la Maestría en Interculturalidad.

Esta investigación y las conclusiones a las que arribemos serán transferidas a colegas y estudiantes de otras cátedras a través de publicaciones, ponencias y mesas redondas. Se espera, además, que los resultados de este trabajo impulsen investigaciones futuras que se generen a partir de los resultados obtenidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. (1965). *Rabelais and his World*. Translated by H. Ilwosky. 1968. Cambridge, Mass.: MIT.
- Bakhtin, M. (1975). *The Dialogic Imagination*. Edited and translated by M. Holquist. 1981. Austin: UTP.
- Booth, W. C. (1974) *Retórica de la ironía*. Madrid: Taurus.
- Colebrook, C. (2004) *Irony: The New Critical Idiom*. London & New York: Routledge.
- Deleuze, G. y F. Guattari. (1980) *A Thousand Plateaus*. Minneapolis: UMP.
- Dentith, S. (2000) *Parody*. The New Critical Idiom. London and New York: Routledge.
- Esslin, M. (1968) *Theatre of the Absurd*. London: Pelican.
- Griffiths, T. (1976) *Comedians*. London: Faber & Faber Limited.
- Hannoosh, M. (1989) “The Reflexive Function of Parody”, en *Comparative Literature*, Vol. 41, N°. 2. Durham: DUP.
- Kofman, G. (2008) “*Parodic Metafiction and Nostalgic Metafiction: Towards a Conceptual Expansion of the Self-reflexive Narrative Mode*”. Actas de la International Conference On Literature, Languages & Linguistics. Atenas, Grecia. Inédito.
- Kofman, G. (2010) “Metaficción Paródica: una aproximación a la recontextualización del mito en *Perseid* de J. Barth”. En Costa Picazo, Rolando y Armando Capalbo (eds) (2011) *Realidad y Ficción: Reflexiones sobre novela y cultura estadounidense*. Buenos Aires: BMPress.
- Kofman, G. (2014). “Parodic metafiction: an approach to self-reflexive fiction in two works by John Barth”. Tesis de Maestría. Maestría en Inglés con Orientación en Literatura Angloamericana, FL, UNC. Inédito.

- Kofman, G. y R. Mansilla. (2006) “El mundo según Irving después de Viena”. En II Coloquio Internacional sobre Memoria Cultural: Lugares de la Memoria y Memoria de los Lugares. Facultad de Lenguas, UNC. Inédito.
- Kofman, G. y A. Portela (2014) “¿Ironía en John Barth?”. En Actas de las XLV Jornadas de Estudios Americanos, Buenos Aires. (en prensa)
- Korkut, N. (2009) *Kinds of Parody from the Medieval to the Postmodern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lang, C. (1988) *Irony/Humor: Critical paradigms*. Baltimore: JHUP.
- Lorenzin, M. E. (2007) *El humor como resolución de lo imposible en la obra de Pablo Urbanyi*. Madrid: Pliegos.
- Muecke, D. C. (1970) *Irony*. Norfolk: Cox and Wyman Ltd.
- Niebuhr, R. (1958) *La ironía en la historia americana*. Madrid : Instituto de Estudios Políticos.
- Nietzsche, F. (1885) *Thus Spoke Zarathustra*. Traducción al inglés por R. J. Hollingdale. 1961. London: CUP.
- Nietzsche, F. (1874) “On the Uses and Disadvantages of a History for Life”. En Breazeale, D. (ed) (1997). *Nietzsche: Untimely Meditations*. Cambridge: CUP.
- Pollard, A. (1970) *Satire*. Norfolk: Cox & Wyman.
- Portela, A. (1994) *Thomas McGuane: Along the American Rhizome*. Tesis de Licenciatura. Inédita.
- Portela, A. (1997) “Crítica a la razón cínica en *Sailor Song* de Ken Kesey”. Bs As: AAEA.
- Portela, A. (2000) “De la metaficción al fin de la novela” en *Literatura y Fin(es) de Siglo*. Vol. 1. Córdoba: Comunicarte.
- Portela, A. y G. Kofman. (2013) “Las máscaras de la ironía en nuevas formas literarias: Estudio comparativo de obras de ficción contemporánea (1960-2012)”, en Riestra, D.; Tapia, S. M.; Goicoechea, M. V. (Comp.) *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. San Carlos de Bariloche: Ediciones Geise.
- Rorty, R. (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: CAU.

- Rose, M. A. (1979) *Parody-Metafiction*. Toronto: Longwood Publishing Group.
- Rorty, R. (1993). *Parody: Ancient, Modern and Post-modern*. New York: CUP.
- Rorty, R. (1991) *The Comic War Machine*. Inédito.
- Victoria, M. (1958). *Ensayo preliminar sobre lo cómico*. Bs. As.: Losada.
- Wilde, A. (1981) *Horizons of Assent: Modernism, Postmodernism and the Ironic Imagination*. Baltimore: JHUP.
- Worcester, D. (1969) *The Art of Satire*. New York: WW Norton and Company Inc.

---

ÁREA DIDÁCTICA TEÓRICA Y APLICADA DE LAS LENGUAS

---

**INTERCOMPRENSIÓN EN LENGUAS GERMÁNICAS  
PARA HISPANOHABLANTES: INVESTIGACIÓN SOBRE  
MATERIALES EN SOPORTE PAPEL, EN AUDIO Y CON  
APOYO**

**Categoría:** A

**Directora:** Patricia Lauría de Gentile

**Co-directora:** Valeria Wilke

**Integrantes del equipo:** Brigitte Merzig, Sandra Trovarelli, Micaela Van Muylem, Agustina Boyajian, Marcela Ramos, Maria Laura Roattino, Joaquín Aguirre

## INTRODUCCIÓN

El proyecto *Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual* se enmarca en la disciplina Lingüística Aplicada y continúa la línea de investigación de los proyectos llevados a cabo durante los períodos 2008-09, 2010-11 y 2012-13. El estudio 2014-15 tiene por objetivo la investigación en diseño de materiales para cursos de lectocomprensión simultánea en tres lenguas germánicas: alemán, inglés y neerlandés, para hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés, que se utiliza como lengua puente.

La noción de intercomprensión fue introducida en relación con conceptos innovadores para el plurilingüismo en Europa y define un enfoque innovador de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para adultos (Zeevaert, 2008:18; Marx, 2007:165-167). En este contexto, se concibe un grado de dominio diferente de las competencias, por ejemplo, un alto grado de comprensión lectora y un grado mínimo de producción escrita, lo que se denomina “competencias parciales” en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER 2001:1-2). La intercomprensión es además uno de los llamados “enfoques plurales de las lenguas y culturas”, a los que hace referencia el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y Culturas), definidos como “enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (=más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meissner, Noguerol y Schröder-Sura 2007:5).

Nuestra hipótesis es que, para hispanohablantes, es posible desarrollar la habilidad de lectura comprensiva en alemán, inglés y neerlandés a partir de conocimientos básicos del inglés utilizado como lengua puente y aplicando estrategias de lectura metacognitivas (para planificar, monitorear y evaluar la tarea), cognitivas (inferencia, elaboración del conocimiento previo, etc.) y de transferencia (correspondencias grafonémicas, léxicas, morfosintácticas). Como está comprobado que los aprendientes no aplican estas estrategias en forma automática, es necesario diseñar materiales que tengan por objetivo lograr esa concientización (Wilke, 2013; Trovarelli, 2013).

## **Marco teórico**

La intercomprensión focaliza la habilidad receptiva de la lectura comprensiva entre lenguas emparentadas lingüísticamente (Doyé 2006, Meissner 2004, Möller 2011, Marx 2007, entre otros).

El enfoque intercomprensivo se basa en principios constructivistas, que postulan que los aprendientes construyen su propio saber partiendo de sus conocimientos previos y a través de la búsqueda de resolución de un

problema (Meissner/Senger 2001, Meissner 2002, Carullo de Díaz y Torre 2007, López Barrios 2010). Por lo tanto, una intervención didáctica debe partir de lo que los alumnos ya conocen, de su conocimiento del mundo y su saber lingüístico proveniente de experiencias previas de aprendizaje de lenguas, y guiar a los alumnos para que establezcan relaciones entre lo nuevo y lo ya existente por medio de distintas actividades que promuevan un “aprendizaje significativo” (Wilke, Villanueva y Helale 2009).

Las bases teóricas de la intercomprensión están conformadas por el modelo interactivo de lectura, basado en la interrelación de los procesos cognitivos de activar y aplicar información conocida (esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido) y el reconocimiento de la información contenida en el texto (Lauría de Gentile, Trovarelli y van Muylem 2009).

Otro concepto fundamental es el de transferencia intra e interlingüística. El aprendizaje de una lengua extranjera nunca sucede sin interacción mental entre la lengua materna y la lengua meta o las lenguas que ya se conocen (Meissner, 2004). Las guías diseñadas proponen actividades que están orientadas a desarrollar, activar y potenciar esta capacidad de transferencia (Helale y Wilke, 2011; Wilke 2013). Meissner (2002) postula que una didáctica del plurilingüismo se sustenta en una didáctica de la transferencia y define tres de tipos de transferencia: 1) intralingüística, que implica el descubrimiento de bases de transferencia activadas dentro de la o las lenguas de partida o dentro de la misma lengua meta; 2) interlingüística, la cual supone el establecimiento de correlaciones positivas o negativas entre lengua meta y lengua materna o entre lengua meta y otra lengua extranjera, y 3) didáctica o de experiencia de aprendizaje, la cual comprende la recuperación consciente de conocimientos lingüísticos y procedurales adquiridos previamente.

Entre las transferencias interlingüísticas se destacan los “siete cedazos” (Klein y Stegmann, 2000). Estos cedazos consisten en técnicas de transferencia interlingüística para desarrollar competencia lectora receptiva en poco tiempo y son los siguientes (Hufeisen y Marx, 2007): 1) vocabulario internacional y vocabulario pangermánico, 2) palabras funcionales, 3) correspondencias fonéticas y grafémicas, 4) ortografía y pronunciación, 5) estructuras sintácticas, 6) elementos morfosintácticos y 7) sufijos y prefijos.

Un importante antecedente para nuestra investigación lo constituye el trabajo realizado por el equipo InterRom de la Facultad de Lenguas, UNC (Carullo, Torre, Marchiaro, Gargiulo, Brunel Matias, y Sajoza, 2002; Carullo de Díaz, Torre, Brunel Matías, y Marchiaro, 2003; Carullo de Díaz y Torre, 2005, 2007; Marchiaro, 2012), que ha realizado experiencias similares en el área de las lenguas romances (francés, italiano, portugués). La diferencia esencial entre nuestro proyecto y el de InterRom radica en que sus materiales están dirigidos a alumnos con una L1 emparentada lingüísticamente con las lenguas meta. En consecuencia, el aporte de nuestro proyecto consiste en la posibilidad de desarrollar la competencia lectora en tres lenguas germánicas en alumnos cuya L1 no pertenece a la misma familia lingüística de las lenguas meta. Debido a que las lenguas germánicas de referencia poseen una cantidad importante de vocablos de origen latino y griego, el español también funciona en algunos casos como lengua puente. Todo esto exige una atención especial en el diseño de los materiales de estudio, pero la experiencia de los cursos piloto implementados hasta el momento, nos permite afirmar que es posible el desarrollo de la intercomprensión en hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés (Lauría, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke, 2012).

## OBJETIVOS

En esta etapa del proyecto las guías de lectura serán complementadas con un compendio gramatical que contenga las reglas aprendidas y complete y sistematice la información necesaria para la lectocomprensión. Contendrá asimismo palabras estructurales y de contenido de uso frecuente (van Muylem, 2013).

Un segundo objetivo es la creación de un aula virtual para la construcción de un glosario colaborativo en los cuatro idiomas implicados en esta propuesta de aprendizaje. La construcción colaborativa de ese “portafolio léxico cuatrilingüe” surge de la necesidad de que los alumnos internalicen el vocabulario contenido en las guías. La capacidad de reconocer elementos

léxicos automáticamente es un proceso de vital importancia para la lectura en L1, en L2 y también para la lectura intercomprensiva. Nos proponemos estimular a que los lectores se conviertan en “coleccionistas de palabras” (Grabe y Stoller 2002), para que, a través de ese proceso de seleccionar e incluir términos desconocidos en su cuaderno de vocabulario cada lector logre desarrollar el conocimiento receptivo necesario para reconocer esos elementos léxicos en otros textos en el futuro, sin necesidad de recurrir a la búsqueda en el diccionario. El portafolio léxico cuatrilingüe (analizado como *producto* de la tarea colaborativa) será un instrumento de utilidad al agrupar el vocabulario de las guías y ser de permanente acceso para los participantes del curso. Esta propuesta se ve facilitada por los recursos tecnológicos a disposición, que posibilitan la creación de comunidades de aprendizaje.

Un tercer objetivo consiste en la incorporación a las guías de los audios de todos los textos y actividades que lleven a la identificación de similitudes y diferencias grafémico-fonéticas, y a descubrir pausas, melodías y acentos (Merzig, 2013). En las guías de estudio se desarrollan estrategias que contribuyen a la decodificación de los contenidos de textos en las tres lenguas germánicas, sobre la base de su interrelación. Su fonemática y su representación gráfica pueden ayudar en el proceso de intercomprensión (Hufeisen y Marx, 2007), sobre todo en el procesamiento ascendente de la lectura (Berthele, 2007). No sólo los aspectos segmentales aportan a la decodificación, sino que también pueden contribuir los elementos suprasegmentales, si se presta atención a la melodía final de las unidades de emisión, a las pausas y a los acentos, en especial los focales. Recientes estudios (García Jurado y Arenas, 2005) llegan a la conclusión de que el español es muy similar a las lenguas germánicas en lo referido a la suprasegmentalia de interés para este proyecto. Por ello el español puede actuar como lengua puente.

## METODOLOGÍA Y MATERIALES

Nuestro proyecto se centra en el desarrollo de materiales de aprendizaje (Tomlinson, 2012) y paralelamente se realiza investigación cualitativa. A tal fin, se utilizan instrumentos como registros de clases y de observaciones del desempeño de los alumnos y también cuestionarios para informarnos sobre sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas, su uso de estrategias de lectura y de aprendizaje y sus experiencias con el uso de los materiales. El equipo se encuentra en el proceso de completar el material didáctico diseñado en las etapas anteriores, de acuerdo con los datos obtenidos durante los cursos piloto. Hemos analizado los datos obtenidos en forma cualitativa (ítems abiertos de las encuestas y tareas de evaluación abiertas) y cuantitativa (ítems cerrados de las encuestas, tareas de evaluación cerradas) utilizando estadística descriptiva. La información recabada ha sido tenida en cuenta para evaluar las guías de lectura ya diseñadas, revisar su progresión léxica, gramatical y fonética y elaborar unidades nuevas.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

El trabajo de este equipo de investigación, abocado principalmente al diseño de materiales, cuyo sustento se encuentra en investigaciones sobre la Didáctica y Adquisición de Lenguas, nos ha permitido comprobar que la adquisición simultánea de competencias de lectura en tres lenguas, es factible. Por otra parte, las herramientas adquiridas durante el dictado de los cursos permiten a los alumnos acceder a fuentes de información actuales y enriquecer su horizonte de posibilidades lingüísticas y culturales.

Otro aspecto importante de este proyecto radica en la incidencia que puede tener la lectura intercomprensiva en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje en general y de lenguas extranjeras en particular. Esto se

evidencia en las encuestas a los alumnos de los diferentes cursos piloto, en las que también se ha demostrado que existe un gran interés por este tipo de oferta educativa innovadora, que propicia el plurilingüismo. Por último, la inclusión de cursos de intercomprensión en lenguas germánicas contribuye a ampliar la oferta educativa que la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba ofrece y también a continuar con la investigación y perfeccionamiento en este campo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berthele, R. (2007). Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. En Hufeisen, B. y Marx, N. (Eds.) *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Capítulo 2, Aachen: Shaker
- Carullo, A.M., Torre, M.L., Marchiaro, S. Gargiulo, H., Brunel Matias, R. y Sajoza, V.H. (2002). Inter-Rom: Un proyecto para el desarrollo simultáneo de la comprensión lectora entre lenguas romances. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. CD-ROM.
- Carullo de Díaz, A.M., Torre, M. L., Brunel Matías, R., y Marchiaro, S. (diciembre 2003). Lenguas Romances: Hacia el desarrollo de una competencia lectora multilingüe. *Lingüística en el aula* 7, 9-14.
- Carullo de Díaz, A.M., y Torre M.L. (2005). Intercomprensión en lenguas romances: El resumen como instrumento de evaluación de la comprensión lectora. *Bitácora* 7 (12), 17-41.
- Carullo de Díaz, A.M., y Torre M.L. (2007). Desarrollo de estrategias de comprensión lectora plurilingüe en instancia presencial. *Bitácora* 9 (14), 15-40.
- Doyé, P. (2006). Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 17 (2), 245-256.
- García Jurado, M. A., y Arenas, M. (2005). *La Fonética del Español, Análisis e Investigación de los Sonidos del habla*. Buenos Aires: Quorum.
- Grabe, W., y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education, Longman.
- Hufeisen, B., y Marx, N. (Eds.) (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen Lesen lernen*, Aachen: Shaker Verlag.
- Helale, G. y Wilke, V. (2011). Metodología de una gramática receptiva para la intercomprensión en lenguas germánicas. *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. E-Book.
- Klein, H. y Stegmann, T. (2000). *Die siebenSiebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (EditionesEuroCom 1)

- Lauría, P., Trovarelli, S. y van Muylem, M. (2009). Bases Psicolingüísticas de la Intercomprensión en lenguas germánicas. En: Sforza, M., M. Reinoso (comp.) *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER. CD-ROM.
- Lauría, P., Merzig, B., Trovarelli, S., van Muylem, M., y Wilke, V. (2012). La fase piloto del proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la competencia receptiva multilingüe. En L. Bianchetti & M. del V. Gastaldi (Comp.). *Actas de las II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras Lenguas Extranjeras y Educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. E-Book.
- López, Barrios, M. (2010). Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. En: Viramonte de Ávalos, M. y Carullo, A. M. (comp.): *Lingüística en el aula. N° 10: Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Proyectos y experiencias de aplicación*
- Marchiaro, S. (2012). InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina. En: Degache, C. y Garbarino, S. (eds.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012*. [en línea] <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/37.pdf> [15 de marzo de 2013]
- MAREP 2007. Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. ; Molinié, M. Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y las Culturas. Versión 3 (2008). Graz: CELV/Estrasburgo: Consejo de Europa. [en línea] <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr> [20 de noviembre de 2014]
- Marx, N. (2007). Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekannt germanischen Sprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18 (2), 165-182.
- Meissner, F.J. y Senger, U. (2001): “Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen einer

- mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung”. En: Meissner, F.-J. / Reinfried, M. (comp.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr
- Meissner, F.J. (2002). EuroComDidact. En: Rutke, D. (comp.) *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente* (pp. 45-64). Aachen: Shaker.
- Meissner, F.J. (2004). Transfer und transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. Klein, H. y Ruthke, D. (comp.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 39-66). Aachen: Shaker
- Merzig, B. (mayo 2013). El audio como estrategia de aprendizaje y decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas. [Artículo monográfico]. *Lenguaje y Textos* 37, 51-58.
- MCER: Consejo de Europa; Departamento de Política Lingüística. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Möller, R. (2011). Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension. *Linguistik online* 46 (2), 79-101.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching* 45.2, 143-179.
- Trovarelli, S. (mayo 2013). La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas. [Artículo monográfico]. *Lenguaje y Textos* 37, 37-44.
- Van Muylem, M. (mayo 2013). Descubriendo similitudes. Un apéndice gramatical para el curso de intercomprensión [Artículo monográfico]. *Lenguaje y Textos* 37, 45-50.
- Wilke, V. (mayo 2013). El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas. [Artículo monográfico]. *Lenguaje y Textos* 37, 29-36.
- Wilke, V., Villanueva, E. y Helale, G. (2010). Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en

lenguas germánicas. *Actas II Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*, Bs. As.: IESL Juan Ramón Fernández.

Zeevaert, L. (2008). Receptive multilingualism and inter-Scandinavian semicommunication. En: Ten Thije, T. y Zeevaert, J. (Eds.). *Receptive multilingualism. Linguistik analysis, language policies and didactic concepts* (Hamburg Studies on Multilingualism, 6) (pp. 103-135). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin.

## **LA COMPETENCIA ESCRITA EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (FLE) EN LA FACULTAD DE LENGUAS: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS. PROYECTO INTERCÁTEDRA**

**Categoría:** A

**Directora:** María Marta Ledesma

**Codirector:** Roberto Lencinas

**Integrantes:** Ana Alba Moreyra, Ana Ferreira Centeno, María Eugenia Devalle y Emilia Suarez.

### INTRODUCCIÓN

#### **Planteo del problema general y delimitación al proyecto**

La práctica de la expresión escrita constituye uno de los ejercicios más complejos a los que deben enfrentarse los alumnos de los tres primeros años de las carreras de grado de la Sección Francés de la Facultad de Lenguas. La producción de narraciones, descripciones, y/o relatos se convierte a menudo en un escollo, generador de frustraciones, que muchas veces llevan a abandonar una carrera universitaria.

Olivier Dezutter (2010: 26) señala que en todo proceso de escritura en lengua extranjera, el productor textual pone el acento en los aspectos

formales, asociados a los procesos de bajo nivel (elementos de naturaleza léxica, ortográfica o sintáctica) relegando a un segundo plano los procesos de alto nivel (organización textual, adecuación a la situación de comunicación), lo que impide que el producto obtenido sea percibido como un texto coherente y bien estructurado. Esta observación de Dezutter permite dar cuenta de la complejidad del desarrollo de una competencia comunicativa en el área de la expresión escrita en FLE, complejidad que se ve agravada por el perfil de los nuevos ingresantes, quienes carecen en general de las herramientas básicas requeridas para una formación profesional en lengua extranjera.

A partir de estas consideraciones, el equipo se propone indagar y explorar las prácticas escriturales de los alumnos de las cátedras de lengua y gramática francesas para determinar cuáles son los principales problemas que dificultan la adquisición de una competencia escrita en FLE y elaborar en consecuencia una propuesta pedagógica intercátedra destinada a subsanar las falencias detectadas.

## **Marco teórico**

La didáctica de la escritura tal como se concibe hoy, se propone abordar los aspectos comunicativos y normativos del escrito, los procesos que se activan en el acto de escritura y las distintas estrategias de orden metacognitivo que permiten la producción de textos. Tomamos la palabra texto en el sentido amplio propuesto por el Consejo de Europa, según el cual: “el texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (Marco común de referencia para las lenguas - Consejo de Europa (2001:10).

En este proyecto tomamos como marco de referencia los trabajos desarrollados por Penloup, M.C. (2000) y Barré-De-Miniac, C. (2000), Dezutter, O. (2010) quienes consideran que la competencia escritural es multidimensional y no está anclada en un tiempo determinado, sino que debe ser considerada en un proceso constante de apropiación: toda

nueva práctica puede contribuir a su desarrollo, puesto que al tratarse de un proceso circular, deben considerarse, no sólo el producto final, sino también las diferentes fases que comprende el proceso de escritura. Es así como estos autores, convencidos de la imperiosa necesidad de modificar el universo de las prácticas áulicas, conciben propuestas pedagógicas diseñadas a partir de la *performance* escrita de alumnos, ya sea de nivel inicial, intermedio y/o avanzado.

## OBJETIVOS

### Generales

- Describir las principales falencias de los alumnos de FLE a la hora de redactar textos de distinta naturaleza y complejidad.
- Contribuir, desde una perspectiva intercátedra, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en FLE, en los tres primeros años de las carreras de grado de la Sección Francés.

### Específicos

- Observar e identificar las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos en el reemplazo del léxico y de las estructuras sintácticas.
- Identificar los problemas relativos a la textualidad: mecanismos de cohesión, coherencia, registro y progresión de la información.
- Diseñar material didáctico destinado a superar los problemas detectados en las producciones escritas.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Participarán en este proyecto docentes responsables de las cátedras de Lengua Francesa I, II y III y de Práctica Gramatical, Gramática I y II de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas. Asimismo, formarán parte de este equipo una docente de FLE de la Alianza Francesa y de nivel secundario y una ayudante alumna, perteneciente a la cátedra de Lengua francesa III.

La investigación se encuadrará dentro de los métodos cualitativos, de tipo descriptivo, basados en la observación de los fenómenos objeto de estudio, para una caracterización de los mismos.

En primer lugar, se establecerá el marco teórico. En segundo término se constituirá el corpus que estará conformado por producciones escritas de alumnos de los tres primeros años de las carreras arriba mencionadas, según el siguiente criterio de selección: a) Primer año: producción de textos narrativos: *faits divers*, biografías; b) Segundo año: producción de textos descriptivos y argumentaciones cortas; c) Tercer año: producción de textos argumentativos y narrativos de mayor complejidad. En tercer lugar se elaborará una taxonomía que contemple los aspectos lingüísticos-discursivos, con el fin de describir, caracterizar e interpretar las principales dificultades de los alumnos. El relevamiento de los errores nos permitirá en una etapa posterior, proponer estrategias de corrección con vistas a ofrecer para cada año seleccionado, sugerencias pedagógicas destinadas a mejorar la competencia escrita en FLE, siempre desde una óptica intercátedra. En una última etapa se redactarán los resultados de la investigación. Señalemos que las distintas etapas aquí descriptas no deben entenderse como una sucesión de pasos cerrados en sí mismos, sino como un permanente proceso de retroalimentación.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

La adquisición y el desarrollo de una competencia escrita en FLE son imprescindibles para los alumnos que deciden emprender estudios académicos en la Facultad de Lenguas. Ahora bien, como expusimos anteriormente, nuestros alumnos ingresan a la Facultad con serias falencias escriturales, lo que provoca, en el mejor de los casos, recorridos académicos que se prolongan en el tiempo, y en el peor, un número elevado de deserciones, en una sección que no se caracteriza precisamente por una matrícula importante.

En tiempos en los que la universidad se pretende inclusiva, resulta necesario proponer desde nuestras cátedras estrategias destinadas por un lado, a mejorar nuestras prácticas docentes, y por el otro, a contener al alumno con falencias, que eligió como proyecto profesional una formación en lengua extranjera brindada por una universidad pública. Creemos que nuestro proyecto - el primero en abordar un aspecto de la problemática FLE en nuestra facultad - será el punto de partida para que este trabajo intercátedra se extienda a los dos últimos años de las carreras de grado de nuestra sección, y un aporte interesante para otras universidades o instituciones educativas con programas de estudio similares.

Finalmente, no podemos dejar de soslayar un problema recurrente en la Sección Francés de nuestra facultad, como es el de la falta de recursos humanos. En nuestra opinión, este proyecto permitirá la formación de nuevos recursos humanos, indispensables para la renovación de nuestro plantel docente.

## BIBLIOGRAFÍA

### Corpus

Selección de producciones escritas en FLE, pertenecientes a alumnos de los tres primeros años de las carreras de Traducción, Profesorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas. Dichas producciones serán seleccionadas según lo explicitado en el ítem C (Metodología)

### Bibliografía teórica

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Cassany, D. (2007) *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graò

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Cornaire, C. (1999). *La production écrite*. Paris: Clé international.

Dezutter, O. (2008). *Un cadre théorique pour penser l'accompagnement de la production d'écrits en français langue étrangère en contexte universitaire*. Chemins Actuels, revue de l'Association mexicaine des professeurs de français.

Dezutter, O. (2010) *Défis d'écriture- Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. México, DF : Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Penloup, M.C. (2000). « Et pourtant ils écrivent » *Sciences humaines* 2000/10 (N°109). VIGNER, Gérard (1985) *La machine à écriture* Vol. I - III Paris : Clé international.

Vigner, G. (2006) *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international.

### Revistas pedagógicas

*Le Français dans le Monde* (2012) *Didactiques de l'écrit et nouvelles*

pratiques d'écriture. Coord. por Robert Bouchard y Latifa Kadi.  
Collection Recherches et applications N° 51. Paris : Clé international.  
Número completo

*Pratiques* (2002) L'écriture et son apprentissage Direct. André Petitjean.  
Metz : Cresef N° 115-116

*Pratiques* (2008) La didactique du français. Direct. André Petitjean:  
Metz: Cresef N° 137-138

# **EL GÉNERO PEDAGÓGICO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL E INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

**Categoría:** A

**Directora:** Susana María Liruso

**Integrantes:** Ana Bocca, Marisel Bollati, Pablo E. Requena, Stefania Tomasini y Beatriz Vasconcelo

## **INTRODUCCIÓN**

### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

El libro de texto de lengua extranjera (LE) como articulador del aprendizaje de lenguas se ha transformado en un dispositivo didáctico muy complejo (Bocca y Vasconcelo, 2012; Liruso, Bollati y Requena, 2012). Parte de tal complejidad radica en la explotación de elementos multimodales tales como recursos de enmarcación, fuentes, cuadros e imágenes, y en las maneras en que el lenguaje (objeto de estudio) y los géneros textuales ‘ingresan’ a sus páginas. Nuestra investigación previa sobre libros de texto para la enseñanza de idiomas se centró en la descripción de algunos elementos visuales. En dicha instancia se relevaron imágenes, cuadros y recursos de enmarcación o *framing* en un

corpus de libros de texto de español e inglés como LE. Los resultados mostraron patrones de uso de estos elementos con fines instrumentales, en su mayoría, en pro de la realización de tareas específicas y/o de la claridad en la organización de la información (Bollati y Liruso, 2011; Liruso y Requena, 2012). En lo que respecta a géneros textuales, la mayor parte de la bibliografía hace referencia al desarrollo de la competencia de producción del alumno al usar como modelo un género en particular, pero poco se ha escrito sobre la caracterización de los diversos géneros que se encuentran insertados en las unidades del libro de texto como LE.

El proyecto se sustenta en los postulados de la Lingüística Sistemico Funcional (Halliday, 1985; Halliday y Matthiessen, 2004) y en las propuestas teóricas y análisis presentados por Kress y van Leeuwen (1996, 2006), Unsworth (2008) y Lemke (2005). Estos autores han estudiado en profundidad las características de las imágenes proporcionando categorías de análisis que permiten identificar sus aspectos ideacionales, interpersonales y textuales, y que pueden aplicarse a una multiplicidad de instancias, como puede ser, en nuestro caso, el libro de texto. En su mayoría, estos trabajos también vinculan el análisis de los elementos multimodales con el análisis del género del que forman parte, describiendo la relación entre ambos.

Sin descuidar tales elementos visuales, el presente proyecto toma como objeto de estudio la naturaleza de los géneros presentes en el libro de texto y parte de la definición de género entendido como *un proceso social realizado en etapas, que cumple un objetivo determinado* (Martin y Rose, 2003). Luego se aplica esta noción de género, desarrollada en gran detalle por la Escuela de Sidney, al análisis de la multiplicidad de géneros que componen el libro de texto para comprender así los procesos de hibridación/fusión de los mismos desde una perspectiva multidimensional. Se considera al libro de texto como un macro-género compuesto por muchos otros géneros, y a este proceso se lo conoce como incrustación de géneros o *genre embeddedness* (Bathia, 1997). Dentro del libro como un macro-género pedagógico se encuentra una multiplicidad de géneros textuales ubicados a lo largo de un continuo según el grado de adaptación que sufrieron previo a su inserción en el libro de texto.

Las adaptaciones de un género para su inclusión en un libro de texto de LE pueden ser de tipo lingüístico y/o visual (Requena, Liruso y

Bollati, 2014) y pueden tener que ver con maneras de representación de la cultura ya que los géneros textuales son portadores de elementos culturales y sociales que van desde aspectos formales –datos históricos, geográficos, políticos, etc.- hasta aspectos no formales –vida cotidiana, valores, creencias (Spychala, 2007). En el contexto educativo del nuevo milenio, la multimodalidad implica una combinación de diversos modos para construir significado, donde el modo, según Kress (2006), es un recurso conformado social y culturalmente para comunicar significado. Resulta pertinente entonces, considerar los elementos visuales como importantes vehículos para construir y propagar nociones culturales, de género (Painter et al, 2013), y de posicionamiento del lector/receptor (Kress y van Leuween, 1996, Requena, Liruso y Bollati 2014) entre otros valores.

Entender al libro de texto como una incrustación de géneros ilumina el análisis genérico mediante el reconocimiento a priori de que, por el sólo hecho de encontrarse insertos en el dispositivo libro de texto, los distintos géneros textuales son susceptibles a la adaptación como resultado de la asignación de un propósito pedagogizante. Sin embargo, aún no se han sistematizado tipologías que permitan comparar en detalle los géneros prototípicos con aquellos con fines pedagógicos (ej. cartas personales que aparecen en los libros de texto versus el género prototípico de carta informal).

El presente proyecto tiene como objetivo comparar los elementos multimodales que forman parte de los géneros prototípicos fuera del libro de texto para luego explorar el grado de adaptación o pedagogización que experimentan dichos elementos cuando aparecen o se los ‘incrusta’ en los libros de texto (ej. la disminución o falta de emoticones y el cambio de color de fuente en diálogos que simulan conversaciones de chat en los libros de texto). También aspira a analizar la manera como éstos géneros inmersos en el libro de texto reflejan la cultura y se propone sentar lineamientos y diseñar propuestas que conduzcan a la alfabetización multimodal y genérica de los estudiantes para la mejora de la comprensión y expresión en LE.

## OBJETIVOS

### Generales

- Describir qué elementos genéricos –verbales y visuales- pueden rastrearse en los libros de texto de inglés y español LE.
- Analizar cómo se integra la cultura al aprendizaje de la lengua a través de elementos genéricos / multimodales en los libros de texto de nuestro corpus.

### Específicos

- Elaborar y aplicar una herramienta que contemple elementos de la consigna, verbales y visuales para identificar los géneros que pueden rastrearse en el macro-género pedagógico en los libros de nuestro corpus.
- Analizar el propósito de los géneros incluidos en el libro de texto: propósito real y/o propósito pedagógico (manipulado para la enseñanza).
- Analizar los aspectos culturales que presentan los géneros.
- Diseñar “encuadres pedagógicos” para una enseñanza más efectiva y acorde a las exigencias actuales.

## METODOLOGÍA

### Materiales

Se analizarán los aspectos arriba mencionados de los siguientes libros de texto de inglés y de español como LE, que constituyen el corpus de nuestro proyecto:

Inglés LE: *Speakout Elementary* (2011) Eales, F y Oakes, S; *Outcomes*

*Elementary* (2011) Dellar, H y Walkley, A; *Headway Intermediate* (2009) Soars, L y Soars, J; *Touchstone* (2006) Mc Carthy, Mccarteen, J y Sandiford, H; *Outcomes Advanced* (2011) Dellar, H y Walkley, A; *Language Leader* (2010) Cotton, D et al. Español LE: Voces del Sur 1 (2004) Autieri, B et al.; *Voces del Sur 2* (2004) Autieri, B. et al. ; *Aula del Sur 1* (2009) Corpas, J et al.; *Gente 2* (2004) Martín Peris, E y Sans Baulenas, N; *Español Sin Fronteras 3* (2000) Sánchez Lobato J, Moreno García, C y Santos Gargallo, I; *Síntesis 2 y 3* (2010) Martín, I.

## **Método**

La metodología a utilizar en el presente trabajo se enmarca dentro de las líneas investigativas de corte cualitativo (no experimental) basado en la descripción e interpretación de acuerdo a un marco teórico.

## **IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO**

El proyecto es relevante tanto para el estudio de géneros (cambios que sufren los géneros textuales en contextos de incrustación), como para el estudio del input en la adquisición de lenguas segundas y/o extranjeras en contexto formal (características y naturalidad del input lingüístico y genérico al que están expuestos los aprendices de LEs). Además, los resultados obtenidos pueden ser importantes para el análisis multimodal de materiales de enseñanza. En este análisis se espera obtener información sobre la importancia que se asignan a los elementos lingüísticos y multimodales a partir de concepciones particulares de la cultura del aprendiente y de la cultura meta. Dichos resultados también pueden ser de utilidad para exploraciones posteriores que comparen la efectividad del uso de la multimodalidad en el tratamiento de textos en la clase de lengua.

Creemos que los datos recabados y las estrategias pedagógicas elaboradas pueden ofrecer una visión genérica y multimodal integral del

libro de texto de LE. Los resultados de la investigación podrán impulsar nuevas prácticas pedagógicas entre los docentes de LE y crear conciencia sobre aspectos del material pedagógico que muchas veces pasan inadvertidos, pero que, adecuadamente explotados, pueden ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades que le permitan el acceso consciente y selectivo a la información y así enfrentar el reto de comunicarse y convivir en la sociedad del conocimiento, y de manera más particular, ayudarlos en el desarrollo de la alfabetización multimodal y genérica.. La puesta en práctica de estas nuevas alfabetizaciones puede ser el punto de partida para la solución de viejas problemáticas como las limitaciones en lecto-comprensión y un desarrollo más cabal de estrategias cognitivas y meta-cognitivas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bhatia, V. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*, 16 (3), 181–195.
- Bocca, A., Vasconcelo, B.(2012) “Una mirada a los textos de ELE desde la multimodalidad”; CD II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras y Educación. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.
- Bollati, M. y Liruso, S. (2011). Una mirada multimodal y multigenérica a los libros de enseñanza de lenguas extranjeras. VII Congreso Internacional de ALSFAL, Universidad Nacional del Litoral, Sta Fé.
- Halliday, M. (1985). *El Lenguaje como semiótica social*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The grammar of visual design*. Gran Bretaña: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The grammar of visual design*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Lemke, J. (2005). Multimedia Genres and Traversals. *Folia Linguistica*, 39(1-2), 45-56.
- Liruso, S., Bollati, M. y Requena, P. (2012). Multimodal resources in textbooks: powerful motivators. XXXVII FAAPI Conference. S. Martín de los Andes, septiembre de 2012.
- Liruso, S. y Requena, P. (2012). The Language ELT Textbooks Speak”. En MWIS Newsletter, The Newsletter of the Materials Writers Interest Section of the Tesol Int.
- Liruso, S., Bollati, M., y Requena, P. (2014). El libro de texto de lengua extranjera: recursos multimodales para lectores actuales (sometido a publicación – Serie de Libros Digitales, VII Congreso UNESCO).
- Martin, J.R. y Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum.-
- Painter, C., Martin, J.R., y Unsworth, L. (2013). *Reading Visual*

*Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. London: Equinox.

Requena, P., Liruso, S y Bollati, M. The textbook as a visual model of interaction (en prep)

Unsworth, L. (ed.) (2008). *Multimodal Semiotics: functional analysis in contexts of education*. London/ New York: Continuum.

Spychala, M. (2007). Evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como LE (ASELE). Alicante, 19-22 de septiembre de 2007.

## DISEÑO DE MATERIALES PARA LA ESCUELA PRIMARIA

**Directora:** Susana Liruso

**Integrantes:** Paola Barboza, María Ana Barceló, Irina del Valle Barrea, Ana Cecilia Cad y Angélica Carnero.

### INTRODUCCIÓN

#### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

El presente proyecto tiene por objeto diseñar materiales didácticos para enseñar inglés como lengua extranjera en la escuela primaria de gestión estatal. Intenta ser una herramienta didáctica útil y una alternativa accesible para la adquisición y práctica del inglés como lengua extranjera. Surge de la necesidad de contar con materiales contextualizados para llevar a cabo una labor educativa significativa. De acuerdo a los lineamientos del documento – *Propuesta Pedagógica*- del programa de Jornada Extendida de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba la Lengua Extranjera (Inglés) “se concibe como un espacio propicio para establecer contacto con otras realidades y contextos; participar en situaciones de comunicación en una lengua extranjera; aprender acerca de otra cultura; desarrollar confianza en las propias posibilidades de

expresión oral, escrita, gestual y corporal; fortalecer lazos afectivos entre estudiantes y con el docente; establecer vinculaciones con otros campos disciplinares tales como las ciencias, las expresiones artístico-culturales o la literatura, de manera que los niños participen de experiencias concretas que contribuyan a su aprendizaje”. La cita hace referencia al *aprendizaje significativo* que según la teoría de aprendizaje que plantean Ausubel, Novak y Hanesian (2003) a través de cierto material las ideas se relacionan sustancialmente con los conocimientos previos del estudiante, así los nuevos conocimientos se vinculan de manera estrecha y estable con los anteriores. Con estas consideraciones como premisa hemos diseñado nuestro material para una educación orientada a la *lengua*, a las *actividades* y a los *valores*. Es nuestro objetivo, además de desarrollar una educación lingüística, integrar el estudio de la lengua extranjera a otras áreas como ya hemos dicho y así promover actitudes y valores, convencidos de que no se pueden enseñar contenidos sin educar. Es por esto que en cada unidad, además de los contenidos conceptuales con sus manifestaciones lingüísticas (vocabulario, gramática, fonología), y los procedimientos, escogemos un valor para trabajarlo en profundidad. Creemos que la lengua extranjera, en este caso el inglés, ofrece al niño la posibilidad de conocer lo diferente; los personajes -que reflejan la realidad del aula en Argentina- se saludan e intercambian información entre ellos y con otras personas. La situación comunicativa y la voluntad de diálogo logran, entonces, el acercamiento al “otro” cultural. Cada personaje presenta diferentes fortalezas y debilidades que se complementan entre sí por lo que el material celebra las diferencias propias existentes entre los seres humanos, a la vez que promueve el reconocimiento de las fortalezas de cada. Adherimos al “enfoque intercultural” que sostiene que las diferentes culturas están relacionadas entre sí estructuralmente y contempla la interacción entre ellas (Byram y Fleming 2001).

Actualmente, el material está organizado en cinco unidades didácticas que se pueden descargar del blog *Ventana al Inglés* ([www.ventanaalingles.fi.unc.edu.ar](http://www.ventanaalingles.fi.unc.edu.ar)). Hemos diseñado, elaborado y subido al blog material (bajo licencia de Creative Commons) para un año lectivo. Las unidades didácticas han sido complementadas con proyectos que vinculan el inglés con otras asignaturas tales como el arte y el deporte. Los proyectos se

plantean entonces como una experiencia inter-curricular en la que el inglés se articula con otras áreas disciplinares. La intención es elaborar material para dos años que corresponden a 5to y 6to grado de la escuela primaria.

## OBJETIVOS

### Generales

- Servir de soporte epistémico y didáctico para apoyar el desempeño docente en las escuelas primarias.

### Específicos

- Indagar sobre las necesidades presentadas dentro de las escuelas, con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Elaborar material didáctico como instrumento educativo para que los estudiantes adquieran las diferentes habilidades en la lengua inglesa.
- Incrementar el nivel de inglés mediante actividades de interés para los estudiantes, orientadas hacia el desarrollo de un aprendizaje significativo.
- Vincular la enseñanza/ aprendizaje del inglés con otras asignaturas curriculares.
- Promover la enseñanza de valores que estimulen buenos vínculos de comunicación de los alumnos con sus pares y adultos.

## METODOLOGÍA

En cuanto al diseño metodológico, podemos definirlo como un estudio de situación -que requiere ser mejorada- a través de una constante reflexión. Se puede enmarcar dentro del paradigma de Investigación-Acción que consiste en mejorar la práctica (Lewin, 1973). A partir de ésta, el investigador adquiere herramientas que le ayudan a generar soluciones concretas desde la misma práctica. Desde esta perspectiva, la Investigación-Acción en la educación, fuera de ser un proceso técnico, con objetivos previamente definidos, refiere a un proceso que se fortalece y crece en el proceso.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

La enseñanza del inglés como lengua extranjera requiere de una toma de conciencia entre los entes involucrados: el gobierno, la institución académica, los docentes, padres de familia y estudiantes, para atribuirle la importancia que merece. Por otro lado es significativo el aporte que durante mucho tiempo se ha hecho a nivel teórico, desde varias áreas, como alternativa al proceso de fortalecimiento de la enseñanza y del aprendizaje de la segunda lengua. Estos aportes teóricos se cristalizan a través del material didáctico.

Creemos que los materiales didácticos propuestos por nuestro equipo de diseño proporcionan experiencias que apoyan el desarrollo de los niños en aspectos relacionados con el pensamiento, el lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización y el mejor conocimiento de si mismo y de los demás. Es nuestra intención contribuir, aunque sea en una pequeña parte, a la mejora de una de las realidades que se da hoy en nuestras aulas: la escasez de material local para dar respuesta a las necesidades locales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian H. (2003) Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México. 47 p. 6
- 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).
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press. López Górriz, I. (1993).

## **ADQUISICIÓN DEL LÉXICO DE UNA LENGUA –CULTURA EXTRANJERA: CREENCIAS DE LOS APRENDIENTES Y USO DE ESTRATEGIAS**

**Categoría;** A

**Director:** Mario López Barrios

**Co-directora:** Elba Villanueva de Debat

**Integrantes:** María José Alcázar, Gabriela Helale, Luis Jáimez, Prof. Gimena San Martín, Carlos Raffo, Mónica Wulff y Milena Altamirano

### INTRODUCCIÓN

#### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

El presente proyecto continúa las investigaciones realizadas en el marco del proyecto *Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: análisis de las actividades de aprendizaje léxico y de desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario en manuales de alemán e inglés de nivel elemental* llevado a cabo entre 2012-2013. El estudio se fundamenta en el rol del aprendizaje léxico en la adquisición de una lengua-cultura extranjera, en el que influyen tanto factores externos al aprendiente (las acciones docentes y los materiales de enseñanza), como factores internos (las creencias de los aprendientes y el uso de

estrategias). En el proyecto anterior abordamos el estudio de un factor externo: los materiales de enseñanza, mientras que en éste abordaremos dos factores internos: la cognición de los aprendientes y su empleo de estrategias de aprendizaje léxico y su influencia en el desarrollo de la competencia léxica.

Nuestra investigación se apoya en un conjunto de líneas teóricas e investigación empírica referidas a los siguientes aspectos del aprendizaje del léxico de una lengua-cultura extranjera: desarrollo y crecimiento del léxico, creencias de aprendientes, estrategias de aprendizaje y evaluación del conocimiento y uso del léxico.

El desarrollo de la competencia léxica en una lengua extranjera es un proceso complejo, dinámico y continuo por lo que el lexicón de una persona nunca es estable. Algunos especialistas sostienen que, tal como ocurre en la adquisición de la lengua materna, el vocabulario no se incrementa en forma lineal sino en forma de “campana” en relación al nivel de proficiencia en la lengua extranjera: lentamente al comienzo, luego tiene un pico de crecimiento y vuelve nuevamente a estabilizarse con un crecimiento más lento (Larsen-Freeman y Cameron, 2008). La mayoría de los estudios que se enfocan en el crecimiento del vocabulario de una L2 lo analizan como el resultado de la instrucción. Entre los estudios que podemos citar se encuentra el de Webb & Chang (2012), quienes realizaron un estudio longitudinal midiendo el vocabulario de 166 estudiantes taiwaneses durante 5 años. El estudio revela que solo un 47% de los sujetos adquirieron el nivel básico de las 1000 familias de palabras más frecuentes en inglés al finalizar los 5 años. Tschirner (2004) realiza un estudio transeccional para medir el vocabulario de estudiantes ingresantes a la carrera de inglés de la Universidad de Leipzig utilizando el Vocabulary Level Test de Nation (2001) junto a una encuesta para relacionar resultados con otras variables como estrategias de estudio, período de tiempo pasado en un país de habla inglesa, libros leídos por año etc. Si bien este tipo de estudios ha sido abordado en distintos países, no conocemos estudios sobre desarrollo del léxico en lengua extranjera realizados en nuestro país.

El segundo aspecto, conocido en la literatura especializada como cognición de los docentes y aprendientes sobre diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha sido el foco de investigaciones

desde los años 80 (Borg, 2003). Su importancia radica en que las creencias y actitudes son variables importantes que afectan el aprendizaje y la toma de decisiones en el aula (Cambra Giné, Civera, Palou Sangrá, Ballesteros y Riera Figueras, 2000). El concepto de cognición es un constructo multidimensional e inclusivo relacionado con otros como creencias, conocimientos, percepciones, concepciones, intuiciones, actitudes, representaciones, etc., que no constituyen compartimentos estancos sino que están entrelazados (Meijer, Verloop y Beijard, 2001, en Borg 2006). Ramon Mendez (2007) define las creencias como proposiciones que un individuo sostiene como verdaderas. Entre sus características señala que son relativamente estables, socialmente construidas y actúan como filtro a través del cual el individuo percibe e interpreta la realidad. Las representaciones son proposiciones no necesariamente estructuradas pero compartidas y se refieren a la dimensión social, mientras que los saberes son proposiciones convencionalmente elaboradas, demostrables y aceptadas (Liruso y Requena, 2010). De interés para este proyecto es el constructo CRS propuesto por Woods (1996) que refiere a creencias, representaciones y saberes (BAK: *beliefs, assumptions, knowledge*). Hay numerosos estudios sobre las creencias de docentes y estudiantes de profesorado, principalmente en el área de la enseñanza de gramática dado que, como afirma Pajares (1992 en Williams & Burden 1997), las creencias ejercen una influencia mayor que los saberes en la planificación de clases, en la toma de decisiones y en la práctica áulica en general. Sin embargo, no abundan estudios que se focalicen en examinar las creencias de aprendientes sobre el aprendizaje de vocabulario. En cuanto a las escasas investigaciones que se centran en la perspectiva del alumno, Targońska (2013) indaga en las preferencias de los alumnos en relación a actividades de vocabulario, y De Florio-Hansen (2004) estudia las actitudes, creencias y acciones realizadas por estudiantes universitarios alemanes para aprender vocabulario en inglés y en lenguas romances. A pesar de la extensa literatura existente en el campo de la cognición, no abundan estudios sobre la cognición de aprendientes, menos en el ámbito específico que nos interesa.

Otro factor fundamental es el rol de las estrategias de aprendizaje, que definimos según (Oxford, 1990) como acciones específicas por parte de los alumnos para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información relevante. Seguimos también la clasificación de

estrategias en cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de Chamot y O'Malley (1994) y las taxonomías y caracterizaciones desarrolladas por Schmitt (2000: 134) y Zhang & Li (2011), ya que se refieren específicamente al aprendizaje léxico. Pese al gran desarrollo de estudios empíricos sobre el uso de estrategias de aprendizaje léxico en distintos países y contextos (ver reseña en Barcroft, 2009), no tenemos registro de investigación en esta área en nuestro país.

Por último, para el estudio del desarrollo léxico es necesario evaluar la competencia léxica de los aprendientes. Para esto es preciso definir claramente el constructo “competencia léxica”, ya que ésta se compone de una serie de subcompetencias que han sido definidas por distintos autores como Richards (1976), Nation (2001), Bachman (1990), Laufer (1998) o Henriksen (1999) (citados por Aguado, 2004). Los especialistas coinciden en dos aspectos fundamentales de la competencia léxica: la profundidad del conocimiento léxico y la amplitud del léxico. Para la evaluación de estos aspectos se utilizan instrumentos específicos, y hoy existen tests válidos y fiables desarrollados para medir ambos (Laufer & Nation, 2012). En nuestro proyecto definiremos si es factible y necesario contar con datos de ambas dimensiones en los sujetos que conformarán nuestras muestras así como el formato de los tests a implementar.

## OBJETIVOS

### Generales

- Indagar en los factores que afectan el aprendizaje del léxico de inglés y alemán como lenguas extranjeras y su enseñanza en ámbitos educativos formales y no formales, en alumnos de nivel principiante (A1-A2).
- Averiguar en qué medida los materiales de enseñanza, la exposición a la lengua extranjera fuera del aula y las estrategias de aprendizaje impactan en la adquisición del léxico.

- Analizar las características de las actividades de desarrollo de estrategias de aprendizaje léxico en los manuales de alemán e inglés analizados en el proyecto 2012-2013.
- Contribuir a una mejor comprensión del proceso de adquisición del léxico y propiciar un impacto positivo en la enseñanza

### **Específicos**

- Identificar las características de las actividades de desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario contenidas en el corpus analizado entre 2012 y 2013
- Describir el contenido léxico de los materiales de enseñanza usados en las clases
- Determinar los tipos de actividades de aprendizaje léxico presentes en las clases en cuanto a objetivos, variedad y carga de implicación de la tarea
- Medir el progreso del aprendizaje del léxico en aprendientes de inglés y alemán en distintos contextos educativos
- Develar las estrategias de aprendizaje léxico utilizadas
- Determinar el grado de exposición a la lengua meta extra-áulica por parte de los alumnos
- Comparar el desarrollo del léxico de los estudiantes a) con su uso de estrategias, b) con su exposición a la LE fuera del aula y c) con el tipo de curso al que asiste
- Correlacionar el desarrollo del léxico de los estudiantes con las variables a) uso de estrategias, b) exposición a la LE fuera del aula y c) tipo de curso.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El proyecto tiene por finalidad conocer el desarrollo de la competencia léxica en aprendientes de alemán e inglés, de nivel principiante (A1-A2) a lo largo de un cuatrimestre, en contextos formales y no formales de enseñanza. Se utilizarán distintas fuentes de datos empíricos tales como cuestionarios a los alumnos para conocer sus creencias acerca de lo que constituye un aprendizaje eficaz de vocabulario, así como entrevistas a una muestra de alumnos para recabar información adicional sobre sus hábitos de estudio y el uso de estrategias. Además, se recabarán datos de producciones escritas (tests, redacciones) a fin de establecer la influencia de las creencias y de las estrategias empleadas en el desarrollo léxico. Por la combinación de datos provenientes de instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, esta investigación descriptiva responde a un diseño mixto.

Para el diseño de los tests se utilizarán en la medida de lo posible aquellos que acompañan los textos de aprendizaje usados en los cursos que intervengan en la investigación. Se diseñarán otros tests o se modificarán los existentes en caso de necesidad debido al carácter dinámico y fluctuante de los contextos educativos. En cuanto a los cuestionarios y las entrevistas, nos orientaremos hacia instrumentos ya disponibles empleados en las investigaciones consignadas en el marco teórico, previendo posibles adaptaciones. Para el análisis de las actividades de desarrollo de estrategias utilizaremos grillas de análisis que diseñaremos en base al marco teórico y a otras investigaciones.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Los datos arrojados por el proyecto proveerán una base empírica para comprender mejor el proceso de aprendizaje del léxico de una lengua-cultura extranjera. Tanto en el marco del sistema educativo formal como en contextos parasistemáticos, la problemática abordada es pertinente y actual y nuestros hallazgos pueden tener un impacto significativo en las prácticas áulicas. Esperamos multiplicar las posibilidades de transferencia

en cursos para docentes y cursos de posgrado, además de presentaciones en congresos y publicaciones. Dado que la mayoría de los miembros del equipo son profesores del área de formación docente de la Facultad de Lenguas, esperamos que la investigación impacte en la formación de futuros docentes. Asimismo, los autores de materiales de enseñanza también podrán beneficiarse ya que contarán con datos empíricos que les permitirán optimizar el diseño de actividades para el aprendizaje léxico a la hora de producir materiales de enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, K. (2004). Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 231-250.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*, New York, Continuum.
- Cambra Giné, M.; I. Civera; J. Palou Sangrá; C. Ballesteros y M. Riera Figueras. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *C & E: Cultura y Educación*, 17-18, 25-40.
- Chamot, A. & O'Malley, M. (1994). *The CALLA Handbook*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- De Florio-Hansen, I. (2004). Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 83-113.
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. & Nation, IS.P. (2012). Vocabulary. Chapter 10. En S. Gass & A. Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 163-176). Abingdon: Routledge.
- Liruso, S. & Requena, P. (2010). Un estudio comparativo de la cognición docente en profesores de español y de inglés como lengua extranjera. *Diálogos Pedagógicos*, 15, 17-121.
- Mendez, R. (2007). El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales. *ASELE, Colección monografías*, Nº 10.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston, MA: Heinle.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

- Targońska, J. (2013). “Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt” – Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden. *Linguistik-online* 60, 3/2013. [http://www.linguistik-online.de/60\\_13/targonska.html](http://www.linguistik-online.de/60_13/targonska.html)
- Tschirner, E. (2004). Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 114-127.
- Webb, S. A. & Chang, A. C.-S. (2012). Second Language Vocabulary Growth. *RELC Journal* 43 no. 1 113-126.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*, Cambridge: CUP.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, B. and Li, C. (2011). Classification of L2 Vocabulary Learning Strategies: Evidence from Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. *RELC Journal*. 42: 141-144.

# **ENFOQUES PLURALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA. IMPACTOS DE LA INTERCOMPRENSIÓN EN LENGUAS ROMANCES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LINGUISTICO-DISCURSIVAS E INTERCULTURALES EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS**

**Categoría:** A

**Directora:** Silvana Marchiaro

**Co-Directora:** Ana Cecilia Pérez

**Integrantes:** Bibiana Amado, María Fernanda Freytes, Fanny Bierbrauer. Ana María Carullo, Silvia Peralta, Verónica Gebauer, Egle Navilli, Beatriz Blanco, Patricia Deane, Judith Baracchi, Franco Kendziura, Richard Brunel Matias, Juan José Rodríguez

## **INTRODUCCIÓN**

### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

¿Por qué nos hemos planteado la necesidad de indagar el impacto de la implementación de los enfoques plurales en la Escuela Secundaria? Identificamos tres problemas en torno al proyecto que presentamos a la SECyT. En primer lugar, las dificultades en comprensión lectora y en producción discursiva en lengua materna que poseen los adolescentes escolarizados de nivel secundario, y los ingresantes y cursantes de los

primeros años del nivel de formación superior; dificultades de las que dan cuenta numerosas publicaciones sobre el tema en el país y en la región. Un segundo problema subyace en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras dominantes en nuestro país desde hace algunas décadas, que conciben los aprendizajes lingüísticos en forma aislada y no apuntan a una enseñanza integrada de lenguas, propia de los enfoques plurales (CARAP/MAREP, 2007: 5)<sup>1</sup>, enfoques que favorecen la interrelación y la reflexión metalingüística. En tercer lugar, la cuestión relativa a las políticas lingüísticas en la Argentina. Como resultado de una política lingüística-educativa que privilegió la enseñanza instrumental y utilitarista del inglés como lengua única, se constata actualmente la pérdida de espacios para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras romances en todos los niveles del sistema educativo.

El proyecto pretende dar continuidad a la línea de investigación desarrollada por el equipo InterRom en el campo de la didáctica del plurilingüismo. En consonancia con los diversos documentos elaborados a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006, nos proponemos ampliar el ámbito de intervención a través de una propuesta que incorpora el enfoque intercomprensivo en la escuela secundaria, con el objeto de promover el desarrollo de competencia plurilingüe y pluricultural.

El proyecto integra aportes de la teoría sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1988; Rogoff, 1993; Bruner, 1986; Nelson, 1996); de la didáctica del plurilingüismo (Meissner: 2004), en especial los “enfoques plurales de las lenguas y las culturas” (Candelier, 2007) y del interaccionismo socio-discursivo (ISD) (Bronckart 2004, 2010).

Desde la teoría sociocultural, se sostiene la relevancia del lenguaje como herramienta mediadora de desarrollo humano. Desde esta perspectiva se enfocan tanto los rasgos universales del desarrollo del lenguaje y del pensamiento como los conocimientos y habilidades que aprendemos los seres humanos en el contexto específico de nuestra cultura (Vygotsky, 1988; Rogoff, 1993). Cuando se atiende a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto escolar, adquieren relevancia también

---

1 MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, Versión 3, 2008, M. Candelier coordinador.

los estudios centrados en la construcción de conocimiento a través del discurso en el aula ( Rosemberg y Borzone, 1994; Lemke, 1997) que utilizan como marco de interpretación la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y los conceptos de las teorías socioculturales, en especial las nociones de zona de desarrollo potencial (Vigotsky, 1964), de andamiaje (Bruner,1986) y de participación guiada (Rogoff, 1993).

Los enfoques plurales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas constituyen una innovación metodológica que apunta a desterrar la representación del aprendizaje de idiomas como una especie de adición (LM + L1 + L2 etc.) y a considerar en cambio las implicancias que el aprendizaje de otras lenguas tiene sobre la lengua materna y viceversa. Entre los cuatro enfoques que se señalan, la investigación que proponemos inscribe sus estudios en la “intercomprensión entre las lenguas de la misma familia” (MAREP, 2008:5). La comparación interlingüística entre lenguas emparentadas y el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas son centrales en el aprendizaje intercomprensivo debido a que apuntan, fundamentalmente, a despertar una conciencia lingüística y a promover una actitud de autonomía en el aprendizaje. En relación a la necesidad de integrar la conciencia lingüística o reflexión sobre la(s) lengua(s) y su(s) uso(s) en la enseñanza de lenguas, tomamos como referencia el trabajo desarrollado por el equipo de de la Universidad de Lleida, dirigido por Josep Maria Cots (2007) quien aborda el tema desde una perspectiva teórica y plantea pautas pedagógicas para el trabajo en el aula.

Por su parte, adoptamos del ISD la concepción del “lenguaje como una actividad articulada a un marco social y como una actividad que se realiza en textos, textos que se inscriben en género y que se construyen con los recursos de una lengua natural dada.” (Bronckart, 2012:39). La conceptualización de la organización de los textos (modelo de la arquitectura textual), la metodología de análisis de los mismos a los fines de su didactización y el modelo de secuencia didáctica del ISD nos proporcionan las herramientas para diseñar la enseñanza de la comprensión y producción textual por géneros.

## Hipótesis

Las preguntas que transcribimos a continuación orientaron la formulación del proyecto: ¿qué impacto tienen los enfoques plurales, en especial el enfoque intercomprensivo de lenguas emparentadas, en el desarrollo lingüístico-discursivo en adolescentes escolarizados? ¿El aprendizaje intercomprensivo de lenguas impacta en el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas? ¿El aprendizaje intercomprensivo de lenguas extranjeras mejora la competencia lingüístico-discursiva en lengua materna? Con la presente investigación apuntamos a confirmar o a rectificar estas hipótesis.

## OBJETIVOS

### Generales

- Incorporar en el sistema educativo la perspectiva de los enfoques plurales en las lenguas y las culturas.
- Propiciar la educación lingüístico-discursiva en enfoque de enseñanza-aprendizaje simultáneo de lenguas romances emparentadas.
- Promover el desarrollo de competencias plurilingüe e intercultural.
- Diseñar metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas en la escuela secundaria.
- Impulsar la integración de los aprendizajes lingüísticos en la escuela media.
- Desarrollar enfoques metodológicos que fomenten actitudes positivas y de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural.

## Específicos

- Elaborar el segundo eje de trabajo de materiales didácticos plurilingües y diseño de la propuesta de intervención didáctica.
- Realizar un estudio de perfil lingüístico de los estudiantes de la muestra.
- Indagar sobre estrategias cognitivas y metacognitivas activadas en situaciones de lectura plurilingüe.
- Evaluar el impacto del enfoque intercomprensivo plurilingüe en lenguas romances en la comprensión y en la producción discursiva en español, lengua materna.
- Identificar estrategias de intervención facilitadoras de la comprensión plurilingüe a través de la interacción en el aula.
- Incorporar las herramientas que aportan las TIC para coadyuvar al desarrollo de competencia lectora y escrituraria y a un estilo de aprendizaje con motivación intrínseca.

## METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en la metodología de los diseños cuasi experimentales a partir de un estudio longitudinal con estudiantes de Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria. La muestra se conformará con estudiantes del 5º año del EOI Intercomprensión en Lenguas del Ciclo Orientado de la Escuela Alejandro Carbó de Córdoba Capital.

Para la indagación de estrategias cognitivas y metacognitivas activadas por los estudiantes de la muestra, se utilizará la técnica de los protocolos de verbalización, la técnica de resolución de tareas con respuesta a cuestionario predeterminado, la entrevista.

Para los estudios sobre las interacciones en la clase, se utilizará la técnica de observación no participante, acompañada de grabaciones de audio y video de los intercambios verbales en el aula.

Para evaluar el impacto en la comprensión y en la producción discursiva en español, lengua materna se realizará un estudio con instancias de pre-test y post-test con grupo experimental y grupo control no equivalente. Se llevarán a cabo análisis contrastivos de las variaciones habidas entre las dos medidas (pre y post test) en ambos grupos, esto es, el grupo que recibió formación en lenguas romances extranjeras en enfoque simultáneo para desarrollo de competencia parcial y el grupo que no recibió dicha formación.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

El proyecto responde a los principios de la política educativa actual que se propone la construcción de una identidad nacional abierta y respetuosa de la diversidad, coherente con la perspectiva plurilingüe e intercultural.

Con el proyecto de investigación que encaramos, y dando continuidad a las innovaciones generadas por el equipo InterRom en el campo de la didáctica del plurilingüismo, nos proponemos abordar los estudios necesarios para ofrecer al medio educativo de nivel secundario una propuesta metodológica innovadora capaz de propiciar experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras en enfoque intercomprensivo. Con ello, aspiramos también a coadyuvar desde el estudio integrado de lenguas al desarrollo de competencia lingüístico-discursiva en español lengua materna en estudiantes escolarizados del Ciclo Orientado. Apostamos asimismo a la construcción de conocimientos y al desarrollo de actitudes respetuosas de la diversidad lingüístico-cultural que posibiliten una actuación ciudadana responsable y democrática en un mundo plural.

BIBLIOGRAFÍA<sup>2</sup>

- Bronckart J. P. (1977). *Théories du langage. Un introduction critique*. Chap. IV “Les théories du discours”, Liège: Mardaga.
- Bronckart J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart J. P. (2012) “En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos”, en *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas de la didáctica de las lenguas y las literaturas* (CD) p 39-59.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Candelier, M. (dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l’Europe.
- Carullo, A.M., Marchiaro, S. (2013). Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina, en *Actas del VI Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo – Núcleo Educación para la integración – Programa Políticas Lingüísticas*. Universidad Federal do Rio Grande do Sul y AUGM: Porto Alegre. Pg. 73-80.
- Cots, J.M., Armengol, L et al. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós
- López Alonso, C y Séré, A. (2001). “Procesos cognitivos en la

<sup>2</sup> En virtud de la extensión requerida para la publicación, consignamos solo las referencias bibliográficas presentes en el artículo. La bibliografía general y específica consultada para elaborar el proyecto excede los límites de este trabajo.

- intercomprensión”. *Revista de Filología Románica*. Vol. 18. UCM, Madrid.
- Meissner F., Meissner C., Klein H., Setgmann, T. (2004). *Eurocomrom – Les septis tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen Allemagne: Shaker Verlag.
- Nelson, K. (1996) *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C., Borzone, A. M. (1994) “La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula”. En Gibaja y Babini. *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena
- Vez, José Manuel (2001) *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens.
- Vygotsky, Lev (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, Lev (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, caps. 4 y 6, México, Crítica Grijalbo.

## EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ITALIANO (PARTE II)

**Categoría:** A

**Directora:** María Inés Milano

**Co-Directora:** Silvina María Voltarel

**Integrantes:** Carolina Negritto, María Cecilia Chiabrando y Julieta Amaya Gugliucci

### INTRODUCCIÓN

#### **Marco teórico**

##### *Las teorías de la Comunicación Intercultural*

Rodrigo Alsina (en Trujillo Sáez (2005: 33-34) define a la comunicación intercultural en términos de identidad y contacto: "... la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas se han intentado comunicar". El autor aborda tres teorías en particular: la *Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre* de William B. Gudykunst, (1993, 1995) que persigue el éxito en la comunicación con la superación de barreras, ansiedad e incertidumbre; la *Teoría de la Adaptación Transcultural* de Young Yun Kim (1991, 1995) que intenta averiguar cuáles son los requisitos que determinan la adaptación a una cultura diferente; la *Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura* de Fred L. Casimir (1993) sostiene que ante el malogrado intento de la cultura nacional por vencer los obstáculos de la comunicación intercultural y considerando a la diversidad como rasgo esencial de la

vida en sociedad, es preciso elaborar “terceras culturas” capaces de dar lugar a una comunicación intercultural auténtica. Para este modelo, cuando dos sujetos intentan comunicarse se produce una tercera cultura capaz de proveer interdependencia.

### *Desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje de LE*

En la actualidad la relación lengua-cultura es objeto de estudio por parte de investigadores pertenecientes a distintas disciplinas. Los nuevos enfoques han desplazado la concepción formal de la cultura entendida como conjunto de datos institucionales y geográficos y elementos tradicionales del país extranjero. En cambio, la nueva dimensión no formal se centra en los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta. Interesa el dominio del marco sociocultural en el que es empleada la LE que difiere del que trae el alumno. Areizaga (2005) plantea la necesidad de un tratamiento didáctico que integre la lengua y los aspectos socioculturales desde los primeros niveles del aprendizaje.

Ahora bien, el MCER (2002) para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, realiza un nuevo aporte a la didáctica de la LE con la incorporación a la tabla de competencias, de los saberes interculturales.

Intentaremos ilustrar el complejo concepto de *Competencia Intercultural*<sup>1</sup> a través de una revisión de las definiciones de distintos autores.

Meyer (1991 en Oliveras, 2000: 38) la describe del modo siguiente:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible el enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación

---

1 De ahora en más CI.

entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Trujillo Sáez (2001), por su parte, analiza una primera definición del concepto realizada por Meyer (ibid.: 35). Al respecto sostiene superado este concepto por simplista e inviable y rescata la imagen del hablante nativo como modelo cultural.

En la segunda definición Meyer (en Oliveras (ibid.: 36) hace mención a “una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular”. Trujillo Sáez sostiene que la CI así definida propone disminuir el etnocentrismo, y propiciar el cambio de actitud del aprendiz. Así, la CI recupera el concepto de “actitudes”, una meta educativa olvidada y apuesta al “hablante intercultural”.

Byram y Fleming (2001: 16 en Paricio, 2004) definen al hablante intercultural como a “una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional”.

### *La competencia intercultural y la enseñanza de una lengua extranjera*

Desarrollar una CI significa crear en el alumno conciencia de su propia identidad y cultura, de cómo el otro la percibe y de fomentar el conocimiento de la identidad y cultura de las personas con las cuales interactúa. Actualmente, un curriculum inclusivo de LE debe plantear objetivos tendientes a formar intérpretes críticos de su comunidad y a desarmar estereotipos mediante saberes interculturales.

## **Planteo del problema y análisis bibliográfico**

La importancia que atribuye el MCER (2002) a la dimensión intercultural, ha llevado a replantear una concepción más amplia de los enfoques comunicativos que ponen el acento en una competencia lingüística de tipo instrumental en desmedro del componente cultural. En efecto, este último aparece dissociado de la lengua, sin una visión crítica de la comunidad otra. Adquiere fuerza la idea de que la competencia

comunicativa debe acompañar lo intercultural. Como consecuencia, a la hora de elaborar materiales didácticos destinados a la enseñanza de LE, resulta necesario incorporar la CI y en ese sentido el manual constituye una herramienta esencial para poder alcanzarla.

Se han publicado trabajos acerca de la CI en la adquisición de una segunda lengua como el de Ana M<sup>a</sup> Rico Martín de la Universidad de Granada. Citamos de manera especial a nuestro referente teórico, el estudio de Malgorzata Spsychala -Universidad de Poznań Polonia- *La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera*. En italiano existen estudios sobre la educación intercultural, como los publicados por Mariangela Giusti y Graziella Favaro. Otro trabajo interesante es el de Paolo Celentin y Graziano Serragiotto: *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*.

La ausencia de estudios sobre el rol de manuales de italiano en cuanto a CI, justifica la prosecución de la segunda etapa y completar el análisis del corpus propuesto inicialmente.

## **Hipótesis**

Los contenidos de los manuales de italiano como LE favorecen el conocimiento de la cultura pero no asumen un papel clave en la adquisición de las *actitudes* que integran la CI.

## **OBJETIVOS**

### **Generales**

- Proporcionar a los docentes de italiano herramientas necesarias que permitan elegir manuales con objetivos interculturales

- Determinar qué grado de importancia reviste la dimensión intercultural en los manuales de italiano para extranjeros

### **Específicos**

- Observar el tratamiento de las prácticas culturales de los italianos en los manuales que los estudiantes argentinos tienen a su disposición
- Verificar si existe por parte de los autores de los manuales, interés por la identidad cultural del estudiante
- Describir los tipos de actividades que aparecen en los manuales y establecer si tienen o no en cuenta aspectos de la comunicación intercultural

## METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología se trata de un estudio descriptivo. El corpus está compuesto por los seis niveles previstos por el MCRE, de los cuales A1, A2 y B1 ya han sido analizados en la primera etapa de esta investigación. Los manuales a examinar en el período 2014- 2015 corresponden a los sucesivos niveles (B2, C1 y C2).

El criterio responde a la idea de que los autores de manuales recientes han considerado las directivas del Programa citado en relación al desarrollo de la CI en la adquisición de una LE. Los textos escogidos para esta segunda etapa son: *Caffè Italia 2* (B2) de Cozzi, Federico, Tancorre (2006), Edilingua; *Magari* (C1) de De Giuli, Guastallo, Naddeo (2008) Alma Ed. y *Un giorno in Italia 2* (C2) de Chiappini, De Filippo (2005), Bonacci Ed.

Los libros, editados en Italia y dirigidos a adultos extranjeros sin que se especifique a un hablante en particular, son los de mayor uso en Córdoba. En la presente investigación no se estudiarán materiales didácticos publicados para la enseñanza del italiano como L2. Tampoco

se analizará el libro de ejercicios de los manuales seleccionados. Se explorarán los temas culturales, el input lingüístico oral y escrito, las tareas comunicativas y el código icónico. Se procurará determinar si benefician la adquisición de la CI. Los prólogos permitirán establecer la existencia de objetivos interculturales.

En cuanto al criterio para evaluar el beneficio didáctico de la cultura presente en el corpus, se adaptó el modelo de Malgorzata Spychala (2011). Así, la recogida de datos se realizará como en la primera etapa, en base al eje de conocimientos y al eje de saberes interculturales, los cuales incluyen categorías de análisis adaptadas a los fines de nuestra investigación. En la Tabla 1 se organizaron los datos referidos a los componentes de la cultura meta a través de las categorías: realidad exterior, cultura cotidiana, cultura con mayúscula y cultura simbólica y en la Tabla 2 la información relacionada con tratamiento de los saberes culturales, es decir, cómo se entiende el concepto de cultura, cómo se presenta la cultura italiana, cómo se hace referencia a la forma de vida de los demás, cómo se ayuda a conocer la otra cultura y cómo se desarrolla la sensibilidad intercultural.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

La importancia del presente proyecto radica en el aporte que se espera brindar a los profesores de italiano en ejercicio, quienes a la hora de elegir manual, podrán tener en cuenta los resultados de esta investigación. Confiamos en que este estudio alentará además a los formadores a desarrollar en los futuros docentes de italiano capacidades de análisis crítico para poder determinar si los planteamientos metodológicos de los materiales responden a un enfoque intercultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- Areizaga, E.; Gómez, I.; Ibarra, E. (2005). *El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación*. Revista Redalyc. Volumen 10. N°2. Recuperado de: <http://www.redalycuaemx.mx/src/Inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17510204>
- Bartolomé et. al. (2008). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea.
- MartinRico, A. M. (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*. Revista Porta Linguarum. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>
- Paricio, S. (2004). *Dimensión en la enseñanza de las lenguas y la formación del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: [www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF)
- Spychala, M. (2011). *La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera*. Revista online Dialnet. Recuperado de: [www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3192764&orden=0](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3192764&orden=0)
- Trujillo Sáez, F. (2005). *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. Recuperado de: <http://fernandotrujillo.es>
- Oliveras, A. (2000). *Aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinume: Barcelona.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) EN EL NIVEL SUPERIOR**

**Categoría:** B

**Directora:** María Elisa Romano

**Co-directora:** Julia Inés Martínez

**Integrantes:** Natalia Verónica Dalla Costa, Ana María Morra, Julieta Salinas Romero.

**Auxiliares de la investigación:** Florencia Basso, Luis Javier García.

### INTRODUCCIÓN

#### **Planteo del problema**

La evaluación de la escritura es parte integral de la asignatura *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC. El alumno regular de dicha asignatura debe aprobar tres evaluaciones parciales, dos de las cuales incluyen la escritura de un ensayo. Por otra parte, el examen final escrito consta de una sección de escritura de ensayo eliminatoria y una sección de escritura adicional para alumnos libres que también es eliminatoria. Como podemos observar, la evaluación de la escritura se constituye en un elemento casi fundamental de esta asignatura y, como tal, requiere un alto índice de confiabilidad y validez. Estudios anteriores realizados en las cátedras de

*Lengua Inglesa II* y *Lengua Inglesa III* de la Facultad de Lenguas, UNC (Morra y otros 2010-2011 y 2012-2013), sobre los procesos y productos de la escritura de los alumnos de lengua extranjera y sobre distintos tipos de retroalimentación y sus efectos, arrojaron resultados muy interesantes, pero, a su vez, evidenciaron la falta de indagación sobre los criterios que los docentes utilizan a la hora de evaluar textos escritos y el impacto que dichos criterios pueden tener en los resultados de las evaluaciones. Por ende, se plantea la necesidad de explorar los principios y/o creencias que guían la aplicación de criterios de evaluación de ensayos a fin de tomar medidas futuras hacia una unificación de criterios que garantice la confiabilidad del sistema de calificación de esta prueba de escritura.

### **Marco teórico y antecedentes**

La evaluación de la escritura que será objeto de la presente investigación puede considerarse, siguiendo a Goodman & Swann (2003) y Hyland (2003), como una *evaluación sumativa*, dado que se califica formalmente y se lleva a cabo, generalmente, al final del proceso de enseñanza con el fin de determinar si se han logrado los objetivos planteados para todo el curso. Este tipo de evaluación es identificada, además, como una *evaluación directa* de la escritura; es decir, se evalúa la escritura a través una producción textual individual y no a través de ejercicios de componentes lingüísticos que hacen a la escritura (por ejemplo, ejercicios de vocabulario, gramática, etc.) (Williams, 2005, p. 120).

En lo que respecta a abordajes de evaluación de un texto, una distinción básica es aquella entre el *enfoque holístico* y el *enfoque analítico*. La *evaluación holística* aborda al texto como un todo y conlleva la asignación de una nota o evaluación final general. Esta calificación se basa en la premisa de que el constructo de la escritura es una entidad única que puede capturarse mediante una escala única que integra las cualidades inherentes de la escritura y que la calidad sólo puede ser reconocida por lectores expertos. El *enfoque analítico* implica la identificación de distintos aspectos del texto, de modo de establecer las fortalezas y debilidades de cada uno de los aspectos, para luego

determinar una evaluación final. Este enfoque implica la calificación de rasgos múltiples y considera el constructo de la escritura como algo complejo y multifacético. Hamp-Lyons (2003) afirma que, a la hora de tratar los problemas y las necesidades específicos de la escritura en una segunda lengua, este tipo de calificación resulta más conveniente y sostiene que sirve como herramienta para investigar lo que sucede dentro del proceso de evaluación de escritura y que es un instrumento esencial para los docentes de escritores en lengua extranjera, ya que les brinda información valiosa que facilitará la toma de decisiones. Sin embargo, algunos investigadores afirman que la evaluación analítica detallada a través de una lista de criterios requiere más tiempo, esfuerzo y entrenamiento, sin evidenciar mayor efectividad que la evaluación holística en la calificación de textos escritos (Rezaei & Lovorn, 2010; Robb Singer & Lemahieu, 2011; Hunter, Jones y Randhawa, 1996).

Si bien se han llevado a cabo numerosos estudios sobre evaluación, aquellos que resultan de especial interés para esta investigación son los que han analizado la relativa efectividad de diferentes modos de calificación (Cushing Weigle, 2002; White, 1998; Wolcott & Legg, 1998) y los que han explorado los procesos que llevan a cabo docentes lectores al momento de evaluar y calificar los textos de los estudiantes. Estos últimos han demostrado que, en general, los docentes, al momento de evaluar y calificar la escritura en lengua extranjera, se preocupan por promover el aprendizaje, lo que hace que los procesos de enseñanza, retroalimentación y evaluación se encuentren permanentemente interrelacionados y se confundan los objetivos de cada una de estas etapas en muchos casos (Baker, 2014; Edgington, 2005). Por otro lado, se han observado diferencias importantes entre evaluadores no sólo en lo que respecta a los modos de calificar, sino también a las formas en las que conciben y abordan la evaluación de la escritura (Hall & Sheyholislami, 2013; Mei, 2010; Wolfe, 2003).

## OBJETIVOS

### Generales

- Explorar las prácticas, actitudes y creencias de los docentes de *Lengua Inglesa II* en lo que respecta a la evaluación de la escritura de ensayos en instancias de evaluación sumativa (exámenes parciales y finales).
- Determinar similitudes y diferencias en las concepciones de la evaluación y los criterios utilizados durante el proceso de evaluación de los docentes de *Lengua Inglesa II*.

### Específicos

- Identificar y categorizar los aspectos de la escritura, del texto y/o del escritor que ponderan los docentes al momento de evaluar los productos textuales realizados por los estudiantes de *Lengua Inglesa II* en instancias de evaluación sumativa.
- Recoger opiniones, creencias y explicaciones de los docentes sobre la evaluación de ensayos en instancias de evaluación sumativa.
- Comparar y contrastar las formas de evaluar y calificar la escritura de ensayos de los docentes de *Lengua Inglesa II*.
- Comparar y contrastar las opiniones, creencias y explicaciones sobre la evaluación de la escritura de ensayos de los docentes de *Lengua Inglesa II*.
- Proponer pautas de trabajo y reflexión sobre la evaluación de la escritura de ensayos en el contexto de la cátedra a fin de lograr una mayor uniformidad de criterios.

## METODOLOGÍA

### *Sujetos y materiales*

Participarán nueve docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II*, responsables de la evaluación de ensayos en instancias de evaluación (profesores asistentes, adjuntos y titulares). Además, una fuente de datos importante serán los ensayos evaluados por estos docentes. Algunas instancias de evaluación serán naturales y otras serán llevadas a cabo especialmente para este proyecto. Por otra parte, se recolectarán reportes escritos por los docentes, explicando y justificando la evaluación y calificación de determinados ensayos. Finalmente, se utilizarán también cuestionarios abiertos sobre la evaluación y calificación de ensayos que los docentes responderán individualmente.

### *Procedimiento*

Una vez recolectados los ensayos correspondientes a las evaluaciones parciales y finales y antes de comenzar a evaluarlos, se seleccionará al azar una muestra de ensayos de cada comisión. Las instancias de evaluación en las que se recolectarán estos documentos serán: a) los dos exámenes parciales escritos (en junio y octubre), en los cuales la prueba de escritura no es eliminatoria; y b) tres de las cinco instancias anuales de examen final (julio, noviembre y diciembre), en las cuales la prueba de escritura de ensayo es eliminatoria. Posteriormente, los ensayos se fotocopiarán y distribuirán a los docentes, quienes evaluarán individualmente cada uno de los textos, proporcionando una calificación final en todos los casos. A su vez, cada docente seleccionará dos de los ensayos evaluados con calificaciones diferentes y completará un reporte escrito explicando y justificando la evaluación y calificación del ensayo. Al finalizar esta etapa de la investigación, se administrarán cuestionarios semi-estructurados a los docentes de la cátedra, a fin de recabar información sobre sus actitudes, principios, creencias y prácticas con respecto a la evaluación de la escritura de ensayos en lengua extranjera en general y en el contexto específico de la cátedra en particular.

### *Análisis de datos*

Se analizarán los datos cualitativos correspondientes a los reportes y cuestionarios de manera inductiva, sin categorías o tipologías establecidas *a priori* y siguiendo los pasos propuestos por Hatch (2002). Las marcas, correcciones y/o comentarios visibles en los textos evaluados serán contabilizados y clasificados, así como también comparados y contrastados a fin de determinar las áreas y/o aspectos de la evaluación de los textos en los que existe mayor discrepancia entre docentes.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

El proyecto aspira a aportar información valiosa sobre las prácticas y concepciones actuales sobre evaluación de la escritura de los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II* de la Facultad de Lenguas, UNC. Al lograr identificar áreas problemáticas, fuentes de desacuerdo y/o confusión entre docentes y dificultades comunes será posible proponer acciones de reflexión y capacitación futuras. A pesar de que el estudio se llevará a cabo en el contexto reducido de una cátedra, las conclusiones que se obtengan podrán ser útiles para docentes y/o educadores en el área de lenguas extranjeras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baker, N. (2014). "Get it off my stack": Teacher's tools for grading papers. *Assessing Writing*, 19, 36-50.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edgington, A. (2005). Understanding teachers reading and response through a protocol analysis study. *Journal of Writing Assessment* , 2 (2), 125-148.
- Goodman, S. & Swann, J. (2003). Planning the assessment of student writing. En Coffin, C; Curry, M.J.; Goodman, S.; Hewings, A.; Lillis, T.M. & Swann, J. (Eds), *Teaching academic writing. A toolkit for higher education* (pp. 73-100). USA: Routledge.
- Hall, C. & Sheyholislami, J. (2013). Using appraisal theory to identify rater values: An examination of rater comments on ESL test essays. *Journal of Writing Assessment*, 6 (1), 1-15.
- Hamp-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. En Kroll, B. (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. USA: Cambridge University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hunter, D. M., Jones, R., & Randhawa, B.S. (1996). The use of holistic versus analytic scoring for large-scale assessment of writing. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 11 (2), 61-85.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Mei, W. (2010). Investigating raters' use of analytic descriptors in assessing writing. *Reflections on English Language Teaching*, 9 (2), 69-104.
- Morra, A. M & otros. (2012-2013). *Auto-monitoreo en escritura en lengua extranjera (inglés)*. Proyecto de investigación subsidiado por SECyT, UNC. Resol. 162/12 y 164/13. Inédito.

- Morra, A. M & otros. (2010-2011). *Los efectos de la retroalimentación electrónica en el proceso escriturario de estudiantes de lengua extranjera en el nivel superior*. Proyecto de investigación subsidiado por SECyT, UNC, Resol. N° 214/10 y Resol. Rectoral N° 2472/2010. Inédito.
- Rezaei, A. & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, 18-39.
- Robb Singer, N. & Lemahieu, P. (2011). The effect of scoring order on the independence of holistic and analytic scores. *Journal of Writing Assessment*, 4 (1), 1-13.
- White, E.M. (1998). *Teaching and assessing writing: Recent advances in understanding, evaluating and improving student performance*. USA: Calendar Islands Publisher.
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw-Hill.
- Wolcott, W. & Legg, S. (1998). *An overview of writing assessment: Theory, research and practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wolfe, E. W. (2003). Uncovering rater's cognitive processing and focus using think-aloud protocols. *Journal of Writing Assessment*, 2 (1), 37-56.

# **LA EVALUACIÓN DE LA ORALIDAD EN LA UNIVERSIDAD: ¿EVALUACIÓN IMPRESIONISTA U HOLÍSTICA DE LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA? UN ESTUDIO SOBRE LA CONFIABILIDAD DE ESTOS MÉTODOS**

**Categoría:** A

**Directora:** Lidia R. Soler

**Codirectora:** Griselda Bombelli

**Integrantes:** Florencia Giménez, Verónica Ghirardotto, Andrea Canavosio, Franco Zanfagnini, Agustina Francisca, Berenice Guardia, María de la Paz Linares, Leonardo Ebel y María Emilia Castellano.

## **INTRODUCCIÓN**

En la enseñanza de una lengua extranjera, la evaluación del uso de esa lengua se realiza en forma constante y de diversas maneras, tanto por parte del docente como del estudiante. Como profesores de fonética y fonología siempre nos preocupó el proceso de evaluación. Este estudio surgió de nuestro interés por indagar sobre métodos de evaluación formales y con el objeto de optimizar instrumentos y esclarecer criterios.

En el campo de la enseñanza del inglés, la teoría de la competencia comunicativa ha tenido influencia sobre las formas de evaluación de la habilidad lingüística dando lugar a diversas perspectivas. Como sostiene

Bachman (1991, en Cohen 1994:3), esta influencia ha resultado en el reconocimiento de la importancia de los métodos de evaluación y en el diseño de instrumentos de evaluación ‘más sofisticados’. No obstante, la pronunciación<sup>1</sup> no ha recibido particular atención. Como dicen Goodwin et al. (1994:14), ‘la falta de estudios dedicados a la evaluación de la pronunciación es prueba del tratamiento desigual que recibe frecuentemente’. Esta falta de estudios es todavía más evidente a nivel de carreras universitarias de grado en inglés como lengua extranjera, donde la pronunciación es una materia instrumental obligatoria dictada durante 2 o 3 años y debe ser evaluada en consecuencia. Como sostienen Celce-Murcia et al. (1996:341), ‘existen rasgos propios de la pronunciación que afectan la manera en que se realiza la evaluación’. La evaluación es un proceso complejo y parece ser aún más complejo en el caso de la pronunciación debido a la naturaleza elusiva del discurso oral y al alto grado de percepción individual que se requiere del evaluador.

De los conceptos vertidos anteriormente surge que la evaluación de la pronunciación requiere de la construcción de un instrumento particular. El diseño de ese instrumento implica el desarrollo de actividades y también, como en el caso del contexto de este estudio, la elección de ‘un método de calificación que especifique de qué manera se le asignarán números al desempeño de los evaluados’ (Bachman y Palmer 1996:51). El método empleado para llegar a números válidos y confiables es esencial, puesto que las calificaciones se emplean para tomar decisiones que afectan la vida académica de los estudiantes.

Los procedimientos de calificación pueden abordarse desde distintas perspectivas. Se puede, por ejemplo, diferenciar entre calificación objetiva y subjetiva y distinguir entre procedimientos impresionistas (o generales), holísticos (o globales) y analíticos. Cohen (1994) establece un continuo que va desde la calificación objetiva a la subjetiva y manifiesta que la naturaleza de las actividades o ítems a calificar probablemente determine la ubicación del método de calificación hacia el extremo objetivo o subjetivo del continuo. Los procedimientos impresionistas se ubican ‘en el extremo más subjetivo del espectro’ (p.95), los procedimientos holísticos se encuentran a continuación y finalmente, los procedimientos

---

1 En el contexto de este estudio, *pronunciación* incluye rasgos segmentales y suprasegmentales.

analíticos están ubicados hacia el extremo más objetivo del continuo.

El empleo de escalas de calificación globales u holísticas se basa en la concepción de que la habilidad lingüística constituye un todo unificado y, por lo tanto, la pericia lingüística puede ser cuantificada en una sola nota o calificación global. El criterio de evaluación consiste en juzgar la calidad total de la producción lingüística con especial énfasis ‘en lo que está bien hecho’ (Cohen 1994:315). Según Bachman y Palmer (2010:339), una de las desventajas del uso de las escalas globales es que ‘es difícil saber lo que la nota refleja’ con respecto a los distintos componentes inherentes a la habilidad lingüística. Otra desventaja, según estos autores, es que aunque las escalas son descritas como globales, incluyen en realidad múltiples componentes, los cuales son probablemente considerados en forma diferente por diferentes evaluadores.

A diferencia de los métodos globales, las escalas analíticas constan de una serie de componentes explícitos que son evaluados separadamente. Cuando se requiere una sola nota, esta se obtiene del total de estas calificaciones parciales. La ventaja de este método, sostienen Bachman y Palmer (1996, 2010), es que la calificación refleja el nivel de habilidad para cada componente o área incluida en la escala. Además, ‘las escalas analíticas tienden a reflejar lo que los evaluadores realmente hacen cuando califican muestras del uso de la lengua’ (1996:211), puesto que aun los evaluadores globales admiten que consideran diferentes áreas al evaluar. No obstante, una de las desventajas de la evaluación analítica es que el desempeño es considerado una suma de partes en lugar de un todo integrado. Otro inconveniente es que el uso de escalas analíticas requiere mucho tiempo y, en consecuencia, no son muy prácticas cuando hay un gran número de estudiantes para calificar, pocos evaluadores y tiempo limitado, como en el caso del contexto del presente estudio.

### *Contexto de este estudio*

En este proyecto estudiamos la evaluación de la pronunciación de futuros Licenciados, Profesores y/o Traductores de Inglés como lengua extranjera a nivel universitario y la forma en que esta evaluación se traduce a un número en el contexto de la materia *Fonética y Fonología II* del tercer año de estudios de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

En la Facultad de Lenguas, la enseñanza sistematizada de la pronunciación del inglés está organizada en un programa de tres años que incluye las materias *Práctica de la Pronunciación* en primer año y *Fonética y Fonología* en segundo y tercer año. Aunque los cursos son dictados por diferentes profesores, los contenidos, objetivos y material didáctico son comunes a todos los grupos del mismo nivel; es decir, existe un consenso general sobre métodos y criterios de enseñanza y de evaluación aunque no existe un proceso formal de estandarización de los profesores como evaluadores.

La evaluación de la pronunciación en los cursos de fonética y fonología de segundo y tercer año incluye, además del conocimiento teórico, la percepción y la producción lingüística oral. Como ya lo dijimos, en esta investigación nos concentramos en la evaluación de la producción oral de los estudiantes en el marco de *Fonética y Fonología II*. Se presupone que el ‘constructo a medir’ (Bachman y Palmer 1996:115) está orientado comunicativamente y definido por los objetivos específicos del curso. Sobre estas bases, los profesores de fonética y fonología inglesa evalúan y califican el desempeño oral en forma impresionista<sup>2</sup> y, frecuentemente, sin la posibilidad de contar con la opinión de otro evaluador (la excepción la constituyen los exámenes finales orales, donde hay un tribunal evaluador).

### *Resultados de etapas anteriores de este proyecto*

Se partió de la hipótesis de que el empleo de escalas de calificación resulta en una mayor confiabilidad entre evaluadores que el empleo de un método impresionista. En la primera etapa, 2010-2011, los evaluadores calificaron, en forma impresionista, 32 grabaciones de las producciones orales de alumnos de *Fonética y Fonología II* y los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas entre las medias de las calificaciones otorgadas.

En una segunda etapa, 2012-2013, se diseñó una escala holística con bandas descriptoras que fue validada por dos jueces externos al proyecto. Aunque los jueces reaccionaron favorablemente con respecto al uso de una escala y al hecho de que un instrumento de tipo holístico es práctico

<sup>2</sup> Cabe aclarar que, siguiendo a Weigle (2002:149), *evaluación impresionista* se refiere a ‘calificar sin emplear una escala explícita.’

cuando se evalúa un número importante de alumnos, hubo también diferencias significativas en las notas asignadas a las muestras. Además, los jueces señalaron que la inclusión de distintos componentes en cada banda descriptora les dificultó la tarea pues, como dicen Bachman y Palmer (2010:340), no todos los criterios se ‘satisfacían al mismo tiempo’. A consecuencia de ello, debieron decidir a cuál criterio otorgarle más peso para asignar el nivel. También consideraron problemática la transición entre la banda 2 y la 3 de la escala. Asimismo, sugirieron que se tuviera en cuenta la competencia léxico-gramatical, la cual había sido deliberadamente excluida.

Por lo dicho anteriormente, se reelaboró el instrumento holístico incorporando las sugerencias hechas por los jueces. La versión definitiva de la escala fue el resultado de varias pruebas que nos permitieron identificar problemas y elaborar una nueva versión consensuada cuya aplicación nos permitió contestar la pregunta de investigación planteada para la segunda etapa: ¿Existe diferencia significativa en las calificaciones obtenidas por los mismos estudiantes evaluados por distintos evaluadores empleando una escala holística?

Los tests estadísticos aplicados mostraron la existencia de diferencias significativas entre las valoraciones medias asignadas por los distintos evaluadores a las mismas muestras empleando la escala holística. La desventaja señalada por la mayoría de los evaluadores en el cuestionario que completaron luego del empleo del método holístico fue la dificultad para brindar una adecuada eventual devolución al alumno por la falta de descriptores detallados.

Puesto que la devolución es muy importante, se decidió entonces, considerar la fiabilidad y factibilidad del empleo de una escala analítica que permita contar con información detallada.

Se establecieron los siguientes objetivos:

## OBJETIVOS

- Investigar la confiabilidad de un instrumento analítico en la evaluación de la pronunciación en el marco de la materia *Fonética y Fonología II* del tercer año de estudios de las carreras en inglés de la Facultad de Lenguas, UNC.
- Diseñar una escala analítica para la evaluación de la pronunciación dentro del contexto de este estudio.
- Comparar el nivel de confiabilidad de los tres métodos involucrados (impresionista, holístico y analítico).

## METODOLOGÍA

Para diseñar la escala analítica, se tendrán en cuenta las sugerencias realizadas por los evaluadores en la información volcada en el cuestionario. Para validar esta escala se recurrirá a 3 jueces expertos externos al proyecto. Se les solicitará que utilicen la escala para evaluar el desempeño de 3 estudiantes. Se tratará de seleccionar 3 producciones orales que, al menos a criterio de los investigadores, reflejen distintos niveles de desempeño.

La versión validada por los jueces externos será puesta a consideración de los evaluadores en una reunión especial donde se valorarán 10 muestras que no pertenecen al corpus. El objetivo es lograr una escala consensuada también con todos los evaluadores que forman parte de este proyecto.

Una vez lograda la versión final de la escala, se realizará una nueva sesión de evaluación de las 32 muestras organizadas en un orden diferente al que se empleó en las evaluaciones impresionista y holística. La evaluación se realizará en una sesión y, al igual que en los exámenes finales, los profesores escucharán las muestras solamente una vez. Además, se les solicitará que completen un cuestionario a los efectos de recabar nueva información sobre aspectos que tal vez no hubieran surgido anteriormente. Se espera que la información recolectada contribuya

a la interpretación de resultados y sirva como punto de partida para otros trabajos de investigación. Se emplearán pruebas estadísticas para procesar los datos obtenidos. En una próxima etapa se implementará la estandarización para el uso de la escala que resultare más confiable.

## IMPORTANCIA E IMPACTO DEL PROYECTO - IMPACTO

Se espera que este proyecto contribuya a mejorar la confiabilidad del proceso de evaluación dentro del contexto de la materia *Fonética y Fonología II* del tercer año de estudios de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

La falta de estudios sobre la evaluación de la pronunciación en general, y sobre la evaluación de la pronunciación de futuros profesores, traductores y/o licenciados en inglés, en particular, hace que el presente proyecto constituya un aporte importante para otras universidades o instituciones educativas con programa de estudios similares.

De igual manera, se espera que este proyecto sea el punto de partida para mejorar los instrumentos de evaluación y de calificación en las materias del área de fonética y fonología no solo de las carreras en inglés sino de las demás carreras de grado en lengua extranjera de la Facultad de Lenguas. Asimismo, y como se desprende de los objetivos, este estudio abrirá el camino para investigar otros aspectos relacionados con la evaluación de la producción oral en la universidad, además del empleo de escalas de calificación.

Finalmente, desde la perspectiva de la formación de recursos humanos, este proyecto constituye una valiosa oportunidad de formación para los jóvenes investigadores que se desempeñan en el área de la fonética y la fonología y para los alumnos iniciados en la investigación que integran este equipo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly* 25 (4), 671-704.
- Bachman, L. F. y A. S. Palmer. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: OUP
- Bachman, L. F. y A. S. Palmer. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: OUP
- Celce-Murcia, M., D. M. Brinton y J. M. Goodwin. (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. 2nd edition. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Gass, S. M. y L. Selinker. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course. Second Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gimson, A. C. (1994). *Gimson's Pronunciation of English. Revised by Alan Cruttenden*. 5<sup>th</sup> edition. London: Arnold.
- Goodwin, J., D. Brinton y M. Celce-Murcia. (1994). Pronunciation assessment in the ESL/EFL curriculum. En Morley, J. (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions* (pp. 3-16). Alexandria, VA: TESOL.
- Morley, J. (1994). A multidimensional curriculum design for speech-pronunciation instruction. En Morley, J. (Ed.) *Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions* (pp. 64-91). Alexandria, VA: TESOL.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **LA INVESTIGACIÓN EN GRADO: PROBLEMATIZACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS Y ENCRUCIJADAS DIDÁCTICAS**

**Categoría:** B

**Directora:** Liliana Tozzi

**Integrantes:** María Luz Britos, Zaida Cabrera, Luciana Cardone, Marina Carrasco Fenoy, Gisele Paoletti, Mariana Mangini, Ester Martínez, Melania Pereyra y César Tisocco.

### **INTRODUCCIÓN**

#### **Planteo del problema**

El proyecto surge a partir de experiencias previas –en docencia, investigación, cursos de formación docente, experiencia en el Programa de Mejoramiento PROHUM dedicado al seguimiento de Trabajos Finales de grado, entre otros–, que pusieron en evidencia los problemas que enfrentan los alumnos de grado para la redacción académica en general y para la práctica de la investigación en particular. El diagnóstico a partir de las experiencias mencionadas y el material recolectado permite determinar las dificultades detectadas con mayor frecuencia: - para elaborar y delimitar el objeto de estudio; - para problematizar el tema

en relación con un marco teórico; - para profundizar en los contenidos conceptuales y articular con el análisis de los textos (apartándose de la doxa y el impresionismo en el análisis); y - para comunicar los resultados a través de escritos coherentes, adaptados a los requerimientos del discurso académico. La propuesta, como eje transversal, articula las siguientes líneas de indagación: a) la teoría y su importancia en la investigación; b) su articulación con la enseñanza de los caminos metódicos; c) la producción escrita: puesta en texto de los procesos de reflexión crítica.

A partir de lo expuesto, es posible delimitar el problema a través de los siguientes interrogantes: 1) ¿qué cuestiones epistemológicas es preciso tomar como punto de partida para la investigación en el área de humanidades?; 2) ¿cuál es la importancia de la teoría y cómo se relaciona con la metodología en nuestras áreas de estudio?; 3) ¿qué estrategias y herramientas pedagógico-didácticas resultan rentables para la enseñanza del trabajo intelectual en el grado?; 4) ¿qué dificultades enfrentan los alumnos para la producción escrita de textos académicos en el contexto de educación de la Facultad de Lenguas?

### **Marco teórico metodológico**

En relación con el primer interrogante planteado, atinente a cuestiones epistemológicas, resultan relevantes los trabajos de Gastón Bachelard (1972) y su planteo sobre los obstáculos epistemológicos; de Thomas Khun (1989), cuya problematización del concepto de revolución científica resulta pertinente para reflexionar sobre la naturaleza de las investigaciones y sus posibles impactos; y de Juan Samaja (en Díaz y Heler, 1997), quien recupera y complejiza los métodos para fijar creencias que postulara Charles Peirce. La encrucijada teórico metódica en el área específica se abordará desde la perspectiva de Hugo Mancuso (1999) y, respecto de literatura y cultura, se destacan los aportes teóricos de Mijail Bajtín (1994; 1998) sobre la relación entre la obra artística y la dimensión histórico social; en particular se utilizarán las categorías de dialogismo, polifonía y arquitectónica del texto artístico.

También resulta pertinente el concepto de interculturalidad, puesto que

constituye una categoría relevante en la agenda teórica de los estudios en lengua y cultura, que por otra parte constituyen la base disciplinaria de los estudios de grado en la Facultad de Lenguas, cuyo objeto de estudio – las “lenguas”– implica un posicionamiento ético y epistemológico *situado*, en vínculo directo con las relaciones entre culturas, la indagación académica y la producción de conocimiento. En este sentido, tomamos los trabajos de Stuart Hall (2003) sobre interculturalidad y configuraciones identitarias, como así también los textos de Walter Mignolo (2005) y Catherine Walsh (2006), que abordan las relaciones interculturales en clave poscolonial, y los conceptos de Alejandro Grimson en *Los límites de la cultura* (2011), que articula los principales ejes de nuestro tema problema.

En lo que se refiere a la lectura y la escritura como actividades cognoscitivas que se desarrollan de manera procesual, en la interacción texto-lector-escriptor y en directa relación con el contexto histórico, político y social, se toman aportes de Daniel Cassany (1997); Pipkin Embón y Reynoso (2010) y de Paula Carlino (2003; 2006) sobre la lectura y escritura en el nivel superior, entre otros.

## **Hipótesis**

Sostenemos que la investigación en las áreas de humanidades y lenguas, si bien comparte algunos presupuestos epistemológicos con otras áreas de conocimiento, reviste características específicas, en relación con la naturaleza de los objetos de estudio. En este sentido, es preciso problematizar los fundamentos básicos de la investigación y los modos específicos de producción de conocimiento. En este sentido, resulta pertinente la denominación de “marco teórico metodológico”, en el cual las líneas teóricas determinan el camino metódico y el proceso de la investigación retroalimenta el marco conceptual. En relación con la enseñanza de la investigación en el nivel de grado, las mayores dificultades para los alumnos se presentan al momento de realizar estas articulaciones –por ejemplo, las citas sin relación directa con el decurso de la reflexión, el análisis impresionista o la exposición de un marco

teórico apartado del análisis de los textos. Es necesario incorporar nuevas herramientas y estrategias que permitan mejorar la lectura crítica de los materiales teóricos y los corpus, desarrollar la capacidad para problematizar durante el proceso de lectura y elaborar producciones orales y escritas argumentativamente sólidas y coherentes.

## OBJETIVOS

### Generales

- Estudiar la articulación teórico-práctica en procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación, en el nivel de grado.
- Desarrollar y estimular el interés por la investigación y la producción de conocimiento.

### Específicos

- Indagar y profundizar algunos conceptos epistemológicos, teóricos y metodológicos para la investigación en las áreas de estudio de la Facultad de Lenguas.
- Fomentar la participación de los/as estudiantes y egresados/as en debates, simposios, jornadas, congresos, foros y toda actividad científica vinculada con los intereses de su investigación.
- Problematizar el lugar de la investigación en el grado y los modos de promover su práctica, en relación con el trabajo intelectual de docentes y alumnos.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

La investigación que se propone en el presente proyecto resultaría un aporte sobre la formación en investigación en grado, específicamente en el contexto de educación de la Facultad de Lenguas, aunque también podrían ser de utilidad en un nivel mayor de generalidad, en el ámbito de los estudios sobre la enseñanza de la investigación, de la lectura y la escritura en el nivel superior.

Por otra parte, respecto de la formación de recursos humanos, se destaca el hecho de que los integrantes del equipo son investigadores en formación, algunos de nivel de maestría, otros/as terminando el cursado de grado y también estudiantes de los primeros años de la carrera. Además, se prevé la presentación de resultados parciales del proyecto en encuentros, jornadas, congresos y otros eventos científicos, como así también de la publicación de artículos en medios especializados. La comunicación de los resultados y el intercambio con otros investigadores, docentes y alumnos se promoverá también mediante la organización de Jornadas de investigación en grado, reuniones y encuentros, para promover un espacio de intercambio y debate, de reflexión crítica y acciones tendientes al mejoramiento en la docencia e investigación en el grado.

Cabe destacar que este proyecto se plantea como primer abordaje a una problemática muy amplia, para continuar investigando en trabajos futuros.

## BIBLIOGRAFÍA<sup>1</sup>

- Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. México: Ed. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. 8va. ed. México: Ed. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva.” *Uni-pluri/versidad*. Vol 3, n° 2, p. 17-23.
- Carlino, P. (2006). “La escritura en la investigación”. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario permanente de investigación, de la Maestría en Educación de la UdeSA. Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman. Documento de trabajo n° 19. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Cassany, D. (1997). “El proceso cognitivo”. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Ed. Comunicarte.
- Díaz, E (ed.) (2000). *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos ed.
- Díaz, E & Heler, M. (1997). *El conocimiento científico*. Bs. As., Eudeba, 3ª ed.
- García-Córdoba, F & García-Córdoba, L. (2005) *La problematización*. 2ª ed. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Grimson, A. (2001). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

---

1 La bibliografía se ampliará en el transcurso de la investigación.

- Kuhn, T. (1989) *¿Qué son las revoluciones científicas?* Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Mancuso, H. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología.* Buenos Aires: Paidós.
- Mignolo, W. (2005). *Diseños globales, historias locales.* España: Akal.
- Montolío, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica.* Barcelona: Ariel.
- Conectores de la lengua escrita.* Barcelona: Ariel.
- Moreno Bayardo, M. G.. (2005). “Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación.” *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3, n° 1*, 520- 540.
- [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Moreno.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf)
- Piedrabuena, I. A. (2004). *Condominio de nuestro idioma.* Córdoba: Comunicarte.
- Pino, M. (2013). *Informe sobre las I Jornadas de investigación en grado.* Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pipkin, M & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas.* Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Reguera, A. (2012). “Concepción de escritura académica en biografías de *escritor* producidas por estudiantes universitarios.” *Lenguaje*, 40 (1), 41-66.
- Samaja, J. (2000). “Aportes de la metodología a la reflexión epistemológica”. Díaz, Esther (ed.). *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad.* Buenos Aires: Biblos ed., p. 151-179.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires: Lumiere.
- Serafini, M. T.. (1996). “La prescritura”. *Cómo se escribe.* Barcelona: Paidós.
- Walsh, C. et al. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento.* Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

---

ÁREA ITALIANÍSTICA

---

**ELABORACIÓN DE UN DICCIONARIO FRASEOLÓGICO  
PEDAGÓGICO BILINGÜE ESPAÑOL-ITALIANO**

**Categoría:** A

**Directora:** Norma Ceballos Aybar

**Integrantes:** Adriana Barbano de Raineri, Beatriz Pedrotti, Julio A. Manzanelli, Ángela Castro, Florencia Verzino Dantas, Leina Serqueira

INTRODUCCIÓN

El Proyecto 2014-2015 se plantea como continuación y extensión del Proyecto 2012-2013. Luego de cuatro años de investigación sobre las expresiones idiomáticas del italiano (en adelante e.i.), a partir de las metáforas que contienen contrastándolas con las del español de uso en Argentina, el equipo ha decidido volcar el corpus elicitado en un diccionario fraseológico bilingüe italiano-español que contemple estas características no consignadas por ningún diccionario bilingüe en circulación. En esta etapa se trabajará sobre las más de tres mil e.i. relevadas, pero en sentido contrario, es decir, del español al italiano.

La redacción del diccionario en cuestión tiene fundamentalmente

una orientación pedagógica, no sólo en su presentación sino también en su contenido, por cuanto numerosas e.i. analizadas tienen su origen en hechos históricos, religiosos, mitológicos y anécdotas que forman parte de la cultura italiana y/o de otras culturas que han sido adoptadas por dicha lengua y que, en Argentina particularmente por el fenómeno de la inmigración, han pasado a formar parte de nuestro patrimonio cultural.

Durante muchos años las e.i. fueron consideradas como una forma anómala, con desviaciones sintácticas y semánticas con respecto a las oraciones “normales”, canónicas, bien formadas de una lengua razón por la cual quedaron fuera de los estudios gramaticales y semánticos. El mismo problema se presenta al traductor ante un fraseologismo no conocido y que no figure en un diccionario bilingüe

En esta segunda etapa se trabajará a partir del corpus elicitado a fin de constituir el volumen español-italiano en el que también se incluirán ejemplos de uso como respuesta a dicha carencia y será de gran utilidad para docentes, alumnos y traductores de todas las áreas del italiano considerando los intercambios lingüísticos que se producen en el mundo globalizado. Ello teniendo en cuenta que existen las carreras de profesor y traductor de italiano no sólo en la UNC sino también en otras universidades del país y, en muchas otras carreras universitarias, se estudia el italiano como lengua instrumental.

## **Estado de la cuestión**

La fraseología es tenida en cuenta por los diccionarios generales bilingües español-italiano aunque no de manera específica, y su presencia resulta más bien reducida. Además no se analizan ni el aspecto pragmático ni el histórico, evidentemente por problemas de espacio. El diccionario bilingüe de Laura Tam, constituye la obra lexicográfica más importante italiano-español, español-italiano. Sin embargo, se trata de un diccionario cuyas entradas son lemas monolexicales y sólo parcialmente se ocupa de fraseologismos, como en la mayoría de los diccionarios, por no ser

este su objetivo específico. Por otra parte las equivalencias que ofrece se refieren al español ibérico que no siempre coincide con el español de Argentina. Existen otros diccionarios bilingües de los que no se da cuenta por razones de espacio que son superados notablemente por el Tam, más rico en su versión ampliada.

No se conoce otro trabajo en esta línea de investigación, por lo tanto se observa claramente el vacío existente al respecto. De allí el interés de ordenar el importante repertorio de e.i. relevadas para completar el diccionario fraseológico pedagógico bilingüe español-italiano que responda efectivamente a las necesidades de docentes, alumnos y a todos los interesados en la lengua y cultura italianas.

## **Marco teórico**

En este último decenio se ha puesto en evidencia la importancia del estudio y la enseñanza de la fraseología, que tradicionalmente había sido dejada de lado. Tanto es así que en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se considera la fraseología como una de las bases de la competencia comunicativa en L2 en los aspectos lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Molina García (2006:13) expresa:

Por un lado, el estudio de las agrupaciones léxicas no ha sido una materia que haya atraído a los investigadores y lexicógrafos desde siempre; este interés surge una vez que, analizados los defectos del generativismo chomskiano, investigadores como J. R. Firth ven la importancia de la palabra en relación con el contexto en que aparece y ahondan en el estudio del “significado por colocación”.

Entre los problemas que se presentan en la didáctica de la enseñanza de la lengua, está el aprendizaje de las e.i. y el reconocimiento de los contextos de interacción en los que su uso es apropiado. Con frecuencia se hace referencia a los problemas que plantean su traducción y su enseñanza, especialmente porque no existen investigaciones que orienten al profesor sobre las dificultades que se presentan en cada nivel de

enseñanza y la carencia de materiales específicos en los cuales apoyar sus explicaciones: carencia de diccionarios en este campo, dificultad que conlleva la traducción inversa de las e.i., falta de metodología que investigue recursos didácticos para la presentación de estos materiales de apoyo que enfatizan el uso de las e.i. en ejercicios (orales y escritos) y establecer en qué nivel deben ser enseñadas (Leal Riol, 2011).

Uno de los objetivos del profesor de nivel avanzado y superior es el de procurar que el alumno alcance producciones lingüísticas que se asemejen, tanto como sea posible, a las de un hablante nativo (Molina García, 2006), para lo cual deberá adquirir una óptima competencia a través del enriquecimiento de su vocabulario y del aprendizaje de un mayor número de situaciones comunicativas en el marco de adquisición de una L2. De allí la necesidad de otorgar a la fraseología un rol central teniendo en cuenta que los estudiantes manifiestan interés y curiosidad por este sector del vocabulario sin que el profesor los motive de manera particular (Leal Riol, 2011). Ello también explica porque la fraseología tiene a su favor la espontaneidad que las e.i. imprimen al discurso.

Cuando el estudiante se encuentra solo ante la tarea de comprender el significado de una unidad fraseológica acude a un diccionario en el que aparece la expresión. Aquí se encuentra una verdadera dificultad. Según las palabras de Julio Casares “en los diccionarios existentes a veces se encuentra la falta de verdaderas equivalencias, sustituidas en general, por definiciones que, si bien aclaran el significado de los vocablos, ponen al estudiante en el duro trance de rebuscar en cada caso la palabra adecuada al concepto contenido en el texto original”. (Leal Riol, 2011:46)

Esta es la razón por la cual es importante elaborar diccionarios fraseológicos que contengan correspondencias paralelas de manera que calquen la idea y no la forma, es decir, que no parafraseen la e.i. Es una necesidad que docentes de larga experiencia de la Facultad de Lenguas, han advertido sobre la utilidad de este tipo de diccionarios que sirva de apoyo al docente en sus clases, al alumno en su formación y al profesional traductor en su tarea diaria. Es decir, un diccionario que sirva no sólo para consultar una equivalencia sino que se transforme en un texto de estudio.

La innovación en la pedagogía y particularmente en la didáctica de las

lenguas ocurrida durante el siglo XX, también influyó en el terreno de la lexicografía y por ello se habla de diccionarios pedagógicos bilingües que no pueden limitarse a ofrecer una simple y posible, equivalencia de los lemas de una lengua a otra, más teniendo en cuenta que las lenguas no son isomorfas. Es necesario ofrecer al estudiante, o al traductor una mayor y mejor cantidad de información, como por ej., advertirle que una e.i. no puede ser siempre sustituida correctamente por otra en la L2, aunque entre el español y el italiano, en muchos casos, hay coincidencias totales. A este propósito Molina García (2006:111) sostiene que:

La correspondencia de idiomática entre las UF (unidades fraseológicas) de L1 y L2 no siempre puede ser mantenida, y son numerosas las ocasiones en las que los lexicógrafos han de recurrir, pongamos por caso, a combinaciones libres o colocaciones transparentes para encontrar un equivalente a una locución opaca.

El lenguaje prefabricado, en cualquier idioma, ocupa un lugar importante: piénsese en los estereotipos, en los rituales y en las rutinas cotidianas, hábitos, convencionalismos sociales y lingüísticos que se concretan en la lengua en todo momento y lugar. Además, por si fuera poco, hay que agregar la creatividad del hablante. Para el estudiante de una lengua extranjera, la finalidad más deseada es la aproximación a la competencia del hablante nativo de dicha lengua y como el lenguaje prefabricado es de uso muy frecuente, queda clara la importancia de su adquisición que requiere de una exposición repetida del estudiante a lo idiomático, aunque no puede por sí mismo producir fraseologismos correctos porque no se avienen a las reglas comunes de una lengua. A pesar de ello Molina García, 2006:121, expresa: “Así pues, el lenguaje formulaico ofrece una serie de beneficios en el procesamiento tanto para hablante como para oyentes, *proporcionando un atajo para la producción y la comprensión*” (Wray 1999:213). Todo esto se consigue mediante el almacenamiento de la cadena léxica como una única “*gran palabra*” con un significado holístico asociado (ibid).

## OBJETIVOS

### Generales

- Elaboración del segundo volumen del diccionario fraseológico pedagógico bilingüe italiano-español (vol. I), español-italiano.
- Aportar un trabajo original a la ciencia lexicográfica bilingüe español-italiano.

### Específicos

- Ofrecer al estudiante de la L2 un instrumento más para su aprendizaje.
- Brindar al usuario de cualquier nivel de conocimiento de la lengua italiana una mayor y mejor comprensión de su fraseología más corriente.
- Organizar un *corpus* de e. i. que pueda ser útil al docente en su tarea didáctica en el aula (en asignaturas como: lingüística contrastiva, introducción a la traductología, traducción literaria, etc.).
- Contribuir con dicho *corpus* con la tarea del traductor en general y a quienes se interesen por la interculturalidad.

## METODOLOGÍA

Las e.i. relevadas y aquellas a relevar de los distintos diccionarios monolingües españoles constituirán el corpus de base para la elaboración del diccionario que se propone. No contando con datos precisos referidos al fraseologismo español, las entradas se recolectaran de los diccionarios

en circulación y de los diccionarios fraseológicos (Seco 2004, Barcia-Pauer 2010, Penadés Martínez 2008, Ciccottino 2010) observando las e.i. que se registran y repiten en todos ellos, por considerarlas de uso más frecuente.

El diccionario se organizará por orden alfabético de acuerdo a la palabra considerada base, clave, de la unidad fraseológica por entender que es la forma más accesible para el estudiante (Molina García, 2006). También se harán constar los elementos que constituyen el llamado “contorno” del fraseologismo: palabras del tipo *algo*, *alguien*, con las eventuales preposiciones (Molina García, 2006), indicadores didácticos importantes, como se hizo en el primer volumen. Se consignarán sus variantes más comunes, sinónimos y/o antónimos, si los hubiera, y a qué registro de lengua pertenecen. Una vez presentado el fraseologismo se ofrecerá su significado no idiomático en español y luego la equivalencia textual y no simplemente lexical en italiano (Molina García, 2006: 66). Si en los ejemplos, es decir en su realización concreta en el habla, presentara alguna característica especial, se pondrá en evidencia y a continuación se ofrecerán algunos ejemplos de uso en español, extraídos de diarios, revistas y textos en general de distintos autores y de distinto tipo.

Se estima importante elaborar un listado completo de los fraseologismos presentados, en orden alfabético, para ubicar al final del diccionario como guía índice, de modo tal que el usuario pueda fácilmente encontrar la e.i. buscada.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Teniendo en cuenta que el proyecto en curso se inscribe en el paradigma de la lexicografía pedagógica y no en el de la lingüística del corpus aunque guarda directa relación con ella, el proyecto prevé a mediano y largo plazo que este tipo de diccionario impacte positivamente el ámbito específico de la enseñanza del italiano L2, en la enseñanza de

la traducción y otros dominios de la cultura dado que, como se ha podido constatar, en muchos casos existen coincidencias y/o diferencias con el español de la península o de otros países de habla hispana. Constituirá un importante e interesante aporte a la ciencia lingüística lexicográfica, en especial, entre el español de Argentina y el italiano, campo que, como se ha expuesto, presenta carencias notables.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almela, R., Trives, R., Wotjak, G. (2005). *Fraseología contrastiva*. Universidad de Murcia. Murcia.
- Alonso Ramos, M. (s. f.). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Visor Libros. Madrid. ISBN: 84-7522-920-4
- Ayala Castro, M. C. (2010) *Diversidad lingüística y diccionario*, Universidad de Málaga, Málaga.
- Campos Soto, M. (2008) *La lexicología bilingüe y didáctica: ayer y hoy*, Universidad de La Coruña, La Coruña.
- Castillo Carballo, M. A. (2010), *La lexicografía en su dimensión teórica*, Universidad de Málaga, Málaga.
- Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de Fraseología Española*. Gredos, Madrid.
- Cuadrado, L. A. H. (2010) *El refrán como unidad lingüística del discurso repetido*, Ed. Escolar y mayo, Madrid.
- Danesi, M. (2003) *La metáfora nel pensiero e nel linguaggio*. Editrice La Scuola. Brescia.
- lakoff, G., Johnson, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra. (2001) Madrid.
- Leal Riol, M. J. (2011) *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera*. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Llamas Saíz, C. (2005) *Metáfora y creación léxica*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.
- Medina Guerra, A. M. (2003). *Lexicografía española*. Ariel Lingüística. Barcelona.
- Molina García, D. (2006) *Fraseología Bilingüe. Un enfoque lexicográfico – pedagógico*. Editorial Comares. Granada.
- Penadés Martínez, I. (1999) *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Arco / Libros. Madrid.

- Porto Dapena, J. A. (2002) *Manual de técnica lexicográfica*. Arco / Libros. Madrid.
- Quiroga, P. (2006). *Fraseología italo-española. Aspectos de lingüística aplicada y contrastiva*. Granada, Método. Recensión de Esteban Tomás Montoro del Arco, *Cuadernos de Filología Italiana*, 2007, vol.14, 332-335.
- Romero Gualda, M. V. (2008) *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*, Arco Libros, Madrid.
- Wotjak, G. (1998) *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, ed. Frankfurt, Vervuert.
- Zimmerman, H. (1999). *Tres mil historias*. Ed. Aguilar. Buenos Aires.

---

ÁREA LINGÜÍSTICA APLICADA

---

**GÉNEROS TEXTUALES Y LA ESCRITURA EN UNA LENGUA  
EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD**

**Categoría:** A

**Directora:** Liliana B. Anglada

**Co-directora:** María Belén Oliva

**Integrantes:** Ana Inés Calvo, Marina H. Pasquini, Ana M. De Maussion, Natalia Rius, Carina Ávila, Romina Lazzaretti, Adriana A. Deza, Yanina Ré, Lucas Chacana.

INTRODUCCIÓN

**Planteo del problema, marco teórico y análisis bibliográfico**

Desde el comienzo del programa de estudio en las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas, UNC, los estudiantes adquieren conocimientos acerca del sistema lingüístico en sí, al tiempo que desarrollan las habilidades lingüístico-discursivas que les permitirán comunicar en forma oral y escrita información específica sobre otras áreas de conocimiento.

Esta investigación presta especial atención a las destrezas escriturarias en lengua inglesa de los ingresantes a la universidad con la finalidad de diagnosticar problemas en las producciones textuales de este grupo de alumnos y, sobre esta base, trabajar en posibles soluciones.

Desde su ingreso a los estudios de grado, es de vital importancia que los alumnos sean guiados en el reconocimiento y producción de distintos géneros. En consecuencia, otro de los propósitos de este estudio es analizar cómo el estudio de géneros textuales puede ayudar a estudiantes de lengua extranjera a desarrollar la escritura en la lengua meta. En particular, trabajaremos con el género *descripción* puesto que constituye una de las fases en la redacción de géneros como el informe (Martin & Rose, 2008) y sirve de base para el posterior desarrollo de géneros más complejos y con diferentes funciones comunicativas, como narrar, definir, informar, exponer, explicar y argumentar en las distintas áreas curriculares.

Para la consecución de este proyecto, adoptamos como marco teórico-metodológico el modelo de análisis desarrollado por la gramática sistémico-funcional (Halliday 1985; Halliday & Hasan 1976; Halliday & Hasan 1989; Halliday & Matthiessen 2004; Martin 1992; Eggins 2004). Nos concentramos en las nociones de género que se vienen gestando desde fines la década del 80 a partir de propuestas de lingüistas y educadores como las de J.R. Martin (1989), F. Christie (1986, 1989), Martin & Rothery (1986) y Martin, Christie, & Rothery (1987), entre otras.

A partir de trabajos de investigación-acción llevados a cabo en Australia en las dos últimas décadas del siglo XX, Martin & Rose (2005), Rose & Martin (2012) entre otros investigadores de la llamada *Escuela de Sidney*, sostienen que la lectura y la escritura, pueden desarrollarse a partir de la deconstrucción, modelaje y producción de textos específicos. El principal objetivo de este enfoque hacia la lectoescritura es proveerle al estudiante el andamiaje necesario para que mediante la incorporación de modelos de géneros académicos y discursivos particulares, logre producir escritos aceptables y apropiados para desempeñarse tanto en los ámbitos académicos como en la sociedad.

Desde que comenzaron las prácticas y los desarrollos teóricos sobre nociones de género, un gran número de lingüistas y educadores de la lengua y de otras áreas del saber han contribuido con distintas miradas y aportes en la investigación-acción para afianzar la idea de que una actitud benevolente y contemplativa, sin una instrucción visible o explícita con modelos y expectativas claros para docentes y alumnos por igual, no puede naturalmente conducir a éxitos académicos. A partir de esta premisa, se han llevado a cabo numerosas investigaciones. A manera de ejemplo, Martin y Rothery (1986) analizaron redacciones de estudiantes en distintos niveles de escolarización empleando el modelo teórico de la lingüística sistémico-funcional para estudiar el manejo de la información, la organización textual y las elecciones léxico-gramaticales. Por otro lado, a través del análisis de un ensayo redactado por un aprendiz de inglés como segunda lengua, Schleppegrell (2000) demostró cómo las herramientas ofrecidas por la lingüística sistémico-funcional pueden contribuir positivamente a detectar falencias y mejorar la elaboración de textos. En otro estudio, Schleppegrell y Colombi (1997) compararon ensayos redactados en español e inglés por dos escritores bilingües, llegando a la conclusión de que ambos escritores, aunque difieren entre ellos, emplean las mismas estrategias de organización textual en español y en inglés.

Trabajos similares se han llevado a cabo en nuestro país con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna. Por caso, Moyano (2005) ha estudiado rasgos como la referencia, el tipo de procesos, los pasos en la descripción (movimientos), la organización de la información en la cláusula (Tema-Rema) y los organizadores textuales en textos escritos por ingresantes a la universidad en la provincia de Buenos Aires.

## **Hipótesis**

Las hipótesis de las que partimos en esta investigación son dos. En primer lugar, suponemos que existen dificultades relacionadas con la expresión de significados ideacionales (campo) y la organización textual (modo) en la producción escrita en la lengua meta de los ingresantes a las carreras de grado en inglés como lengua extranjera.

A su vez, creemos que existen diferencias entre la situación del alumno que inicia sus estudios de grado y la que demuestra tener al finalizar el Ciclo de Nivelación (CN) luego de haber sido instruido en nociones de un género en particular, la *descripción de lugares*.

## **OBJETIVOS**

### **Generales**

- Realizar un diagnóstico de la situación de los alumnos ingresantes en lo que respecta a la expresión de ideas y organización de sus textos en la lengua meta (inglés)
- Analizar cómo el estudio de géneros textuales puede ayudar a estudiantes de una lengua extranjera a desarrollar la escritura en la lengua meta

### **Específicos**

- Caracterizar el género descripción que se enseña y se practica en el módulo de escritura del CN para configurar y disponer de un modelo y parámetros de comparación
- Caracterizar las descripciones producidas por los ingresantes antes y al final del CN

- Determinar la cercanía o distancia entre el ideal al que se aspira y las producciones de los alumnos
- Esbozar un plan de acción para remediar dificultades

## METODOLOGÍA

Trabajaremos con las descripciones redactadas por dos grupos de alumnos que cursaron el CN y recibieron instrucción acerca del género básico *descripción*. Se conformaron dos corpus: el primero está compuesto por las descripciones escritas por los ingresantes al inicio del CN y el segundo por las descripciones de los mismos alumnos al término del CN, luego de haber recibido el entrenamiento necesario para producir este género a un nivel básico o introductorio.

A fin de identificar dificultades en los textos de los alumnos, se utilizará una herramienta de análisis y evaluación diseñada a partir de los parámetros ofrecidos por el modelo de la gramática sistémico-funcional para describir las dos variables de registro objeto de nuestro estudio: campo y modo. Esta grilla de análisis y evaluación incluye las siguientes dimensiones o unidades de observación para cada variable de registro:

**Campo:** procesos, participantes, circunstancias, relaciones lógico-semánticas.

**Modo:** secuencia de fases en la descripción, cohesión, tema-remática y flujo de la información.

Las taxonomías serán definidas en forma precisa luego de someterlas a una prueba piloto, de tal manera que puedan ser empleadas con mínimos inconvenientes durante el análisis de los textos que integran la muestra. Una vez confeccionadas en forma definitiva, las taxonomías proporcionarán además una caracterización del género *texto descriptivo* que se espera que los alumnos puedan redactar, de acuerdo a los materiales

didácticos empleados en el módulo de escritura y la instrucción que los alumnos recibieron durante el ciclo.

A fin de determinar las divergencias entre las expectativas de logro y lo que acontece en la realidad se contabilizarán las instancias de recursos empleados y se establecerá su variedad. Este procedimiento se llevará a cabo en forma manual y se cotejarán los resultados entre por lo menos dos de los integrantes del equipo de investigación a fin de obtener un índice adecuado de confiabilidad en la codificación y el manejo de los datos. Se prevé como una mera posibilidad la utilización del software *UAM Corpus tool*<sup>1</sup>, para lo cual hará falta un entrenamiento en su manejo.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Esperamos que los datos empíricos obtenidos a partir del presente estudio contribuyan a identificar con mayor precisión las dificultades que encuentran los alumnos en las actividades de redacción para poder sugerir mejoras en el diseño y uso de materiales y la aplicación de técnicas para el desarrollo de las habilidades de escritura en la universidad.

---

1 *UAM Corpus tool* es una herramienta de anotación textual de acceso libre, diseñada por Michael O'Donnell, a la cual se puede acceder a través de este vínculo: <http://www.wagsoft.com/CorpusTool/>

## BIBLIOGRAFÍA

- Christie, F. (1986). Writing in Schools: Generic Structures as Ways of Meaning. En B. Couture (Ed.), *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives* (pp. 221-239). London: Frances Pinter.
- Christie, F. (1989). Language Development in Education. En R.H. Hasan & J.R. Martin (Eds.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture* (pp. 152-198). Norwood, NJ: Ablex.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: E. Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text*. London: Oxford University Press.
- Halliday, M., & Matthiessen C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition), London: Arnold.
- Martin, J.R. (1989). *Factual Writing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R., Christie, F., & Rothery, J. (1987). Social Processes in Education. En I. Reid (Ed.), *The Place of Genre in Learning: Current Debates* (pp. 58-82). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. En J. Webster, C. Matthiessen & R. Hasan (eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective* (pp. 251-280). London: Equinox.

- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J.R., & Rothery, J. (1986). What a Functional Approach for the Writing Tasks can Show Teachers about Good Writing. En B. Couture (Ed.), *Functional Approaches to Writing* (pp. 241-265). London: Frances Pinter.
- Moyano, E. I. (2005). Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos. II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional. ALSFAL y Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile, 17 al 19 de noviembre de 2005.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Schleppegrell, M.J. (2000). How can SFL inform writing instruction: The grammar of expository essays. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 40, 171-188.
- Schleppegrell, M.J., & Colombi, M.C. (1997). Text Organization by Bilingual Writers. *Written Communication*, 14(4), 481- 503.
- UAM Corpus Tool (versión 2.8) [Software]: <http://www.wagsoft.com/CorpusTool/>

**LA GESTUALIDAD EN LAS EMOCIONES Y EL LENGUAJE.  
INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA ACERCA DE LOS ALCANCES  
Y LÍMITES DE LA GESTUALIDAD EN EL CAMPO  
PSICOLÓGICO DE LAS EMOCIONES Y EN EL CAMPO DEL  
LENGUAJE**

**Categoría:** A

**Directora:** Irene Audisio

**Integrantes:** Agustina Aguiar, Stella Maris Angulo, Magdalena Arnao Bergero, Delfina Di Cola, Laura Inés García, Tomás Greene, Leticia Le Bihan y Valeria Sapei.

## INTRODUCCIÓN

### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

En los últimos años se ha superado el enfoque tradicional sobre la gestualidad que la consideraba un componente público de los contenidos mentales internos, desarrollándose diversas líneas teóricas amparadas dentro lo que ha dado en llamarse un enfoque corporizado paralelamente a estudios de carácter histórico-social de la construcción de la corporalidad.

En particular, en la propuesta del externalismo activo de medios de la “mente extendida” se comienza a pensar los gestos como *material carriers* de los contenidos cognitivos (Clark, 2011).

En esta línea, Goldin-Meadow (2003) y McNeill (2005) sostienen que el acto físico de gesticular desempeña un papel activo en el aprendizaje, razonamiento y cambio cognitivo. La gestualidad provee un formato representacional alternativo (análogo, motriz, viso-espacial) permitiendo expandir el set de herramientas representacionales disponibles para los hablantes y los oyentes. Pueden reforzar información representada a través de formatos verbales e, incluso, por sí mismos pueden brindar información agregando posibles matices y contenido semántico a través de formatos visuales o motores. El acto de gesticular es parte de una extensión acoplada neuro-corporal que es útil considerar como un proceso de pensamiento extendido y/o acoplado en el entorno físico, social y cultural.

En el marco de un enfoque filosófico-naturalista, que privilegia el diálogo con otras disciplinas, nos proponemos profundizar en la indagación y evaluación teórica de los alcances y límites del rol que le fue asignado a la gestualidad, desde dos ángulos de interés, a saber: el campo psicológico de las emociones y el campo del lenguaje y su evolución.

Con respecto al primero, evaluaremos principalmente la relación entre las expresiones faciales y las experiencias emocionales (Ekman, 1973; et al, 1980). Abordaremos estudios recientes, provenientes del campo de las neurociencias, psicología y filosofía, que presentan evidencia a favor de las expresiones faciales como un sistema de *feedback* que permite desde los músculos faciales modular o, incluso, producir experiencia emocional.

Esta hipótesis ha sido propuesta con diferentes niveles de implicación desde la necesidad de los gestos para las emociones hasta su suficiencia. Asimismo, tiene un impacto tanto a nivel intra-personal como en el nivel interpersonal (a través de *mimicking* y *matching* entre los estados emocionales de los sujetos). Se estudiará también el carácter no sólo imitativo en un nivel automático (Dimberg et al, 2000) sino también comunicativo de los gestos y su importancia crítica para la coordinación de la interacción social (Parr et al, 2006). Tales implicaciones pueden rastrearse en casos de trastornos que comprometen la comunicación corporal (espectro de autismos, el TOC, la psicosis, esquizofrenia,

insensibilidad congénita al dolor). Sin embargo, tendremos que evaluar las limitaciones a la hora de explicar el caso de pacientes con parálisis facial bilateral que reconocen, discriminan e imaginan emociones (Keillor, et al, 2002).

Con respecto al segundo campo, el del lenguaje, abordaremos los alcances de la tesis que postula los gestos como componentes constitutivos del lenguaje y del habla en lugar de meramente acompañantes u ornamentos (McNeill 2005). Para ello primero deberemos elaborar una tipología del *continuum* de gestos -desde la gesticulación que acompaña al habla hasta las lenguas de señas- tenidos en cuenta en la literatura específica. Luego, profundizaremos en los alcances de la tesis de la dialéctica lenguaje-imágenes, posición que afirma que lenguaje, pensamiento y gesto son diversos aspectos del mismo proceso que involucra mente/cerebro/acción (McNeill, 1992). Los gestos son presentados como participantes activos en el habla y el pensamiento. La tesis de la dialéctica imagen-lenguaje (McNeill, 2005) establece la sincronía de dos modos diversos de cognición, lenguaje e imágenes, basándose en su co-expresividad en una concepción dinámica del lenguaje. Esta tesis tiene una base evolutiva. Evolutivamente no habría sido posible el lenguaje sin los gestos (Arbib, 2012; McNeill, 2012). Los gestos constituyen una parte indispensable de los sistemas lingüísticos actuales. La base cerebral está dada por las neuronas espejo (Fogassi & Ferrari, 2004; Ferrari et al. 2012) que posibilitan hipótesis sobre cómo y bajo qué condiciones un lenguaje basado en lo gestual habría evolucionado.

## **Hipótesis**

### **General**

La gestualidad cumpliría un rol constitutivo y fundamental, relativamente ignorado en los abordajes filosóficos, para la explicación de los fenómenos considerados “mentales”.

## **Específicas**

- La gestualidad tendría una función determinante o al menos moduladora en la generación de las emociones.
- En una perspectiva dinámica del lenguaje como proceso, la gestualidad tendría un rol constitutivo para el lenguaje verbal en los sistemas lingüísticos actuales. Dicho valor activo de lo gestual se basaría en la evolución de la dialéctica del lenguaje verbal y los elementos gestuales.

## **OBJETIVOS**

### **Generales**

- Evaluar teóricamente la función de la gestualidad en la generación o modulación de las emociones y las consecuencias que esta relación traería para la definición de las emociones.
- Abordar los alcances de la tesis de la dialéctica lenguaje-imagen que postula los gestos como componentes constitutivos del lenguaje y del habla.

### **Específicos**

- Diferenciar las intensidades de la vinculación entre gestos y emociones que puede implicar una hipótesis del *feedback facial*: necesidad, modulación o refuerzo/reducción.
- Evaluar en base a la bibliografía con base empírica, la propuesta más ajustada a la evidencia.
- Elaborar una argumentación cuidadosa con respecto a los alcances de

la hipótesis del *feedback* facial y de los enfoques corporizados con respecto a la definición de las emociones.

- Distinguir diversos modos gestuales y medir el grado de vinculación con el lenguaje verbal.
- Evaluar la consistencia teórica de la tesis de la dialéctica lenguaje-imagen basada en la vinculación constitutiva de dos elementos semióticamente diversos.
- Examinar la base evolutiva del rol constitutivo de la gestualidad para el lenguaje.

## METODOLOGÍA

El presente proyecto será llevado adelante inicialmente a través de exploración bibliográfica orientada tanto hacia marcos teóricos, como hacia análisis de casos empíricos de los tópicos mencionados arriba. Se desarrollará mediante la lectura y discusión crítica de los textos, las hipótesis y los casos presentados, en reuniones regulares. Para realizar dicha exploración bibliográfica se prevé, por un lado, un trabajo de tipo individual por cada miembro del grupo, consistente en la lectura indagatoria, análisis y sistematización de cierta bibliografía pertinente. Por otro lado, un trabajo de tipo grupal orientado al análisis y discusión de dicha bibliografía, como así también a la producción escrita individual y grupal de trabajos para ser presentados y defendidos en jornadas, congresos y simposios nacionales e internacionales sobre temáticas afines y la preparación de publicaciones en revistas. Además se organizarán instancias de intercambio con investigadores en el área.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

Aparte de poder hacer una revisión filosófico-crítica de las teorías y conocer sus alcances, a partir del entendimiento del lenguaje y, sobre todo, de la gestualidad se puede proponer diferentes y nuevas estrategias no sólo para intervenir en distintos trastornos sino también para optimizar la comunicación y el aprendizaje. Por otra parte, atendiendo a que vivimos en una era digital, nos parece necesaria la creación de herramientas que puedan mejorar la comunicación cara a cara y no sólo las interfaces con las máquinas. En este punto creemos que podremos aportar nuevas herramientas teóricas y prácticas psicológicas y lingüísticas para explotar recursos gestuales en la comunicación intersubjetiva. Un aporte que nos parece novedoso sería superar las clasificaciones habituales en los textos sobre el tema que aíslan lo gestual de lo verbal. Más allá del impulso pragmatista que abrió un espacio para el análisis de lo gestual etiquetándolo como lenguaje “no verbal”, intentaremos establecer un continuo entre lo verbal y lo gestual hasta tal punto de concebirlas en una relación dialéctica, ya que creemos que esto puede renovar las prácticas comunicativas habituales. Nos interesan especialmente las vinculadas a la enseñanza de la lengua y al trabajo en casos del espectro del autismo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arbib, M. (2012) *How the Brain Got Language: The Mirror System Hypothesis*. Oxford University Press, New York
- Clark, A. (2011) *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press, NY.
- Dimberg, U., Thunberg, M., & Elmehed, K. (2000). *Unconscious facial reactions to emotional facial expression*. *Psychological Science*, 11, 86–89.
- Ekman, P. (1973). *Cross-cultural studies of facial expressions*. In P. Ekman (Ed.), *Darwin and facial expression: a century of research in review* (pp. 169–222). New York: Academic Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ancoli, S. (1980). *Facial signs of emotional experience*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1125—1134.
- Ferrari, P. F., Vanderwert, R. E., Paukner, A., Bower, S., Suomi, S. J., & Fox, N. A. (2012). *Distinct EEG Amplitude Suppression to Facial Gestures as Evidence for a Mirror Mechanism in Newborn Monkeys*, en *Journal of cognitive neuroscience*, 24(5), 1165-1172.
- Fogassi, L., & Ferrari, P. F. (2004). *Mirror neurons, gesture and evolution of language: Interaction studies*, 5, 343–361.
- Goldin-Meadow, S. (2003) *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keillor, J. M., Barrett, A. M., Crucian, G. P., Kortenkamp, S. A., & Heilman, K. M. (2002). *Emotional experience and perception in the absence of facial feedback*. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 130–135.
- McNeill, D. (1992) *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago Press, London.

- McNeill, D. (2012). *How Language Began : Gesture and Speech in Human Evolution*. Cambridge Univ Press.
- Parr, L. & Waller, B. (2006), Understanding chimpanzee facial expression: insights into the evolution of communication, SCAN I, 221-228

# **ESCRITURA GUIADA Y CARACTERÍSTICAS TEXTUALES EN ESCRITOS DE ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS Y ESPAÑOL COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

**Categoría:** B

**Directora:** Andrea Fabiana Gambini

**Co- Directora:** Elena Gasso

**Integrantes:** Soledad Barrios, Florencia Bima, Florencia Ávalos, Andrea Cabral y Susana Hamak

## **INTRODUCCIÓN**

### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

A partir de la investigación: “Producción escrita a partir de la lectura en estudiantes de español y portugués como lenguas extranjeras en la UNC” (2012-2013), cuyo objetivo era relevar producciones escritas de alumnos en esas dos lenguas, reunimos algunos datos que nos llevaron a pensar en una continuidad del trabajo desde una perspectiva de intervención.

Los datos<sup>1</sup> que llamaron nuestra atención fueron: (1) los informantes no desvinculan las prácticas de oralidad, lectura y escritura; (2) reconocen al docente como mediador y generador de intercambios comunicativos, que acompaña a los alumnos y se involucra en el seguimiento de los procesos de lectura y escritura; (3) muchos alumnos, cuando son interrogados, no se refieren a la situación comunicativa o al contexto, es decir, se quedan en el nivel del código, ya que aluden en mayor medida al tema del vocabulario y no tanto al de la situación comunicativa; (4) la falta de *informatividad*<sup>2</sup> en las producciones que se debe a la falta de interpretación de la consigna; (5) el pasaje de un género a otro se hacía repitiendo casi a la perfección la trama del texto de lectura; (6) hubo oraciones evidentemente tomadas del texto de origen y usadas en las producciones con la convicción de que la inclusión de esas oraciones realzaría positivamente los rasgos de su escritura; (7) en la mayoría de los casos, los informantes se limitaron a incluir la información que aparecía en el texto de lectura previa, sin mencionar, a pesar de la consigna, algo relacionado al tema en sus países de origen; (8) les costó a varios informantes situarse, pues ellos no están acostumbrados a ese tipo de evaluaciones ya sea por el perfil de su carrera o por su experiencia en el aprendizaje de otras lenguas, por eso queda comprometida la *situacionalidad*<sup>3</sup>; (9) los instrumentos usados muestran algunas ventajas y otras desventajas, en relación a tareas muy guiadas – se creía que la inducción favorecería a aquellos informantes que no se podían situar; en otros casos, aquellos que lograron situarse en el rol que les tocó, quedaron atados a los puntos determinados por la situación y, en algunos casos, se notó una falta de creatividad, lo que incide en la *informatividad*; (10) los informantes que no se atan a una organización lineal de los puntos propuestos por la tarea muestran una capacidad de manejo de la información “vieja” y la “nueva”, es decir, relacionan la realidad concreta propia (de acuerdo con su rol) con los textos de origen; (11) la falta de coherencia en el traslado de la información del texto de origen a la nueva situación se puede dar por la falta de comprensión de

1 Reguera, A., Prolo S. y Gambini, A. (2013) y otros trabajos en prensa presentados en el VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO, Córdoba (2013)

2 Para dicha investigación, utilizamos las categorías textuales de Beaugrand y Dressler (1997).

3 Ídem anterior.

algunas informaciones del texto de origen, uso inadecuado del léxico y/o falta de posibilidades lingüístico-discursivas para hablar del tema.

Esos datos nos llevan a pensar que si el productor del texto se preocupa más por el código que por la situación comunicativa, significa que posee una concepción de lengua y del aprendizaje de la lengua contrario a lo que sería importante para su aprendizaje. Entonces, seguramente, se le hace más difícil leer y escribir situado. Nuestro interrogante de investigación central es cómo llegan a producir, positiva o negativamente, los sujetos y qué modo de trabajo puede ayudarlos a manejarse con mayor seguridad en la escritura contextualizada a partir de una lectura.

Una de esas características fundamentales es el reconocimiento de un contexto para poder regular el uso de la lengua, necesario para lograr una comunicación de la forma más eficiente posible en la lengua extranjera (LE) que se está estudiando. Otras condiciones son: organización y registro lingüístico apropiados, intertextualidad adecuada, usos léxicos, definición de un propósito expositivo, entre otros rasgos.

Dado que existe un vínculo entre la lectura y la escritura, es pertinente indagar acerca de cómo los aprendientes conectan contexto/lectura/escritura y cómo se apoyan lingüística y discursivamente en la información de textos que han leído.

El conocimiento sobre las dificultades en la escritura nos hizo encaminarnos hacia este tipo de investigación. Además, la creencia de que una enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, desde el inicio, basada en que la comunicación es una práctica social, que los géneros “ambientalizan” la construcción de sentido y que las competencias lingüísticas no son compartimientos estanques nos hizo pensar: (a) en la necesidad de analizar cuáles son las estrategias que utilizan los estudiantes para su proceso de escritura, (b) en qué se apoyan para desarrollar sus textos, (c) qué elementos lingüísticos utilizan con mayor frecuencia, (d) cómo aplican el léxico o la información del texto de lectura que forma parte del evento comunicativo involucrado en la escritura.

Dentro de los modelos teóricos que vinculan la lectura y la escritura nos basamos en el enfoque bidireccional en el cual se parte del supuesto de que la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos,

pero a la vez interdependientes. Este modelo postula la existencia de múltiples relaciones entre ambos dominios, lectura y escritura, los cuales comparten ciertos subsistemas comunes así como otros procesos son privativos de una habilidad u otra (Eisterhold citado en Pipkin Embón et al, 2010).

Por lo tanto, se hace indispensable contribuir a que el alumno conciba las habilidades de lectura y escritura en forma interrelacionada y centralizada con el fin de lograr una producción escrita tendiente a la realidad dentro de lo que permiten las exigencias curriculares. A su vez, según Rottava (2001, p. 34), ... *ler e escrever fazem parte de uma tarefa comunicativa com propósitos e interlocutores reais, determinada pelas necessidades e interesses do leitor e do escritor, bem como pelo contexto social e cultural de que fazem parte*. Trabajar de una manera articulada la lectura y la escritura permitirá al alumno tomar conciencia de que él, su percepción de mundo, de lengua y de aprendizaje influyen en el desarrollo de la LE que está estudiando. De acuerdo con Schneuwly e Dolz (citado en: Almeida 2013, p. 432):

*[um ensino processual em leitura e em escrita] Deixa de enfatizar um ensino normativo, com base na análise da língua e da gramática, e passa a ser um ensino processual, com valorização do ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, realiza-se um estudo gramatical relacionadas com esses usos textuais.*

A través de esa apropiación, el alumno podrá interpretar el texto para redimensionarlo, reformarlo y reorganizarlo de acuerdo con un nuevo evento comunicativo, y con sus conocimientos sobre el tema y sus propias experiencias anteriores. La comprensión del texto y la percepción de la organización y posibilidades de la LE proporcionarán al alumno la posibilidad de lograr producciones adecuadas, en las cuales el texto reúna las condiciones de cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad (Beaugrande et al, 1997). En otros términos, Scaramucci y Rodrigues (2004, p.157) describen ciertos aspectos evaluativos de desempeño en tareas escritas del CELPE-

BRAS como *a adequação ao contexto (propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (riqueza e adequação lexical e gramatical (...))*.

Adscribiendo a lo que dice Bronckart (2007, p. 142) sobre la “*imposibilidad social*” de hacer modificaciones radicales en la enseñanza de las lenguas, nuestra investigación tendrá que basarse en el camino propuesto por él: articular la didáctica, el funcionamiento de la lengua y del texto, *con un único objetivo general, el dominio del funcionamiento textual, propósito único de la didáctica de la lengua.*

## **Hipótesis**

La hipótesis orientadora del estudio es que los estudiantes de P y E LEs pueden llegar a alcanzar un nivel funcional de escritura y, consecuentemente, mejorar la comunicación interpersonal en la lengua extranjera de referencia, si en el proceso de enseñanza/aprendizaje se les provee de herramientas que los hagan más conscientes de la interrelación entre lectura/escritura y del impacto que tiene la situación comunicativa en las interacciones verbales.

## **OBJETIVOS**

### **Generales**

- Analizar la escritura a partir de la lectura que producen estudiantes universitarios de P y E LEs, en el marco de una situación comunicativa.
- Aplicar una secuencia didáctica con vistas a concientizar y hacer progresar al alumno de P y E LEs.

## Específicos

- Describir la escritura de estudiantes universitarios de P y E LEs en eventos comunicativos situados.
- Identificar las categorías textuales aplicadas por los estudiantes en sus producciones escritas.
- Elaborar una secuencia didáctica para comparar una posible mejora en las producciones de los alumnos de P y E Les.

## METODOLOGÍA

La *metodología* que se empleará se ubica en el paradigma cualitativo, no obstante, se utilizarán procedimientos estadísticos para procesar los datos, como una forma de triangulación metodológica. Se analizarán producciones realizadas a partir de la aplicación de secuencias didácticas que interrelacionen la lectura/escritura en funcionamiento dentro de una situación comunicativa. El análisis respetará nuestro recorrido bibliográfico. Un “*cuestionario*”, concebido como un conjunto de preguntas respecto de nuestro objeto de investigación, el cual será autoadministrado con el objetivo de explorar la percepción de los informantes acerca de sus experiencias con la secuencia didáctica. Nuestra población son estudiantes universitarios que estén cursando español y portugués como idiomas extranjeros en las diferentes facultades de la UNC<sup>4</sup>, en el marco de los módulos de portugués del DIFA y, en el caso del español, alumnos de los cursos de PECLA y de Extensión, durante el 2014/2015; además de los estudiantes que oficiaron como informantes en el año 2012.

---

4 Esta población fue con la que se trabajó en el bienio 2012-2013 y con la que se esperaba trabajar ahora; sin embargo, a mediados de 2014, se anunció un cambio en DIFA, área de portugués, que nos hizo perder esos informantes. Durante este año, trabajamos con alumnos del Cultural (PLE) y adolescentes (PLE).

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

De acuerdo con el problema de investigación formulado, la relevancia de la presente investigación está en su orientación, que apunta a explorar la competencia de escritura de textos a partir de una lectura, con el propósito final de diseñar dispositivos de aprendizaje que contribuyan a la didáctica de las lenguas seleccionadas, no solo en el ámbito universitario sino también para los exámenes internacionales Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Extranjeros (Celpe-Bras) y el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU).

## BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, L.C.B. de (2013). Perspectiva interacionista da leitura e o processo de formação de professores de língua portuguesa como língua materna e como segunda língua. En Revista *Interdisciplinar*. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013. pp. 425-439. Recuperado el 15/01/2014. Disponible en: <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1336>
- Beaugrande, R. y W. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel Lingüística.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pipkin Embón, M. y M. Reynoso (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte. Lengua y Discurso.
- Reguera, A., Prolo S. y Gambini, A. (2013). ¿Qué piensan sobre lo que escriben estudiantes hispanohablantes de portugués en la UNC? En Nalú Farenzena (org.) *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas* (6. : 2013 nov. 23-25: Porto Alegre, RS) (pp.177-181). Porto Alegre: UFRGS.
- Rottava, L. (2001). *A Leitura e a Escrita como Processos Interaçionados de I Construção de Sentidos em Contexto de Ensino/Aprendizagem de Português como L2 para Hispanofalantes*. Tesis de doctorado. Recuperado en 10/02/2012. Disponible en: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000235798>.
- Scaramucci, M.V.R. y Rodrigues, M.S.A. (2004). Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. En: SIMÕES, Antônio R. M. et alii (Orgs.). *Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas: Pontes.

**IMPACTO DE UN REGISTRO DE CONTENIDOS LÉXICOS EN  
EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO CON DIFICULTADES  
GENERADAS POR SIMILITUD MORFOLÓGICA  
Y ESPECIFICIDAD SEMÁNTICA EN NIVELES  
POSINTERMEDIO Y AVANZADO DE INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

**Categoría:** A

**Directora:** María Marcela González de Gatti

**Co-directora:** Dolores Orta

**Integrantes:** Claudia Schander, María Victoria Sánchez, Ana Cecilia Cad, Matías Argüello Pitt, Noelia Mana, Maribel Palmieri, Lorena Morra, Jorge Ahumada y Claudio Perrotti.

## INTRODUCCIÓN

### **Marco teórico, planteo del problema, y análisis bibliográfico**

El presente proyecto de investigación deriva en gran parte de los anteriores tramos de la investigación centrada en el aprendizaje de contenidos léxicos de alumnos de niveles post-intermedio y avanzado de inglés como lengua extranjera y responde al persistente interés en el estudio de la adquisición de vocabulario. Según McCarthy (1990), no importa cuán eficazmente un alumno aprenda gramática ni cuán exitosamente

maneje los sonidos de una lengua extranjera, sin palabras para expresar un amplio espectro de significados, la comunicación en dicha lengua no logra ser significativa. Para Vermeer (1992), el aprender palabras es la clave para comprender y ser comprendido, ya que lo más sustancial del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en el aprendizaje de palabras. Los alumnos de los niveles aludidos suelen demostrar una comprensión escasa de algunos de los componentes del concepto de “conocimiento léxico”. Este concepto ha sido definido por varios teóricos. Nagy y Scott (2000) describen cinco importantes componentes del conocimiento léxico (importancia de la naturaleza incrementable, polisemia, conocimiento implícito, conocimiento relacional, y variación según categoría gramatical).

Según Graves y Watts-Taffe (2000), un programa exitoso de enseñanza de contenidos léxicos debe contemplar, además de los diversos aspectos del conocimiento léxico, oportunidades de aprendizaje tanto incidental como directo, y la instrucción explícita en estrategias de aprendizaje léxico, la posibilidad de desarrollar una “conciencia léxica”. Esta última ha sido definida como una predisposición hacia la palabra que es tanto cognitiva como afectiva (Graves y Watts-Taffe). Creemos que la implementación sistemática de un registro de conocimientos léxicos (*vocabulary notebook*) puede contribuir de manera directa al desarrollo de la conciencia léxica. Son numerosos los autores que defienden el uso de esta herramienta como estrategia para alcanzar un control exitoso del aprendizaje léxico (Fowle, 2002; Schmitt y Schmitt, 1995; Laufer y Nation, 1999; Lewis, 2000; McCarthy, 1990; Tezgiden, 2006). Rapp Ruddell, M. y B. Shearer (2002) enfatizan ganancias en la profundidad y amplitud de los conocimientos obtenidos mediante el uso de esta herramienta, en tanto que Walters y Bozkurt (2009) aportan datos empíricos en favor del uso de *vocabulary notebooks*. No obstante, no se conocen estudios previos de este tipo realizados entre el alumnado local ni investigaciones en el diseño de *vocabulary notebooks* con una plantilla general y espacio para el diseño personalizado, y su posible aplicación, aún en los niveles estudiados, al aprendizaje de contenidos de dificultad incrementada por el factor de *synformy* y la especificidad semántica.

## **Hipótesis**

La implementación sistemática de un registro de conocimientos léxicos (*vocabulary notebook*), con una plantilla general y espacio para el diseño personalizado para su aplicación aún en los niveles estudiados, puede contribuir de manera directa al desarrollo al aprendizaje de contenidos incrementados en su dificultad por la similitud de forma y especificidad semántica, y por lo tanto, impactar de manera indirecta en el desarrollo de una conciencia léxica.

## **OBJETIVOS**

### **Generales**

- Indagar sobre el impacto en la adquisición de contenidos léxicos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de los factores intra-léxicos de similitud morfológica (*synformy*) y grado de especificidad semántica, en alumnos de niveles post-intermedio y avanzado iniciados en el empleo de un registro personalizado (*vocabulary notebook*).

### **Específicos**

- Los objetivos específicos son categorizar los problemas derivados de tales factores intra-léxicos según taxonomías existentes y analizar los materiales de estudio y fuentes de aprendizaje léxico tanto directo como incidental básicos correspondientes a los niveles estudiados a fin de identificar las áreas problemáticas derivadas de los dos factores

seleccionados; promover el diseño de una plantilla para el registro léxico con características que respondan a la problemática identificada; medir el impacto del uso sistemático de tal registro en el desempeño escriturario de los alumnos; y recoger preferencias y opiniones entre el alumnado y los docentes con respecto a la eficacia de tal estrategia en el aprendizaje de vocabulario, el desarrollo de una conciencia léxica y el desempeño escriturario.

## METODOLOGÍA

Participarán en este proyecto cinco docentes de Lengua Inglesa III y IV de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura, Facultad de Lenguas (UNC). Los docentes cuentan con amplia experiencia en la enseñanza de vocabulario y comparten de manera equitativa la tarea de impartir los conocimientos relacionados al área de vocabulario en las asignaturas aludidas. Serán sujetos de estudio los docentes de las cátedras aludidas y todos aquellos alumnos regulares de las asignaturas mencionadas en una totalidad de seis comisiones que voluntariamente cumplan con las instancias previstas para la implementación del uso sistemático de un registro léxico personalizado. Durante el año 2014 se analizarán los materiales de estudio de los alumnos y sus fuentes principales de aprendizaje léxico tanto directo como incidental y se categorizarán los contenidos léxicos que presenten dificultad derivada de los factores intra-léxicos de similitud morfológica (*synformy*) y nivel de especificidad semántica. Se analizará el impacto de estos factores intra-léxicos en la producción de los alumnos en todas las instancias evaluativas y práctica de redacción. El análisis se hará siguiendo la taxonomía propuesta por Laufer (2008). El estudio se focalizará en los factores intra-léxicos de similitud morfológica (*synformy*) y nivel de especificidad semántica. La investigación se apoyará en las nociones de Blum y Levenston (1978), para explorar el uso de hiperónimos en reemplazo de cohipónimos, o el

empleo de términos más generales donde términos más específicos son más adecuados. Durante este año se diseñará el modelo de plantilla para el registro léxico cuyo uso se promoverá de manera sistemática en el siguiente año. Dicho modelo contemplará el empleo de mapas semánticos e instancias de auto-monitoreo como componentes esenciales. Durante el año 2015 se implementará de manera sistemática el registro diseñado en la etapa anterior, en grupos experimentales aleatorios. Se administrarán evaluaciones al comenzar y al finalizar los periodos de estudio dedicados al aprendizaje léxico y se compararán los resultados obtenidos en los grupos experimentales y los de control para apreciar si hubo impacto positivo en el aprendizaje de contenidos léxicos y el grado de conciencia léxica y disminución del impacto negativo de los factores intra-léxicos investigados como resultado de la estrategia empleada.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Es esperable que el análisis de los datos obtenidos arroje luz sobre las dificultades en el aprendizaje léxico que persisten después del despliegue de las principales estrategias de aprendizaje adecuadas a esta temática y los niveles estudiados así como después de la enseñanza explícita de tales estrategias. Asimismo, se espera que de los instrumentos de sondeo empleados se produzca información útil e importante con relación al posible impacto positivo de la implementación de un registro léxico especialmente diseñado teniendo en cuenta las dificultades halladas, en el aprendizaje léxico y, en última instancia, el desempeño escriturario de los alumnos en instancias evaluativas y de práctica y producción espontánea. Creemos que los datos obtenidos pueden proporcionar pautas para la optimización de la práctica docente, que redunde en un mejor desempeño de los alumnos en trabajos de redacción escrita en un amplio espectro de asignaturas dictadas y evaluadas en inglés.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blum, S. & E. A. Levenston. (1978). Universals of Lexical Simplification. *Language Learning* 28, (2): 399-416.
- Ellis, N.C. (1995). Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and pedagogical implications. *The language teacher* 19 (2), 12-16.
- Fowle, C. (2002). Vocabulary notebooks: implementation and outcomes. *ELT Journal* 56/4: 380-388.
- Grave, M. F. & S. M Watts-Taffe. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. En Farstrup, E. y S. J. Samuels (eds.). *What research has to say about reading instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In Robinson, P. (Ed.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, R. & Gu, Y. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46,4:643-679.
- Laufer, B. (2008). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En Schmitt, N. y M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP. 140-155.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22/1: 1-26.
- Laufer, B. & P. Nation. (1999). A Vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 36-55.
- Lawson, M. & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning* 46(1), 101-135.

- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. London: LTP Teacher Training.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation*: London: Thomson Heinle.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: OUP.
- Moir, J. & Nation, P. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect* 17 (1), 15-35.
- Morimoto, S. and Loewen, S. (2007). A comparison of the effects of image-schema-based instruction and translation-based instruction on the acquisition of L2 polysemous words. *Language Teaching Research*, 11,3: 347-372.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (eds). *Handbook of reading research*. (Vol. III, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Nation, I. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). *Research methods in language learning*. Cambridge. CUP.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Stamford, Connecticut, U.S.: Cengage Learning.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge. CUP.
- Ruddell, M. & Shearer. B. (2002). "Extraordinary," "tremendous." "exhilarating," "magnificent": Middle-school at-risk students become avid word learners with the Vocabulary Self-Collection Strategy (VSS). *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45:5: 352-363.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 200-203). Cambridge: CUP.

- Schmitt, N & D. Scmitt. (1995). Vocabulary Notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49 (2), 133-43.
- Seliger, H. and Shohamy, E. (1990). *Second Language Research Methods*. Oxford: OUP.
- Stahl, S. A & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Tezgiden, Y. (2006). Effects of instruction in vocabulary learning strategies. Unpublished master's thesis. Bilkent University, Ankara.
- Thornbury, S. (2004). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Tseng, W. Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics* 27/1: 78-102.
- Vermeer, A. (1992). Exploring the second language learner lexicon. En verhoeven, L. y J. h. A. L. de Jong (eds). *The construct of language proficiency*. Amsterdam: John Benjamins. 147-162.
- Walters, J. & N. Bozhurt. The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 13, 4 (2009), 403-23.

## **CONSTRUCCIÓN DEL PATRÓN TEMÁTICO Y APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN CONTEXTOS DE INTERACCIÓN EN EL NIVEL INICIAL, PRIMARIO Y SECUNDARIO**

**Categoría:** A

**Directora:** Alejandra Menti

**Co-Directora:** Ligia Quse

**Integrantes:** Josefina Arrúe y Javier Quinteros

### **INTRODUCCIÓN**

El presente proyecto se encuadra en una perspectiva psicolingüística (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2003) que recupera las premisas centrales de la psicología sociocultural (Bruner, 1986; Vigotsky, 1978) y otorga a la interacción social un papel central en el desarrollo; y al lenguaje, un lugar preponderante en la organización de los sistemas cognitivo y afectivo comportamentales (Nelson, 1996; 2007). Desde esta perspectiva, se asume que en el marco de los contextos de actividad en los que participa, el niño incorpora paulatinamente el uso del lenguaje y, con el tiempo, comienza a emplearlo como un medio de representación cognitiva para reconstruir mentalmente su experiencia (Nelson, 1996). El carácter mediador del lenguaje descansa, precisamente, en su carácter de sistema representacional; esto es, en su potencialidad para representar

internamente las experiencias y para poder compartirlas con otras personas. De este modo el lenguaje, en tanto sistema representacional, contribuye al desarrollo cognitivo (Nelson, 1996, 2007, Tomasello, 2003).

Cuando los niños ingresan a la escuela, comienzan a interactuar con sus maestros y sus compañeros en el marco de un escenario multidimensional donde se establecen influencias recíprocas (De Longhi, 1994, 1995; Jackson, 1991; Pérez Gómez, 1996). Docente y alumnos entran en contacto en torno a un objeto de conocimiento que los reúne para hablar sobre él en diferentes instancias y de diversas maneras. De este modo, el contenido conceptual de las clases se organiza en patrones temáticos (Lemke, 1997) conformados por ítems (palabras o sintagmas) que se relacionan semánticamente con otros. El patrón temático se va desarrollando en el marco de la interacción entre el docente y los alumnos mediante un tipo particular de comunicación, cuya finalidad es construir conocimiento (Rosales, 1987). Este se propicia mediado por el lenguaje, de manera tal que educación y diálogo se implican mutuamente (Kelly, 2007, De Longhi et al., 2012).

Es por ello que el objeto de estudio de este proyecto se focaliza en los intercambios conversacionales entre docentes y alumnos que dan lugar a la construcción del patrón temático, el aprendizaje de vocabulario, la formación de conceptos científicos y el establecimiento de relaciones semánticas durante el desarrollo de distintas clases de ciencias sociales y naturales en jardín de infantes, la escuela primaria y secundaria de Argentina.

El presente proyecto fue diseñado con el objeto de proporcionar evidencia empírica acerca de las siguientes **hipótesis**:

- La construcción del patrón temático y el aprendizaje del vocabulario -aspectos involucrados en el aprendizaje de las ciencias- dependen de las interacciones sociales y discursivas en las que los alumnos tengan la oportunidad de participar.
- Las estrategias de desarrollo temático y las relaciones de significado

que se emplean en la elaboración del patrón temático varían a lo largo de la escolaridad.

- Los diagramas de patrones temáticos se modifican en diferentes instancias didácticas de su elaboración.
- Las estrategias específicas de interacción configuran entornos de aprendizaje particulares que afectan los conocimientos y habilidades relativos al aprendizaje del vocabulario que efectivamente se desarrolla.
- La introducción de textos expositivos en las clases de ciencias generan contextos particulares de interacción que amplían las oportunidades de aprendizaje de vocabulario por parte de los alumnos.

## OBJETIVOS

### Generales

El *objetivo general* del presente proyecto es contribuir al conocimiento de los contextos de interacción en los que tienen lugar la construcción del patrón temático y el aprendizaje del vocabulario durante las clases de ciencias sociales y naturales del nivel inicial, primario y secundario en escuelas urbanas y rurales de Argentina.

### Específicos

- Describir, analizar y comparar las relaciones semánticas y las estrategias implicadas en el desarrollo del patrón temático en clases de ciencias naturales considerando al grado de escolaridad -1°, 2°, 3°, 4° y 5° año de la escuela secundaria.
- Analizar comparativamente la evolución de los diagramas temáticos

según la instancia de la transposición y el grado de escolaridad -1°, 2°, 3°, 4° y 5° año de la escuela secundaria.

- Describir, analizar y comparar las propiedades lexicales- cantidad, diversidad, grado de familiaridad y de abstracción del vocabulario- que se generan en situaciones de lectura de textos expositivos y en otras situaciones de enseñanza atendiendo al nivel de escolaridad- jardín, 1°, 3° y 5° grado de primaria-; al entorno de las escuelas –urbano o rural- y al área temática- ciencias sociales y naturales.
- Describir, analizar y comparar las relaciones semánticas en las que las maestras insertan las palabras poco familiares a los niños según el nivel de escolaridad- inicial, 1°, 3° y 5° grado de primaria-; el entorno de las escuelas –urbano o rural-; y el área temática- ciencias sociales y naturales.
- Identificar, describir y comparar los movimientos interaccionales a través de los cuales las maestras explican, definen ajustan y/o expanden el significado del vocabulario poco familiar a los niños en situaciones de lectura de textos expositivos y en otras situaciones de enseñanza atendiendo al nivel de escolaridad- jardín, 1°, 3° y 5° grado de primaria-; al entorno de las escuelas -urbano o rural- y al área temática- ciencias sociales y naturales.

## METODOLOGÍA

Las estrategias metodológicas del presente proyecto responden a un diseño comparativo transversal (Sampieri, Collado, Lucio y Pérez, 1998) que aborda el estudio del desarrollo del patrón temático y el aprendizaje del vocabulario que tiene lugar en clases de ciencias, considerando los siguientes aspectos: grado de escolaridad (sala de 5 años de jardín de infantes; 1°, 3° y 5° de la escuela primaria; 1°, 2°, 3°, 4° y 5° año de la escuela secundaria), procedencia de la escuela (urbana y rural); área temática (ciencias sociales y naturales); y si se trata de una situación de

enseñanza natural o inducida a partir de la lectura de un texto expositivo. El corpus del estudio está conformado por 136 situaciones de enseñanza registradas en 24 cursos. Los registros fueron tomados en 4 cursos de jardín de infantes, 4 de 1°; 4 de 3°, 4 de 5° grado de escuelas primarias urbanas y rurales de las provincias de Córdoba y Neuquén; y en 2 cursos de 1° año, 1 de 2°, 1 de 3°, 2 de 4° y 2 de 5° año de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. En cada uno de los 24 cursos se registró en audio y en video el desarrollo de situaciones de enseñanza espontáneas referidas a temáticas del área de ciencias sociales y naturales. En los cursos de nivel inicial y primario se indujeron situaciones de enseñanza a partir de la lectura de textos expositivos.

Todas las situaciones de enseñanza están siendo transcritas de acuerdo a las normas estipuladas por los programas informáticos QDA 3.2 y CHILDES. Para el análisis de la información se emplean, de manera combinada, procedimientos cualitativos y cuantitativos. Para el análisis cualitativo se combina el uso del método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991), que privilegia el análisis inductivo del corpus empírico, con el empleo heurístico de conceptos desarrollados por la sociolingüística interaccional, el análisis conversacional, la semiótica social y la psicología cognitiva. En este sentido, se analizan y describen las intervenciones de docentes y alumnos implicadas en el desarrollo del patrón temático, la información lingüística y no lingüística que proporcionan las docentes en sus intervenciones cuando explican, corrigen, reparan o amplían el significado de una palabra desconocida o poco familiar a los alumnos. Para el estudio cuantitativo, se analiza de modo comparativo: 1) la frecuencia de las intervenciones de docentes y alumnos; 2) la cantidad, la diversidad, la abstracción y la familiaridad de las palabras presentes en el discurso de las maestras y 3) los movimientos conversacionales que realizan durante el tratamiento del vocabulario. Se establecen las diferencias y similitudes en cada una de las variables mencionadas atendiendo a: 1) grado de escolaridad, 2) entorno urbano o rural de la escuela, 3) contenido temático tratado y 4) tipo de situación de enseñanza, espontánea o inducida. Se aplican procedimientos estadísticos para las comparaciones cuantitativas.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

La importancia de este proyecto radica en el aporte de evidencia empírica relativa a los intercambios conversacionales que constituyen la matriz interaccional que da lugar al desarrollo del patrón temático y al aprendizaje de vocabulario en clases de ciencias durante el nivel inicial, la escuela primaria y secundaria pertenecientes a diferentes grupos socioculturales de Argentina. De este modo, se podrá evaluar el contexto de oportunidades que se presentan a los alumnos para aprender no sólo palabras sino también las variadas relaciones semánticas que estas mantienen dentro del patrón temático relativo a distintas áreas del conocimiento. Los resultados obtenidos podrán ser retomados en contextos de formación y práctica docente con el objeto de resignificar el rol de la interacción docente-alumnos y las estrategias didácticas que promueven, efectivamente, la construcción del patrón temático y el aprendizaje del vocabulario. Asimismo, la constitución de un equipo de investigación multidisciplinar, permitirá abordar el problema de estudio desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- De Longhi, A. L. (1994). Alternativas de investigación en Didáctica de las Ciencias. *UBP*, 2(5), 11-23.
- De Longhi, A. L. (1995). *La construcción del conocimiento en el aula: un esquema y proceso de análisis*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- De Longhi, A. L.; Ferreyra, A.; Peme, C.; Bermudez, G. M. A.; Quse, L.; Martínez S.; Iturralde, C., & Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Eureka*, 9(2), 178-195.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jackson, W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Kelly, G. J. (2007). Discourse in science classrooms. En Abell, S. K. y Lederman, N. G. (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (443-469). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós, Barcelona.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). Two text-based measures of episodic memory specificity: Narrative temporal sequences and referential activity. Paper presented at the *New York Area Referential Activity Seminar*.
- Pérez Gómez, A. I. (1996). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*. (78-114). Morata: Madrid.
- Rosales, C. (1987). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.

- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P., & Pérez, M. (1998). *Metodología de la investigación*. México DF, México: McGraw Hill.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. Londres: Sage Publications.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

## HACIA UNA TIPOLOGÍA DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO DE LA UNC

**Categoría:** B

**Directora:** Daniela Moyetta

**Integrantes:** Natalia Busso, Natalia Cardini, Mariana Emma y Gottero, Alejandra D'Alessandro, Graciela Delfederico, Luciana López, Mónica Soliz, Gabriela Weht

### INTRODUCCIÓN

#### Planteo del problema

En el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba circulan textos académicos y textos científicos en lengua extranjera. De hecho, el inglés se ha establecido como *lengua franca* para el intercambio de conocimientos a nivel internacional (Grabe & Kaplan, 1996; Swales, 2004). Por lo tanto, los usuarios de la información científica, especialmente los novatos, deben adquirir las herramientas lingüísticas necesarias que le permitan el acceso y la integración a la comunidad científico-discursiva, lo que incluye el dominio de los géneros y de las convenciones discursivas de la comunidad científica en general y del área disciplinar en particular. En consecuencia, los textos en lengua extranjera representan un problema

complejo porque los alumnos no son solo receptores semilegos<sup>1</sup> de textos dirigidos a expertos, sino que, además, son lectores alóglotas insertos en un contexto exolingüe. En respuesta a la necesidad de permitir a los estudiantes universitarios el acceso a materiales bibliográficos escritos en este idioma surge la materia “lectocomprensión en lengua extranjera”, cuyo objetivo principal es proveer a los alumnos de las herramientas lingüísticas y estratégicas necesarias para abordar textos en una lengua que no es la materna durante su recorrido académico.

En el contexto de construcción de prácticas académicas, la compilación de textos constituye un instrumento fundamental en la didáctica de los lenguajes de especialidad ya que proporcionan la base de los materiales didácticos con los que se organiza la enseñanza. Los materiales didácticos empleados en los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel superior requieren textos que sean representativos de las comunidades disciplinares y de los ámbitos profesionales (Bhatia, 1993; Hyland, 2002). En consecuencia, “para poder enseñar lectocomprensión en una lengua materna o en una lengua extranjera, es necesario conocer previamente los textos que circulan en cada disciplina y las convenciones que rigen su funcionamiento” (Hurtado Albir 2011: 492). La organización de los materiales de lectura comprensiva, por lo tanto, debe destacar las características de los diferentes géneros que circulan en las diferentes disciplinas.

Sin embargo, los textos seleccionados no son siempre representativos de las diferentes disciplinas, la selección se suele llevar a cabo de manera intuitiva y los textos seleccionados se jerarquizan, en general, en virtud de su longitud y de realizaciones léxico-gramaticales. Si entendemos a los procesos de producción y de comprensión textual como una puesta en juego de “sistemas de conocimientos interrelacionados” (Heinemann & Viehweger, 1991 en Ciapuscio & Kuguel, 2002), condicionados por el contexto (Parodi, 2008; Cassany, 2008) entonces, un corpus textual con fines pedagógicos no debería solamente promover la conciencia de las instanciaciones lingüísticas, sino también el reconocimiento de los

---

1 Según Ciapuscio & Kuguel (2002: 47) el semi-lego posee ciertos conocimientos sistematizados sobre el área específica y puede comprender distintos perfiles.

propósitos comunicativos y el modo en el que la información se organiza a partir de esos propósitos. De lo anteriormente expuesto, se desprende la necesidad de llevar a cabo un trabajo empírico de recopilación, identificación, clasificación y descripción de los géneros en inglés que circulan en los ámbitos disciplinares a nivel universitario. Más específicamente, en esta etapa del proyecto, se identificarán y analizarán los géneros académicos prototípicos de las siguientes carreras: derecho, diseño industrial, ciencias químicas, ciencias económicas, geografía y medicina.

## **Marco Teórico**

El presente trabajo aborda la problemática planteada desde un enfoque teórico global que articula la lectura en el nivel superior, la lingüística textual y los estudios de análisis del género. Para los fines de este estudio se parte de la concepción de lectura en lengua extranjera en el nivel superior de Dorrnoro y Klett (2006), quienes conciben a esta actividad como un proceso de construcción llevado a cabo por un lector, a partir de un texto escrito, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica. La lingüística textual brinda herramientas para encarar el análisis textual desde la noción de textos especializados, que, referidos a temáticas propias de un dominio de especialidad, siguen convenciones y tradiciones retóricas disciplinares específicas y se realizan en clases textuales del discurso de especialidad (Ciapuscio & Kuguel, 2002). En relación con el Análisis del Género, el presente trabajo conjuga, además, los aportes de las Escuelas de Inglés con Fines Específicos (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2004) e Inglés con Fines Académicos (Hyland & Hamp-Lyons, 2002).

## **Hipótesis**

La revisión bibliográfica sobre el tema y el marco teórico en el que se encuadra el presente proyecto permiten formular las siguientes hipótesis, que serán puestas a prueba durante la investigación:

- La tipologización basada en géneros contribuye a la secuenciación textual en un corpus con fines pedagógicos.
- Los componentes de los diferentes niveles textuales permiten establecer diferentes grados de especialización textual. Así es que la estructura ilocutiva en el nivel funcional, la relación entre los interlocutores en el nivel situacional, el tema, la macroestructura y el tipo de despliegue temático en el nivel semántico y los recursos sintácticos y la terminología en el nivel formal constituyen los principales parámetros para establecer el grado de especialización de un texto.

## **OBJETIVOS**

### **Generales**

- Contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la lectocomprensión en lengua extranjera en el contexto de la Universidad Nacional de Córdoba.

### **Específicos**

- Recopilar, clasificar y describir textos de diferentes ámbitos
- Analizar corpus textuales sobre la base de un enfoque multinivel para determinar el grado de especialización de los textos

- Diseñar corpus con fines didácticos de textos especializados de diferentes áreas disciplinares.

## METODOLOGÍA

El diseño descriptivo y exploratorio se justifica por la escasez de antecedentes en la temática. La perspectiva psicociolingüística de género adoptada para este estudio y el objeto de estudio situado en el ámbito académico exigen la combinación de descripciones empíricas y métodos de investigación lingüística (análisis del discurso) para intentar una tipologización de textos especializados en diferentes ámbitos disciplinares. La investigación se abordará a partir de la combinación de lineamientos metodológicos usados en estudios anteriores (Bhatia, 1993, 2004; Ciapuscio & Kuguel, 2002; Kuguel, 2005 y Parodi, Venegas, Ibañez, & Gutierrez, 2008 y Parodi, Ibañez, Venegas & González, 2010).

Se utilizarán corpus de textos especializados (Ciapuscio & Kuguel, 2002; Ciapuscio, 2003; Kuguel, 2005) representativos de las disciplinas anteriormente mencionadas. La construcción de los corpus responderá a procedimientos convencionales de muestreo: representatividad, reputación y accesibilidad (Leech, 1991; Nwogu, 1997; Biber, 1993). Estos criterios metodológicos permitirán asegurar la validez de los resultados.

El análisis multidimensional de los géneros responderá a los parámetros propuestos por Bhatia, 1993, 2004 y Parodi, Ibañez, Venegas & Gonzalez, 2010: a. situar al texto en un contexto situacional; b. construir una base de datos con todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consulta incluidas en los programas de estudio; c. especificar el contexto situacional; d. recolectar los textos; e. seleccionar los textos; f. estudiar el contexto institucional; g. analizar los textos; h. corroborar los resultados del análisis con expertos del área disciplinar.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

La supremacía del inglés como lengua de la ciencia, la circulación de textos especializados en lengua extranjera que permiten el diálogo entre los miembros de la comunidad académico-científica y la creciente necesidad de un eficaz desempeño en la lectura y escritura de esos textos estimulan la investigación en el área de la lingüística textual y el género. En este marco, se pretende la delimitación de herramientas que contribuyan al establecimiento de criterios de selección textual en corpus con fines pedagógicos. Los resultados de la presente investigación pueden informar la práctica pedagógica y el diseño de materiales destinados a facilitar la lectura en lengua extranjera de textos de especialidad, sobre todo, de receptores novatos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adelsteín, A. & Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.
- Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, (8), 4, 243-247.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico de Argentina.
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes: Venezuela.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ciapuscio, G. & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Ediciones Almar.
- Dorronzoro, M.I. & Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En Pastor, R.; Sibaldí, N. & Klett, E. (Eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. UNT. 57-72.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Addison Wesley Longman.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología* (5ta Ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.

- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: issues and directions. *English for Academic Purposes*, 1, 1-12.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.
- Kuguel, I. (2005). *La semántica del léxico especializado: los términos en los textos de ecología*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Leech, G. (1991). Corpora. En K. Malmkjaer (Ed.), *The linguistics encyclopedia* (pp. 73-80). Londres: Routledge.
- Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16 (2), 119-138.
- Parkinson, J. (2013). English for science and technology. En B. Paltridge. & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for Specific Purposes* (pp. 154-173). U.K.: John Wiley and Sons, Inc.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G.; Ibáñez, R.; Venegas, R. & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Editorial Planeta Chilena.
- Parodi, G.; Venegas, R.; Ibañez, R. & Gutierrez, M. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos. En Parodi, G. (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 40-73). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD: SECUENCIA TEXTUAL, COMPLEJIDAD SINTÁCTICA Y CALIDAD DISCURSIVA**

**Categoría:** A

**Directora:** Cecilia E. Muse

**Codirectora:** Alejandra Reguera

**Integrantes:** Darío D. Delicia, Ma. Victoria Fernández, Eliana Gigena, Agustina Piotti, Malena Henault, Trinidad Pérez, Lucía Moreno, Daniela Gómez, Virginia Ossana, Carolina Della Rossa, Paula Cecenarro, Antonella Beltrame, Micaela Tenaguillo.

### INTRODUCCIÓN

#### **Planteo del problema, marco teórico y análisis bibliográfico**

La Secretaría de la Asociación de Academias de la Lengua (RAE), a través de su Secretario, el sociolingüista Dr. Humberto López Morales, como director, desarrolló un megaproyecto de investigación denominado “La enseñanza del español en el mundo hispánico”, integrado por especialistas de cada uno de los países de habla hispana. La República Argentina estuvo representada por la Dra. M. Viramonte de Ávalos, y el

equipo que aquí se postula acompañó el procesamiento y el análisis de los datos recolectados. A propósito de ello, en el año 2010 se propuso a la SECyT-UNC ejecutar un estudio réplica en la ciudad de Córdoba con el fin de obtener información empírica que permitiera evaluar la calidad de la escritura de narraciones de estudiantes de primaria y secundaria en términos de competencia léxica, gramatical y textual.

Estos datos, que fueron comparados con los relevados en el proyecto marco, no solo se aprovecharon para diagnosticar la producción de textos escritos en los mencionados niveles escolares, sino que, además, plantearon nuevos interrogantes en relación con las habilidades lingüístico-discursivas que participan en la (re)escritura de un texto previamente leído-estudiado. En este contexto surgió el proyecto SECyT-UNC, bienio 2012-2013, en el cual se analizó la adecuación léxica, gramatical y cohesiva en el campo de la (re)producción por escrito de un texto expositivo de estudio. Los participantes de esta investigación fueron alumnos de nivel medio y estudiantes universitarios.

Siguiendo la línea de ambos estudios y en la consideración de una perspectiva integradora sobre la escritura como proceso y como práctica social, esto es, que considere aspectos cognitivos, sociales y textuales, el presente proyecto se propone avanzar en el análisis de la elaboración textual por universitarios de 2.º y 5.º año. Se trata de examinar la escritura de argumentaciones haciendo foco, tanto en la complejidad sintáctica y en las estrategias cohesivas que esos sujetos emplean, como en las concepciones de los estudiantes acerca de la producción argumentativa escrita y sus condiciones.

No se persigue establecer parámetros independientes sobre la calidad del texto escrito, sino efectuar una valoración sistémica en la que la sintaxis y la cohesión se observen como recursos lingüísticos guiados por el texto y sus secuencias (Berman, 2004; Nir y Berman, 2010). Asimismo, se integrará una visión desde las prácticas de escritura, es decir, desde la manera como los estudiantes conciben la actividad de escribir (sobre todo en relación con la textualidad), lo cual posibilitará acceder a un panorama más amplio sobre los problemas que entraña la escritura en la universidad.

En trabajos anteriores hemos podido comprobar significativas diferencias, desde el punto de vista ontogenético, vinculadas a la complejidad sintáctica de textos orales y escritos producidos por estudiantes universitarios con distinto nivel de formación (Muse, Delicia, Fernández y Porporato 2012, Muse y Delicia, 2013). Por esta razón, resulta de interés profundizar en este aspecto, así como en la coherencia y la cohesión discursivas, para atender a su funcionalidad dentro del texto argumentativo.

De acuerdo con lo expuesto, las preguntas que guían el presente estudio son: ¿cómo se complejiza la sintaxis y la cohesión-coherencia discursivas en el texto argumentativo escrito por estudiantes de 2.º y 5.º año universitario? Es decir, ¿de qué manera varía la calidad de las producciones según el nivel de formación y la franja etaria? ¿Qué concepciones subyacen en la elaboración de textos por parte de esos estudiantes? Por último, ¿qué relaciones pueden establecerse entre las condiciones textuales, la complejidad sintáctica, la secuencia argumentativa y la calidad discursiva?

Nuestro estudio se asienta desde el punto de vista teórico en los siguientes ejes: (a) el conocimiento de la concepción de escritura (van Dijk, 1999); (b) a nivel lingüístico, analizamos la complejidad sintáctica, la calidad discursiva (Berman, 2004; Nir y Berman, 2010; Crespo Allende, Alfaro Faccio, Góngora Costa, 2011) y las condiciones de textualidad de las producciones de estudiantes universitarios (de Beaugrande y Dressler, 1997) y (c) desde la lingüística textual, exploramos el nivel retórico de los escritos de los estudiantes, para identificar la secuencia argumentativa (Adam, 1997, 1999).

La investigación se orienta a conocer en qué medida las creencias asumidas o compartidas respecto de la escritura, como representación social o conocimiento científico de la vida cotidiana (van Dijk, 1999), inciden en las estructuras discursivas y sintácticas que se generan en la actividad de escribir.

El enfoque teórico de nuestro estudio se estructura a partir de la idea de que “el texto en el marco de su contexto es entendido como las condiciones de producción y de recepción-interpretación, lo cual

constituye el discurso” (Adam, 1999: 39). La perspectiva de Adam parte de la estructura de la composición (nivel macrolingüístico) y distingue la estructura retórica (el esquema textual, la segmentación macrolingüística más o menos regulada por géneros lingüísticos) y la estructura secuencial (en la cual los prototipos de secuencias de base son narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialogal). El texto es concebido como una estructura compuesta de secuencias; estas pueden aparecer en series lineales homogéneas o heterogéneas, coordinadas o alternadas, articuladas a través de la inserción (secuencias embutidas o engastadas); en todos los casos, la estructura queda definida por la secuencia englobante o dominante. El enfoque para la tipologización textual de Adam (1997, 1999), basado en los aportes de la retórica y la narratología, caracteriza semántica y sintácticamente los tipos de secuencias mencionados, de los cuales hemos seleccionado la secuencia argumentativa (Toulmin citado en Adam, 1997).

Con el objeto de abordar el estudio de la complejidad sintáctica, seguiremos el enfoque funcional discursivo que establece una relación entre la experiencia del hablante y la construcción de los discursos, postulando que el desarrollo y el uso de las “formas lingüísticas” se encuentran discursivamente condicionadas; en otros términos, el discurso “guía” la sintaxis (Berman, 2004; Nir y Berman, 2010). Así pues, para describir la complejidad sintáctica desde una perspectiva ontogenética se deberá tomar en consideración el modo como se organiza la información textual (la secuencia) y la modalidad de comunicación (oral o escrita) en donde la sintaxis se manifiesta (Crespo Allende, Alfaro Faccio y Góngora Costa, 2011).

Como se indicó *ut supra*, al indagar el posible vínculo entre complejidad sintáctica y discurso académico, desde una perspectiva formal, se comprobó que el promedio de cláusulas por unidad terminal, así como la intensidad de incrustación (frente a otros índices) marcan diferencias estadísticamente importantes entre los sujetos de cursos universitarios no contiguos (Muse y Delicia, 2013).

En el presente proyecto se adscribe al vuelco que han dado los estudios sobre complejidad sintáctica hacia una aproximación cognitiva y

funcionalista, buscando comprender el rol que las estructuras sintácticas desempeñan al interior del discurso: hay evidencias sobre la relación entre formas lingüísticas y funciones discursivas a través de diferentes edades, lenguas, modalidades y tipos de discurso (Crespo Allende y Meneses Arévalo, 2011). Identificar y describir las relaciones sintácticas y las estrategias retóricas para la construcción de discursos resulta clave para entender cómo emergen dichas relaciones en el texto y cómo se vinculan con la complejidad del procesamiento textual argumentativo.

Finalmente, en la línea de De Beaugrande y Dressler (1997) se adhiere a la noción de texto, como producto, objeto complejo y natural, cuya textualidad de naturaleza prototípica (Ciapuscio, 2012) está caracterizada por ciertos rasgos que atañen a sus diferentes niveles constitutivos; esos estándares de análisis son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad.

## **Hipótesis**

Las hipótesis de trabajo que se manejan en este estudio son:

Existe una asociación entre la complejización de la sintaxis y de la coherencia-cohesión discursivas a medida que los estudiantes avanzan en los niveles de escolarización/formación académica (2.º y 5.º año universitarios).

Las creencias asumidas o compartidas por los participantes de esta investigación, respecto de la escritura como representación social o conocimiento científico de la vida cotidiana, inciden en las estructuras sintáctico-discursivas instrumentadas durante la actividad de escribir.

## OBJETIVOS

### Generales

- Analizar el desarrollo de la complejidad sintáctica y la cohesión-coherencia discursivas en el texto argumentativo escrito por estudiantes de 2.º y 5.º año universitario.
- Describir cualitativamente la concepción de escritura que poseen estudiantes universitarios de lenguas y las condiciones de textualidad de sus escritos.

### Específicos

- Caracterizar la complejidad sintáctica de las producciones de los estudiantes, de acuerdo con categorías clausulares e interclausulares, y la calidad discursiva, según categorías descriptivas de la coherencia y la cohesión.
- Evaluar estadísticamente las producciones según nivel de formación (2.º y 5.º año de la universidad) y franja etaria.
- Identificar posibles vínculos entre condiciones textuales, complejidad sintáctica, secuencia argumentativa y calidad discursiva
- A partir del logro de estos objetivos, se espera ofrecer a la comunidad especializada datos que permitan la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo que concierne a cómo escribir los argumentos que sostengan una postura determinada ante un fenómeno.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se encuadra dentro de un nivel descriptivo, con especificaciones cuantitativas y cualitativas, sin pretensiones de generalización. El objetivo de este trabajo no es obtener datos representativos de carácter estadístico, sino manejar una muestra intencionada (no aleatoria ni empírica por cuotas proporcionales), para mostrar tendencias emergentes. Se trabajará sobre una selección al azar de alumnos de 2.º y 5.º año de las diferentes carreras de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. La selección de esta muestra se justifica en el propósito de observar resultados diferenciales y relevantes desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje.

Para construir el instrumento de recolección de datos (prueba de escritura) se realizará una prueba de escritura piloto sobre 15 alumnos de 2.º y 15 alumnos de 5.º año. Luego, se relevará la muestra completa sobre un total de 30 estudiantes por cada nivel de formación (60 pruebas en total), y *a posteriori*, se realizarán entrevistas personales sobre las condiciones propias de escritura académica, en las cuales se indagará específicamente qué representa escribir para el alumno.

La prueba consistirá en la lectura de un texto de divulgación, sobre un tema controversial, que desencadene la redacción de un texto en el cual se tome una posición argumentativa. Los escritos serán relevados en aulas multimediales, ya que se solicitará producir el texto en pantalla.

El análisis de los datos constará de procedimientos estadísticos, empleando el programa *SPSS 20*, y también descriptivo-cualitativos. Se realizará *análisis de contenido* a partir de las prescripciones de Hernández Sampieri et al. (2010) y Navarro y Díaz (1995), cuyas intenciones fundamentales son interpretar el significado de las acciones y enunciados que un sujeto elabora como vehículo de “mostración” de sí mismo. Dicho análisis se aplicará a las respuestas dadas por los estudiantes en el marco de las entrevistas personales.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

De acuerdo con el problema de investigación formulado, la relevancia del presente estudio apunta a explorar la competencia de escritura de textos por parte de estudiantes universitarios, en relación con la secuencia textual argumentativa, la complejidad sintáctica y la calidad discursiva. El propósito final es formular ciertas recomendaciones para la comunidad docente especializada, que contribuyan a una mejora de la didáctica de la lengua escrita en instancias posteriores al estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1997). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan Université.
- Adam, J. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan Université.
- Berman, R. (2004). Between emergence and mastery. The long development route of language acquisition. En Berman, R. (ed.) *Language Development across child hood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En Shiro, M., Charaudeau, P. y Granata, L. (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (87-98). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Crespo Allende, N. y Meneses Arévalo, A. (2011). La medición de la complejidad sintáctica en el español desde una perspectiva funcional-discursiva. *Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal* (6-9 de junio de 2011), Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá (3885-3892).
- Crespo Allende, N.; Alfaro Faccio, P. y Góngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, 24, 155-172.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel Lingüística.
- Delicia, D., Fernández, M., Cachagua Ibáñez, S. y Baigorria, S. (2013). Complejidad sintáctica, exposición y argumentación: análisis de casos. Área de Lingüística Aplicada, Facultad de Lenguas, UNC (inédito)
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Batpista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Muse, C. y Delicia, D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13, 3-50.

- Muse, C., Delicia, D., Ferández, M. y Porporato, G. (2012). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito (209-223). En Bosio, I. et al. (eds.) *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. E-book. Mendoza, UNCuyo y SAL.
- Navarro P. y Díaz, C. (1995) Análisis de Contenido. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.
- Nir, B. y Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rethoric. *Journal of Pragmatics*, 42 (3), 744-765.
- van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa Editorial.

## **LA ARGUMENTACIÓN EN ESPAÑOL Y EN PORTUGUÉS BRASILEÑO. GRAMÁTICA Y DISCURSO**

**Categoría:** A

**Directora:** Silvia Sosa de Montyn

**Codirector:** Luis Alejandro Ballesteros.

**Integrantes:** Silvia Cachagua Ibáñez, Susana María del Carmen Caribaux, María Teresa Conti, Enrique Ricardo Doerflinger, María Gina Furlan, Priscila Giosa, Tania Loss, Luiz Alexandre Barucke Marcondes, Sofia Bergeron Lescano, Nuria González Fabi, Natalia Marionsini, Eliana Melisa Pons, Sofia Rötzer.

### INTRODUCCIÓN

#### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

Este proyecto propone una integración del desarrollo y los resultados de dos líneas de investigación constituidas por 1) el Proyecto A “La argumentación escrita en la universidad: análisis y propuestas didácticas”, dirigido por la Mgter. Silvia Sosa de Montyn y subsidiado por SECyT-UNC en el período 2012-2013 (con antecedentes en el proyecto A “La escritura académica: prácticas y representaciones sociales en alumnos universitarios”, llevado a cabo con la misma directora en los períodos 2006-2007, 2008-2009 y 2010-2011) y 2) los Proyectos B

“Sociolingüística, ecolingüística y gramática: para una descripción del portugués brasileño” y “Portugués brasileño: gramática y representaciones sociales del lenguaje”, dirigidos por el Dr. Luis Alejandro Ballesteros y subsidiados por SECyT-UNC en los períodos 2010-2011 y 2012-2013, respectivamente.

Como resultado de los proyectos mencionados, se observa la productividad de integrar la investigación desarrollada con foco en la argumentación y en la lengua española y la investigación centrada en la gramática descriptiva del portugués brasileño y la discursividad social en la que esa gramática se inscribe. El propósito es entrecruzar los ejes “argumentación” (Plantin 2001, 2004, 2008) y “gramática” (en sus diferentes acepciones: v. gr. Neves 2012) definidos desde un mismo marco teórico para el estudio de dos lenguas, el español y el portugués brasileño, en dos dimensiones: 1) *la argumentación “en”* una y otra lengua, manifiesta en su gramática y en sus descripciones gramaticales –v. gr. Bosque & Demonte (1999) para el español; v. gr. Perini (2010), Castilho (2010) y Bagno (2012) para el portugués brasileño–; 2) *la argumentación “sobre”* una y otra lengua manifiesta en cada caso en discursividades sociales (Angenot 2010) específicas en las que se han dado históricamente procesos de gramatización (Auroux 1992) diferentes –v. gr. Arnoux (2003, 2008, 2012) para el caso del español; v. gr. Orlandi *et al* (1996, 2001, 2002 y 2009) y Orlandi (2013) a propósito del portugués brasileño–.

El marco teórico sobre argumentación se define desde el modelo dialógico de Plantin, entendiendo la argumentación como situación argumentativa en la que hay una oposición entre un proponente y un oponente que buscan la adhesión de un tercero que ha de decidir. El punto de partida es la emergencia de un problema o cuestión que surge de la confrontación de puntos de vista. En este sentido, la argumentación es un procedimiento lingüístico global, recorre las más variadas producciones discursivas, posee una larga tradición de descripción metadiscursiva iniciada por la retórica antigua y se articula con la pragmática y la enunciación a la vez en la lengua y en el discurso.

En 1), *la argumentación “en” la lengua*, se integran gramática y discurso, y nuestro propósito es destacar procedimientos lingüísticos de discursivización de la situación argumentativa en español y en portugués brasileño, para lo cual incorporamos las nociones de “*topoi*” (Anscombe & Ducrot 1994), operadores discursivos o modalizadores, y recursos de oposición, interrogación, negación, causa y consecuencia –entre otros– que definen modalidades (García Negroni y Tordesillas Colado 2001; Kerbrat-Orecchioni 1987).

En 2), *la argumentación “sobre” la lengua*, focalizamos metadisursos sobre el español y el portugués procedentes de gramáticas y documentos diversos, así como de materializaciones del discurso social que intentan actuar como reguladores de la producción discursiva y de la actividad verbal misma de los hablantes de una y otra lengua. De hecho, los discursos “sobre” las lenguas exponen relaciones entre representaciones en torno a ellas y fenómenos socio-políticos y económicos, al pretender delinear de maneras diversas el ordenamiento lingüístico de las comunidades por medio de “dispositivos reguladores de la discursividad” (Arnoux 2010) o “comandos paragramaticales” (Bagno 1999).

Hay numerosos estudios previos con una posición política explícita respecto del portugués brasileño (Bagno 2000, 2007, 2013) que dan cuenta críticamente de que en el caso de esa lengua los intentos regulatorios de los usos lingüísticos por sus hablantes nativos tienen una legitimación social –y de ahí la fuerte confrontación de la prescripción con la descripción gramatical que busca registrar y fundamentar usos lingüísticos sin juzgarlos como buenos o malos– de la cual carecen en español. Esta última lengua registra, no obstante, casos numerosos de prescripción (RAE 2005, 2009, 2013). Además, respecto del portugués brasileño, la denominación misma de la lengua ha sido objeto de discusión (*v. gr.* Bagno 2001). En caso del español, la denominación de la lengua no es objeto de controversia actualmente, como sí lo fue en otros períodos históricos, pero hay diversidad de criterios –a menudo contradictorios– entre normas del español estándar, el aún llamado “español neutro” y la corrección idiomática. Asimismo, cabe mencionar el avance de la autodenominada “política panhispánica” de la RAE y, tanto en español

como en portugués brasileño, los cuestionamientos sobre la diversidad lingüística en relación con lo que se ha dado en llamar “lenguaje políticamente correcto”.

## **Hipótesis**

La diferencia de procesos de gramatización y de tradiciones gramaticales –por ejemplo, el español tiene desde el siglo XVIII la norma centralizadora de la RAE, mientras que nunca ha habido una institución semejante para la totalidad de países lusófonos– gravitan en la argumentación “sobre” el español y “sobre” el portugués brasileño de maneras diferentes, a pesar de lo cual la argumentación “sobre” una y otra lengua presenta un nivel de polémica productivo y dimensiones no solo lingüísticas sino también políticas y éticas.

## **OBJETIVOS**

### **Generales**

- Estudiar discursos argumentativos sobre el español y el portugués brasileño actuales para describir procedimientos y analizar dispositivos reguladores de la lengua que puedan contribuir a futuros estudios contrastivos.

### **Específicos**

- Describir formas de realización lingüística de la situación argumentativa típica en discursos sobre el español y el portugués brasileño.

- Analizar procedimientos argumentativos en materializaciones del discurso social sobre la lengua en español y en portugués brasileño a fin de integrar perspectivas de las dos lenguas desde el campo de problemáticas propias de cada una.
- Integrar conclusiones respecto de propiedades gramaticales y discursivas de argumentaciones actuales “en” y “sobre” el español y el portugués brasileño que posibiliten la posterior elaboración de intervenciones pedagógico-didácticas en el ámbito universitario.
- Conformar en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba un grupo de estudios del español y el portugués brasileño actuales para continuar investigaciones precedentes en un área escasamente estudiada aún.

## METODOLOGÍA

La investigación propuesta incluye el estudio de dos aspectos complementarios y paralelos de acuerdo con las dimensiones señaladas: 1) la *argumentación “en” la lengua*, mediante el estudio de formas gramaticales predominantes en la argumentación y 2) la *argumentación “sobre” la lengua* a través del estudio de rasgos discursivos de casos concretos en discursos socialmente significativos.

Para 1) se han seleccionado como categorías preliminares para el análisis lingüístico de materiales de las dos lenguas en estudio: la noción de “*topoi*”, los operadores discursivos o modalizadores, los procedimientos de oposición, negación, interrogación y relaciones causa y de consecuencia, entre otras. En esta instancia el estudio será descriptivo.

Para 2) se han seleccionado inicialmente, para el trabajo desde perspectivas del Análisis del Discurso (v. gr. Arnoux 2006; Amossy 2010; Possenti 2008; Fiorin 2008) los componentes centrales de una

situación argumentativa típica: cuestión, tesis, participantes o dispositivo enunciativo, que se integran con las categorías de *ethos* y *pathos*, además del *logos*, manifiesto mediante argumentos y técnicas. Estos procedimientos, que determinan las primeras entradas al corpus en una y otra lengua, dependen del modelo teórico de análisis y de hipótesis iniciales que irán demarcando diferentes modos de operar según sean los materiales y los problemas planteados.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Se espera conformar un corpus de discursos sociales sobre la lengua en español y en portugués brasileño y realizar una descripción de sus rasgos gramaticales y discursivos, así como especificar problemáticas actuales del español y el portugués brasileño. Se pretende integrar sobre cada una de estas lenguas conclusiones que permitan perfilar líneas de acción docente, pues la importancia del proyecto se sustenta no solo en el conocimiento fundado y sistematizado del objeto de estudio sino también en la convicción de que la investigación puede contribuir a mejorar la formación de grado y de posgrado en la especialidad desde la transferencia de sus resultados. Estos últimos podrán propiciar, a su vez, posteriores estudios contrastivos en las dos lenguas principales de América del Sur. Además, por tratarse de un campo de investigación nuevo en nuestro ámbito, esperamos lograr en la Facultad de Lenguas la conformación de un grupo de investigadores centrado en el estudio del español y del portugués brasileño actuales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amossy, R. (2010). *L'argumentation dans les discours*. Paris: Armand Colin.
- Angenot, M. (2010). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Anscombe, J.C. & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Arnoux, E. N. de. & C. R. Luis (comps.). (2003). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. N. de. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. N. de. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos
- Arnoux, E. N. de. & R. Bein (comps.). (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. N. de. (2012). “En torno a la Nueva gramática de la lengua española (*Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española*)”, en Arnoux E. N. de & S. Nothstein (eds.). 2012. Temas de glotopolítica: áreas idiomáticas e integración regional. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, E. N. de. (2012). “El dispositivo normativo en la Nueva gramática básica de la lengua española”, en Arnoux, E. N. de & R. Bein (eds.). 2012. Políticas lingüísticas y problemática educativa. Buenos Aires: Biblos.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. Madrid: RAE.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp.

- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico. O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Bagno, M. (2000). *Dramática da língua portuguesa. Tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola.
- Bagno, M. (2001). *Português ou brasileiro? Um convite á pesquisa*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2003). *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2009). *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Bosque, I. & V. Demonte (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Castilho, A. T. de. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Fiorin, J. L. (2008). *Em busca dos sentidos. Estudos discursivos*. São Paulo: Contexto.
- García Negroni, M. M. & M. Tordesillas Colado. (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1987). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Lázaro Carreter, F. (2001). *El dardo en la palabra*. Madrid: Nueva Galaxia Gutenberg.
- Neves, M. H. de M. (2012). *A gramática passada a limpo. Conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola.
- Orlandi, E. P. & E. Guimarães (orgs.). (1996). *Língua e cidadania. O português no Brasil*. Campinas: Pontes.

- Orlandi, E. P. (org.). (2001). *História das ideias linguísticas. Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2002). *Institucionalização dos estudos da linguagem. A disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2009). *Língua brasileira e outras histórias. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG.
- Orlandi, E. P. (2013). *Língua brasileira e conhecimento linguístico. Para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Perini, M. A. (2005). *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática.
- Perini, M. A. (2008). *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola.
- Perini, M. A. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Plantin, C. (2004). “Pensar el debate”, en *Signos* Vol.37, Nº 55: 121-129.
- Plantin, C. (2008). *A argumentação. História, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola.
- Possenti, S. (2002). *Mal comportadas línguas*. Curitiba: Criar.
- Possenti, S. (2008). *Os limites do discurso. Ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola.
- Possenti, S. (2009). *Língua na mídia*. São Paulo: Parábola.
- RAE. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- RAE.& AALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAE. (2013). *El buen uso del español*. Madrid: Espasa.
- Senz, S. & M. Alberte (eds.). (2011). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Barcelona: Melusina.

## **EL ENRIQUECIMIENTO LÉXICO INGLÉS EN EL ÁMBITO DE LA ECOLOGÍA A TRAVÉS DE LA DERIVACIÓN NOMINAL**

**Categoría:** A

**Directora:** M. Dolores Trebuq

**Co-Directora:** M. Candelaria Luque Colombes.

**Integrantes:** Noelia Battellino Valenti, Emilse Garcia Ferreyra, M. Dolores Gonzalez Ruzo, Lucia Guerrero Prompto, Magdalena Llovel Curia, Silvina Strieder, Noelia Tortone, Yanina Velazquez.

### **INTRODUCCIÓN**

#### **Marco teórico, planteo del problema y análisis bibliográfico**

El lenguaje, como medio de comunicación, se enfrenta al desafío de transformarse de manera tal que pueda satisfacer las necesidades comunicacionales de sus usuarios. Este cambio lingüístico se refleja en todas las áreas del lenguaje. Sin embargo, de éstas la más proclive a sufrir modificaciones a través del tiempo es el léxico. En efecto, Álvarez de Miranda (2009:135) sostiene que el léxico es “el sector más dinámico de una lengua, aquél en el que con mayor celeridad se suceden los cambios”.

Es por esta realidad que el vocabulario ha sido abordado por numerosas disciplinas y su estudio va adquiriendo un papel preponderante con las contribuciones de diversas escuelas lingüísticas tales como la lingüística

generativa, la lingüística histórica y la semántica cognitiva y en áreas como la terminología y la traducción. (Hipperdinger, 2014). Nuestra revisión bibliográfica revela que existen numerosos estudios sobre diferentes aspectos del léxico. Estudios sobre innovación léxica en internet (Zhang, 2013), en idiomas como el Iatmul (Jendraschek, 2008) o en revistas femeninas (Estornell Pons, M. 2012) reflejan el continuo interés por el cambio lingüístico a través del enriquecimiento del léxico. Cabe mencionar de manera especial la investigación realizada sobre la formación de nuevas palabras en el campo de las energías renovables, en la que Katik (2013) concluye que los neologismos y expresiones analizados no son tan “nuevos” sino que más bien son “reinenciones” (nuestra traducción), aludiendo al proceso de derivación. Otras investigaciones, a su vez, versan sobre la morfología de las palabras (Montero-Fleta, 2011) y la importancia de la conciencia morfológica (Verhoeven, 2003; Zhang, 2013). Estas últimas investigaciones demuestran cómo la enseñanza de la morfología de las palabras es de gran utilidad para la adquisición del inglés como segunda lengua y la lecto-comprensión.

A fin de contextualizar el presente estudio, hemos escogido la temática ambiental. En efecto, no hay dudas de que la preocupación ecológica y las cuestiones relacionadas con el cuidado del medioambiente han captado el interés de la sociedad moderna, que a fin de comprender y combatir el daño al ecosistema, ha desarrollado nuevos objetos de estudio y conceptos que demandan, a su vez, nuevos vocablos que permitan referirlos con precisión.

Para delimitar nuestro foco de análisis, nos concentraremos en la categoría gramatical: sustantivo. Motivó esta elección el hecho de que Biber et al. (1999) en un corpus de más de 40 millones de palabras de diversos géneros, demostraron no solo que los sustantivos son las palabras de contenido más frecuentemente usadas (una de cada 4 palabras es un sustantivo) sino también que el artículo periodístico exhibe un mayor número de sustantivos que otros tipos de textos escritos. Hemos seleccionado artículos periodísticos porque consideramos que, al reflejar las temáticas de mayor impacto e interés social, hacen uso de los más actuales neologismos.

Nuestro trabajo se inscribe en el área de la morfología, definida en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Español* como la disciplina de la gramática que "...se ocupa de la estructura de las palabras, las variantes que estas presentan y el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos que las componen" (2009: 5). Para este trabajo hemos acotado nuestro foco de atención a la morfología léxica, sub-disciplina que estudia la estructura de las palabras y las pautas que permiten construirlas o derivarlas de otras (ob. cit).

Al analizar la estructura interna de las palabras, unidad máxima de la morfología, observamos que estas pueden estar formadas por un solo morfema, segmento de la morfología, pero con frecuencia tienen una estructura más compleja. Estas palabras de estructura compleja están compuestas por una raíz y uno o varios afijos. Dichos afijos pueden anteponerse o posponerse a la raíz y se denominan prefijos y sufijos respectivamente. Las palabras compuestas por más de un morfema se forman a través de 3 procesos principales: la inflexión, la composición y la derivación. A través de la inflexión los sustantivos, por ejemplo, pueden reflejar número plural (*boys*) o caso genitivo (*boy's*). La inflexión no cambia la identidad de una palabra ya que la palabra sigue siendo el mismo lexema. En este sentido, este mecanismo no contribuye al enriquecimiento del léxico. Con respecto a la composición y la derivación, diversos especialistas en la lengua los identifican como las estrategias principales de formación de palabras. (Aronoff, 2011; Biber et al., 1999; Carstairs-McCarthy, 2002; Katik, 2013 y Spencer, 1998) Ellos hacen referencia a la composición (en inglés *compounding*), proceso por el cual dos raíces se combinan para formar un nuevo lexema, y a la derivación, proceso por el cual se forman nuevas palabras agregando afijos a la base léxica o raíz. Estos afijos tienen la capacidad de modificar tanto la categoría gramatical, por ejemplo el adjetivo *sustainable* derivado en *sustainability*, como así también el significado de la palabra, como *terrorist* y su derivado *ecoterrorist*. Este último proceso de formación de palabras por el cual nuevos sustantivos son creados a partir de la incorporación de afijos, la derivación nominal, constituye el objeto de estudio de este trabajo.

Para definir nuestras categorías de análisis, seguiremos la clasificación propuesta por Biber et al., basada en el tipo de palabra que constituye la base de un nuevo derivado nominal y adoptaremos la nominación que de éstas hace el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009). Es necesario aclarar que, si bien este manual describe la lengua española, como su título indica, nos resulta de gran utilidad adoptar la terminología empleada para traducir los conceptos descriptos en la bibliografía escrita en inglés. Los sustantivos, entonces, se clasificarán en sustantivos denominales, sustantivos deverbales y sustantivos deadjetivales. Como sus nombres lo indican, los primeros son aquéllos cuya estructura incluye un sustantivo base. A modo de ejemplo, podemos ver cómo el sustantivo *infancy* deriva del sustantivo *infant*. De igual manera, los sustantivos deverbales tienen como base a un verbo. Por ejemplo, el sustantivo *agreement* deriva del verbo *agree*. Por último, los sustantivos deadjetivales tienen como base a un adjetivo. Este es el caso del sustantivo *effectiveness*, que deriva del adjetivo *effective*.

## **Hipótesis**

Dado que nuestro trabajo es de carácter exploratorio, no partimos de una hipótesis propiamente dicha. No obstante, nuestro trabajo parte del supuesto de que el vocabulario inglés se ha enriquecido con sustantivos creados a través de la composición, de la derivación y de otros procesos morfológicos tales como conversión, fusión, acrónimos y abreviaturas. Debido al alcance de este trabajo, hemos delimitado nuestro análisis a los sustantivos formados a partir del mecanismo de derivación en el campo de la ecología.

## OBJETIVOS

### Generales

- Investigar el enriquecimiento del léxico inglés a través de la derivación morfológica en sustantivos relacionados con la temática ecológica.

### Específicos

- Identificar los sustantivos formados por derivación morfológica (derivados nominales) en los artículos del corpus.
- Agrupar los derivados nominales detectados en a) sustantivos deverbales, b) sustantivos denominales y c) sustantivos de adjetivales, de acuerdo a la base de la que se obtienen.
- Determinar la frecuencia de uso de cada grupo de derivación nominal y de los afijos más productivos en cada uno de ellos.
- Dilucidar las relaciones entre los procesos de derivación identificados en el corpus y su productividad para crear nuevos sustantivos.

## METODOLOGÍA

El corpus del estudio estará conformado por artículos periodísticos de habla inglesa. Los criterios de selección serán los siguientes: a) que los textos pertenezcan a periódicos de amplia difusión; b) que estén disponibles online, lo que permitirá trabajar con las herramientas tecnológicas que estén fechados en 2013 y d) que versen sobre cuestiones ambientales actuales tales como degradación ambiental, energías renovables, capa de ozono, efecto invernadero, lluvia ácida, desertización, erosión, biodiversidad, residuos tóxicos y sanciones.

Inicialmente se realizará un estudio piloto con tres textos para aunar criterios de selección e interpretación de los datos. Luego, se conformarán tres equipos de trabajo, cada uno liderado por una investigadora categorizada y se distribuirá el corpus para proceder a su análisis. Para ello, a) se identificarán en cada texto, aquellos sustantivos que pertenecen al campo de la ecología; b) se individualizarán aquellos conformados por derivación, esto es, que contengan prefijos y/o afijos; c) se los clasificará siguiendo la categorización de Biber et al. (1999) y la denominación propuesta en español por el *Nuevo Manual de la Lengua Española* (2009) (sustantivos denominales, sustantivos deverbales y sustantivos deadjetivales); d) se determinará la frecuencia de uso de cada grupo de derivación nominal y de los afijos más productivos en cada uno de ellos. Cada grupo llevará un registro de frecuencia de los tipos de derivación nominal detectados en el corpus y sus hallazgos serán cotejados por otros miembros del equipo de investigación. Los resultados parciales y finales de esta investigación serán difundidos en reuniones académicas.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

La importancia del este proyecto guarda estrecha relación con su aplicabilidad en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, este estudio contribuirá a facilitar el aprendizaje del vocabulario inglés por parte de los estudiantes de la Facultad de Lenguas, transmitiendo la importancia del conocimiento de las estructuras internas que conforman neologismos desconocidos por ellos. Si bien debido al alcance de este proyecto, nos centraremos en el contexto de la ecología, sería deseable replicar este estudio en otros contextos de similar trascendencia global.

Particularmente, consideramos que nuestros hallazgos podrían utilizarse como material para diseñar un taller de capacitación sobre los procesos de formación de palabras (*Word Formation Processes*) dirigido

a los alumnos del Traductorado de inglés. En efecto, desde la cátedra de Historia de la Lengua ya se han dictado dos talleres sobre aspectos del léxico inglés (*Borrowing* y *Composition*) y los mismos han sido apreciados por los docentes de la carrera mencionada.

Finalmente, creemos que los resultados de este trabajo podrían constituir un aporte en la confección de material didáctico, que enriquezca la competencia léxica de nuestros alumnos de la Facultad de Lenguas a través del reconocimiento de las estructuras morfológicas que generan nuevas palabras e insertándolos en un contexto actualizado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aronoff, M. & Fdeman, K. (2011) *What is Morphology?* 2nd. Edition. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Biber, D. et al. (1999) *Grammar of Spoken and Written English*. Edimburgh: Pearson Education Limited.
- Booij, G. (2005) An Introduction to Linguistic Morphology. *The Grammar of Words*. New York: Oxford University Press Inc.
- Carstairs-McCarthy, A. (2002) *An Introduction to English Morphology: Words and their Structure*. Edimburgh: Edimburgh University Press Ltd.
- Ginzburg, R., Khidekel, S., Knyazeva, G. & Sankin, A. (1979) *A course in Modern English Lexicology*. Moscou: VYSSAJA ŠKOLA
- Jendraschek, G. (2008) Lexical Innovation in Iatmul. Public Lecture at the University of Queensland. Brisbane, on Tuesday 30th, September 2008.
- Katic, M. (2013) New Words and Word Formation Processes in Renewable Energy Sources Vocabulary Field. Sixth PSU-UNS International Conference on Engineering and Technology. Paper N° T.7-2.11, pp. 1-4.
- Lardiere, D. (2006) Knowledge of Derivational Morphology in a Second Language Idiolect. Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006), 72-79.
- Montero-Fleta, B. (2011) Suffixes in Word Formation Processes in Scientific English. LSP Journal, 2 (2).
- Paradowski, M. & Lukasz, J. (2012) "Diffusion of Linguistic Coordination as Social Innovation" in Psychology of Language and Communication 2012, Vol. 16, No. 2. Poland: National Library of Poland.
- Spenser, A. & Zwicky, A. (1998) *The Handbook of Morphology*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Tyler, A. & Nagy, W. (1987) “The acquisition of English Derivational Morphology” in Technical Report N° 407 Illinois: Library of the University of Illinois at Urbana-Champaign Library Large-scale Digitization Project.
- Verhoeven, L. (2003) The Role of Morphology in Learning to Read. *Scientific Studies of Reading*, 7 (3), 209-217.
- Zhang, D. & Koda, K. (2013) Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. *Science Direct. System* 41 (4), 901-913.

### **Bibliografía en español**

- Alvarez de Miranda, P. (2009) Neología y Pérdida Léxica. *Panorama de la Lexicología*. Barcelona: Editorial Ariel 133-156.
- de la Cruz Cabanillas, I. (2001) Lexicología y semántica del inglés moderno. En de la Cruz Cabanillas, I y Martín Artista, F.M. (eds) *Lingüística Histórica Inglesa*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Estornel Pons, M. (2012) “Novedades léxicas en revistas femeninas: Procedimientos de formación y valor semántico pragmático de las unidades” *Normas. Revistas de Estudios Lingüísticos Hispánicos* Nro 2 págs. 77-108. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hipperdinger, Y. (2014) *Cuestiones lexicológicas y lexicográficas*. Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Real Academia Española, Asociación de Academias Americanas (2009) *Nueva Gramática de la Lengua Española*. España: Espasa Libros SLU.

---

ÁREA TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS  
COMUNICACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN LENGUAS

---

**PROYECTO INTERCÁTEDRA: HACIA LA EVALUACIÓN DE  
LA CALIDAD DEL DISEÑO TECNOPEDAGÓGICO Y LAS  
PRÁCTICAS DE USO DE LOS MATERIALES DE LAS AULAS  
VIRTUALES EN LAS CÁTEDRAS DE LENGUA INGLESA I,  
PRÁCTICA GRAMATICAL DEL INGLÉS, PRÁCTICA DE LA  
PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS, LENGUA CASTELLANA I,  
GRAMÁTICA INGLESA I, GRAMÁTICA CONTRASTIVA Y  
LECTOCOMPREENSIÓN EN LENGUA EXTRANJERA IV**

**Categoría:** A

**Director:** Fabián Negrelli

**Co-directora:** Cecilia Ferreras

**Integrantes:** Ivana Alochis, Blanca Balma, Natalia Bersano, Martín Capell, María Josefina Díaz, Sergio Di Carlo, Natalia Gómez Calvillo, Ana María Florit, Ana María Granata, Agustín Massa, Patricia Meehan, María José Morchio, Daniela Moyetta, Laura Rolfi, Claudia Spataro, Paula Becaria Coquet, Laura Cocache, Paul Carrera, Elisa Carolina Flores y Carolina Vega

## INTRODUCCIÓN

### **Marco teórico y planteo del problema**

A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521, la evaluación como instrumento de política educativa cobra especial relevancia. En este marco normativo, la búsqueda de una mayor eficiencia

y eficacia en lo que concierne a la calidad académica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel universitario se considera esencial y sólo alcanzable a través de la evaluación permanente de los logros, fortalezas y debilidades en el cumplimiento de los objetivos planteados.

Todo proceso de evaluación académica adquiere sentido en tanto facilita la identificación de áreas, procesos y decisiones que necesitan modificarse para mejorar la calidad de los resultados obtenidos. Ello será posible en la medida en que se avance, a partir de indicadores de rendimiento globales, como en el caso de la enseñanza universitaria, hacia el conocimiento más específico y en detalle del encadenamiento de situaciones e instancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que producen esos resultados (Ramsden, 1998; Apodaca & Lobato, 1997; Villar Angulo & Alegre de la Rosa, 2004).

Por otra parte, el desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha permitido la implementación de dispositivos cada vez más avanzados en los espacios educativos formales, los cuales han sido incorporados en el ámbito académico, de manera paulatina, donde se está logrando su progresiva aceptación. Si bien las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) atravesaron en los claustros un período de cuestionamiento sobre su rol e impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la actualidad han encontrado un lugar a través de las aulas virtuales, cuyo soporte tecnológico se sustenta mediante las plataformas educativas (Ken, 2003).

En consonancia con dichos avances, en el año 2006, se aprobó un nuevo instrumento legal, la Ley Nacional de Educación 26.206 (título VIII), la cual le otorga al Ministerio de Educación la facultad de fijar políticas y opciones educativas sustentadas en el uso de tecnologías de la información, comunicación y medios masivos de comunicación. En el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, hace unos años que a través del Programa de Educación a Distancia (Proed), se han impulsado distintos cursos de capacitación para docentes en una amplia variedad de herramientas virtuales; asimismo, se ha facilitado el uso de plataformas educativas, tales como E-ducativa y *Moodle*.

En la Facultad de Lenguas de la UNC, dichas plataformas comenzaron

a utilizarse hace aproximadamente seis años; es precisamente sobre este soporte tecnológico que se han desarrollado varios entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Sin embargo, creemos que la presencia de las TIC, por sí sola, no es garantía de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que no todos los tecnofactos (en el caso de este proyecto en particular, las aulas virtuales) cumplen los requisitos de aprovechamiento pedagógico. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo en el aula a través de la incorporación y/o utilización de las aulas virtuales en su proceso para poder generar y contar con elementos de análisis claros que no solo evalúen la validez del trabajo que se hace, sino que contribuyan al desarrollo de dichas actividades.

Claro está que en el entramado de todo lo que se ha expuesto anteriormente se puede entrever un conjunto de preguntas subyacentes a las que básicamente se quiere dar respuesta durante la realización de este proyecto de investigación: ¿cuál es el sentido y finalidad de llevar a cabo una evaluación de la calidad del diseño tecnopedagógico y las prácticas de uso de los materiales de las aulas virtuales implementadas en nuestras Cátedras?; ¿cuál es el valor y cuáles son los efectos de las aulas virtuales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?; ¿qué tipo de aprendizaje se quiere potenciar con la incorporación del aula virtual en las actividades de enseñanza y aprendizaje?; ¿qué hace que los alumnos aprendan mediante su participación en prácticas educativas que incorporan tecnología en una u otra medida?; ¿cómo se puede evaluar la calidad de la enseñanza basada en las TIC, más específicamente en la implementación de aulas virtuales en un contexto de educación formal y presencial?; ¿se pueden fijar criterios uniformados para evaluar la calidad de los materiales diseñados en las distintas aulas virtuales existentes en nuestras Cátedras?; ¿cómo se debe estudiar la calidad de los materiales educativos diseñados para las aulas virtuales?

## OBJETIVOS

### Generales

- Evaluar el diseño tecnopedagógico y las prácticas de uso de los materiales de las aulas virtuales en las Cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Lengua Castellana I, Gramática Inglesa I, Gramática Contrastiva y Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV (Inglés).
- Detectar fortalezas y debilidades de las aulas virtuales para optimizar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en procesos formativos presenciales.

### Específicos

#### *Fase 1: Ciclo lectivo 2014*

- Definir las características generales de los materiales educativos multimedia (MEM) que mediatizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua.
- Elaborar criterios de evaluación unificados que contribuyan a mejorar la calidad de las aulas virtuales implementadas en procesos formativos presenciales.

#### *Fase 2: Ciclo lectivo 2015*

- Aplicar los criterios de calidad consensuados para detectar las fortalezas y debilidades de las aulas virtuales existentes en las Cátedras objeto de estudio.
- Diseñar estrategias pedagógicas que contribuyan a superar las debilidades que pudieran haberse detectado.

## METODOLOGÍA

### **Sujetos**

En cuanto a los sujetos de este estudio, el universo estará compuesto por:

- Los docentes a cargo del dictado de las asignaturas objeto de esta investigación.
- Profesores de otras Cátedras que utilicen aulas virtuales como soporte pedagógico en sus prácticas docentes habituales.
- Expertos en el diseño de aulas virtuales.
- Alumnos que cursen y/o hayan cursado las distintas asignaturas objeto de estudio y hayan utilizado sus respectivas aulas virtuales durante el ciclo lectivo 2014.

### **Materiales**

Se analizarán específicamente los materiales diseñados para la implementación de las aulas virtuales de las Cátedras objeto de este estudio.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Como instrumentos de recolección de información se diseñarán:

- Cuestionarios-encuestas para ser aplicados a los cuatro grupos de sujetos listados anteriormente. Este instrumento incluirá preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas, para la obtención de información fáctica y de opinión.
- Entrevistas semiestructuradas para ser aplicados a cuatro grupos de sujetos listados anteriormente.

## Método(s) de análisis y procedimientos

Para llevar a cabo este trabajo, se utilizará como estrategia metodológica principal la metodología de *investigación evaluativa* definida por Suchman (1967) como *investigación aplicada* cuyo propósito es “determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado deseado y cuyos resultados serán utilizados para tomar decisiones acerca del futuro del programa” (p. 28).

En consonancia con la metodología de la investigación educativa recientemente descrita, y propiciando una visión dinámica de la totalidad de los procesos inmersos, encuadraremos nuestro trabajo dentro del enfoque de la *investigación-acción*.

En cuanto al modelo utilizado en este trabajo para evaluar la calidad de los materiales de las aulas virtuales en las Cátedras objeto de estudio, seguiremos a Barberá, Mauri & Onrubia (Coords.) (2009), quienes proponen y describen un modelo de evaluación del diseño tecnopedagógico y las prácticas de uso de los materiales de los dispositivos mencionados en un contexto de procesos formativos presenciales.

Por otra parte, se tratará de un estudio mixto, pues se desarrollará un proceso en el cual los investigadores recolectarán, analizarán y vincularán datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o serie de investigaciones, para responder a un planteamiento del problema (Teddlie & Tashakkori, 2003; Gresmel, 2005; Mortens, 2005; Williams, Unravy & Grinnel, 2005, citados en Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2008).

Por lo expuesto, y con el fin de superar las limitaciones que pueden desprenderse de la aplicación de un solo método de investigación, se realizará una triangulación intramétodo, ya que a partir del uso de distintos instrumentos de recolección de datos y del trabajo de campo realizado, vincularemos sobre el mismo objeto de estudio el cuantitativismo y el cualitativismo (Cortada de Kohan, Macbeth & López Alonso, 2008).

Tal como se ha expresado anteriormente, se suministrarán cuestiona-

rios-encuestas y entrevistas semiestructuradas a los distintos sujetos, lo cual nos permitirá recolectar información fidedigna, de manera eficiente, de un gran número de sujetos. Cabe señalar que, en el caso de los cuestionarios-encuestas, estos serán diseñados utilizando escalas de tipo *Lickert*.

Luego de que ambos instrumentos sean diseñados, se procederá a su validación mediante una prueba piloto. Una vez que se hayan suministrado ambos instrumentos de recolección de datos, se procederá a sistematizar, tabular, analizar e interpretar los resultados.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

El sistema educativo universitario requiere más y mejores niveles de educación y enseñanza, y a ello debe contribuir la evaluación educativa. Lograr la excelencia académica es nuestro compromiso fundamental. Para ello es necesario que los docentes nos formemos, asumamos nuevas formas de hacer y modifiquemos nuestra actitud y mentalidad respecto de la acción evaluadora que, como docentes de un sistema educativo, nos corresponde. Esto supone un planteamiento cada vez más sistemático y científico de todos los elementos implicados: profesores, alumnos, metodología, contextos, evaluación, entre otros.

Las tecnologías de la información y de la comunicación son herramientas que posibilitan un cambio en la modalidad de dictado de clases en un contexto de enseñanza, acortan distancias, permiten que el foco de estudio sea el discente, brindan instancias de trabajo colaborativo y de construcción de conocimiento colectiva y sortean las barreras espacio-temporales. Por otra parte, si bien resulta un hecho indiscutible que la incorporación de las aulas virtuales en nuestro contexto educativo ha producido cambios, por lo menos aparentes, se torna necesario determinar en qué medida estos dispositivos reúnen los requisitos mínimos indispensables para convertirse en herramientas de calidad.

Al respecto, la Facultad de Lenguas tiene muy pocos antecedentes

en la evaluación de las debilidades y fortalezas de las aulas virtuales implementadas en las diferentes Cátedras. Consecuentemente, investigar las fortalezas y las debilidades de los entornos virtuales de enseñanza es solo el puntapié inicial para poder posteriormente implementar los cambios que sean necesarios con el objeto de mejorar dichos dispositivos. Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicancias relevantes para el mejoramiento de la calidad de los entornos virtuales de aprendizaje de las Cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Lengua Castellana I, Gramática Inglesa I, Gramática Contrastiva y Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV (Inglés).

La información que se obtenga de esta investigación proveerá además las bases tecnopedagógicas y de uso para el diseño de aulas virtuales de otras cátedras que puedan acompañar a los estudiantes. De esta manera, ayudará a los docentes que buscan implementar las TIC en sus cátedras a no recorrer caminos erróneos y a poder hacerse de los resultados obtenidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, F. (2000). “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo”. En *Volver a pensar la educación* (Vol. II) Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.
- Apodaca, P. & C. Lobato (1997) (eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Leartes.
- Barberá Gregori, E. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Impriméis.
- Cortada de Kohan, N., G. Macbeth y A. López Alonso (2008). *Técnicas de investigación científica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Hernández Sampieri, E., C. Fernández, & P. Batista (2008). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill.
- Ken, B. (2003). *Teaching and Researching Computed-Assisted Language Learning*. Essex: Pearson Education Limited.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Villar Angulo, L. & O. M. Alegre de la Rosa (2004) *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. España: McGraw-Hill.

---

ÁREA TRADUCTOLOGÍA

---

**ESTUDIO TERMINOLÓGICO CONTRASTIVO PLURILINGÜE  
DE ASIGNATURAS DE CARRERAS DE GRADO**

**Categoría:** A

**Directora:** Marta S. Baduy

**Co-Directora:** M. Paula Garda

**Integrantes:** M. Ángela Brígido, Ana María Granero, M. Laura Perassi, Ignacio M. Candiotti, Carlos Echegaray de Maussion, Magdalena Rodríguez Ocampo, Sofía Bianchi, César Llera, Mercedes Jalil, Sabrina S. Vaillard, Diego M. Ledesma

INTRODUCCIÓN

El grupo de investigación en terminología (GITEL) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, ha investigado en el campo jurídico del Derecho Procesal Civil y, particularmente, en el Derecho de Familia, desde el año 2002, tarea concretada en tres proyectos bianuales aprobados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT) de la UNC y que culminaron con la elaboración de productos terminográficos monolingüe y plurilingües. La confección

de glosarios en los distintos campos y su plasmado en un programa de gestión terminológica han significado una importante contribución para traductores, docentes y alumnos en el campo de la traducción. Durante el desarrollo de estos proyectos hemos trabajado, desde el punto de vista terminológico, sobre las unidades terminológicas propias de este campo jurídico. Sin apartarnos de este ámbito, nos proponemos abordar otro tipo de documento público, altamente especializado, y su traducción, cual es el de la etapa profesional y académica de grado universitario. En esta instancia, los docentes y alumnos construyen y desarrollan conocimientos y saberes plasmados en un plan de estudios cuidadosamente elaborado y diseñado, compuesto de asignaturas cuyos contenidos responden a un perfil de egresado que contempla tanto las posibilidades de acceder a grados superiores como una eficaz inserción profesional y social en el ámbito laboral específico.

En este sentido, la Universidad Nacional de Córdoba es el establecimiento público por excelencia de carácter académico, cultural y profesional, cuyos objetivos principales son la formación básica y continua, la investigación científica y tecnológica, la difusión de la cultura, la información científica y técnica y la cooperación internacional. Su reestructuración da origen, en 1993, a cinco unidades de formación e investigación: Artes, letras y comunicación, Lenguas y culturas extranjeras y regionales, Ciencias humanas, Ciencias sociales y Ciencias exactas. En cada una de estas unidades existe una gran movilidad, tanto de docentes como de estudiantes, no solo a nivel nacional sino, sobre todo, a nivel internacional en virtud de los programas y convenios de intercambio con distintas universidades del mundo que tienen como finalidad llevar a cabo actividades de grado, posgrado, investigación o extensión. En la mayoría de estos intercambios, la presentación de los certificados analíticos de las asignaturas cursadas en cada carrera constituye un requisito esencial al momento de postularse para los convenios académicos y laborales internacionales.

En el presente proyecto nos proponemos realizar un estudio inter y transdisciplinario, a la vez que contrastivo y terminológico, de las asignaturas que ofrecen las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales,

Medicina, Lenguas, Matemáticas, Física y Astronomía, Agronomía y Filosofía (Escuela de Ciencias de la Educación) con el fin de traducirlas a las lenguas de trabajo de nuestro equipo: alemán, francés e inglés. Este estudio será interdisciplinario puesto que la terminología se nutre de una teoría del lenguaje, una teoría del conocimiento y una teoría de la comunicación y, en este caso específico, de un enfoque traductológico; transdisciplinario ya que se aplica a los ámbitos del conocimiento descritos más arriba; contrastivo, finalmente, porque confrontaremos las definiciones y contenidos de nuestras asignaturas con aquellas dictadas en el mismo campo del conocimiento en universidades de Alemania, Estados Unidos, Francia e Inglaterra.

Dado que la informática ofrece herramientas indispensables para el trabajo terminológico, en este proyecto implementaremos nuevamente el uso de la Estación de trabajo Terminus 2.0, creada por el grupo IULATERM, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

Nuestro corpus estará conformado por los planes de estudio de las carreras citadas *ut supra*, certificados analíticos propios de dichas carreras, textos paralelos provenientes de distintas universidades de Alemania, Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña y, eventualmente, por textos extraídos de manuales y formularios del ámbito universitario. Aspiramos a plasmar el resultado de esta investigación en un vocabulario definitorio y descriptivo multilingüe que refleje la multiplicidad de los contenidos y conceptos que abarca cada materia.

Frente a la complejidad del objeto de investigación, en nuestro caso, la interpretación exacta de estos conceptos, advertimos que, a pesar de los descriptores de cada asignatura en los planes de estudio vigentes, su traducción resulta, en muchos casos, de gran dificultad, porque el nombre de la materia en el certificado analítico no refleja los contenidos específicos, sobre todo en el caso de aquellas cuyos componentes de sentido no pueden ser deducidos a simple vista para poder ser reproducidos en la lengua de llegada. Por otro lado, los productos existentes en la temática son solo diccionarios bilingües que no contienen los equivalentes de estas asignaturas.

Dado que nos proponemos un estudio inter y transdisciplinario, tomaremos los siguientes marcos teóricos:

a) El presente estudio se inserta en el macro contexto de la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) cuya mentora es la Dra María Teresa Cabré (1999) quien sostiene que los términos no son unidades independientes sino que provienen de la lengua general y se incorporan a la lengua especializada en la medida en que se genera un campo del conocimiento determinado.

b) Christiane Nord sostiene que las situaciones no son universales, sino que están insertas en un hábitat cultural que, a su vez, tiene un impacto sobre la situación y condiciona la comunicación. Los principios de la teoría funcionalista (Reiss-Vermeer, 1996; Honig-Kussmaul, 1982; Nord, 1996) ponen especial énfasis tanto en las funciones del texto original como en las de su traducción, las cuales pueden no ser idénticas. El documento académico y el efecto jurídico deseado deberán ser interpretados correctamente por el destinatario. Así Nord (1997) establece este nuevo concepto de lealtad (*loyalty*) como evolución, en sentido contrario al principio de fidelidad tradicional que se refería solo al texto de origen. Gideon Toury (1980), en su *In Search of a Theory of Translation*, defiende una teoría de la traducción orientada hacia el texto meta; adopta el concepto de “polisistema” y apuesta por una equivalencia traslatoria más compleja, que nunca puede ser total, y en la que las interferencias del sistema meta desempeñan un papel relevante. Solo se puede entender el proceso de traducción si se analizan los textos traducidos desde la perspectiva de sus contextos lingüístico-culturales.

En los estudios desarrollados en el ámbito de la terminología, es preciso destacar las investigaciones del grupo IULATERM (Léxico, Terminología, Discurso Especializado e Ingeniería Lingüística) cuya fundadora es la Dra. María Teresa Cabré quien ya en la década del 90' establece los criterios para delimitar las unidades terminológicas. Dichas investigaciones han marcado un rumbo y constituyen el fundamento teórico que hizo posible el desarrollo de aplicaciones terminográficas descriptivas, a saber, glosarios, vocabularios y bases de datos.

En cuanto al uso de herramientas informáticas en el trabajo

terminológico, existen recursos terminológicos novedosos que asisten al traductor durante la fase documental, una fase transversal que está presente en todo el proceso. Uno de estos recursos innovadores lo constituye la herramienta TRANDIX, diseñada por Isabel Durán Muñoz de la Universidad de Málaga, que trabaja con los idiomas español, alemán e inglés. Dicha herramienta realiza no solo búsqueda de términos en los contextos de los textos originales, sino que también facilita la búsqueda fuera de la aplicación como, por ejemplo, diccionarios, bases de datos, buscadores, etc. que están indexados en la propia aplicación. De esta universidad, cabe destacar el trabajo señero realizado por M. Chantal Pérez Hernández sobre la explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento.

Citamos, asimismo, el Proyecto ESLEE (Estudio de los Lenguajes Especializados en Español) dirigido por Josefa Gómez de Enterría y en el que participan investigadores de las universidades de Granada, Alcalá y Pontificia de Cornillas, como así también el de Rodrigo Alarcón, del Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, y Gerardo Sierra, del Instituto de Ingeniería de la Universidad Autónoma de México, sobre las reglas léxico-metalingüísticas para la extracción automática de contextos definitorios.

En Alemania, la Dra. Andrea Wurm ha dirigido el proyecto *ReGlo, Realia-Glossar: Glosario sobre realias en el par de lenguas francés-alemán*. Las entradas del glosario han sido elaboradas en el marco de trabajos finales de grado. El sistema educativo francés, el sistema educativo alemán y el sistema educativo austriaco son algunas de las áreas temáticas incluidas en este glosario al que se accede en el siguiente sitio: <http://fr46.uni-saarland.de/index.php?id=reglo>.

## OBJETIVOS

### Generales

- Comparar los planes de estudio de las lenguas de trabajo. 2) Estudiar las UTN (unidades terminológicas nominales), en este caso concreto las asignaturas de las carreras de grado. 3) Confeccionar un vocabulario multilingüe.

### Específicos

- Agrupar en un corpus virtual los documentos académicos analizados como parte del proyecto, utilizando para ello la estación de trabajo Terminus 2.0. 2) Extraer las UTN del corpus 3) Organizar un vocabulario definitivo y descriptivo multilingüe que refleje tanto las definiciones de los componentes de sentido de cada asignatura como las relaciones de equivalencia, correspondencia y no coincidencia entre el español y las lenguas de trabajo.

## METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación nos valdremos de los siguientes métodos:

- a) *Exploratorio*: constitución y delimitación del corpus textual; identificación y extracción de las UTN; registro de estas unidades en una planilla de vaciado
- b) *Descriptivo*: definición y alcance académico de los términos en la lengua de partida
- b) *Contrastivo*: establecimiento de las relaciones de equivalencia,

correspondencia y no coincidencia entre el español y las lenguas de trabajo; análisis de frecuencia de aparición en los distintos documentos que conforman el corpus.

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO - IMPACTO

Dada la movilidad creciente de profesores y estudiantes entre las diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba y universidades y centros especializados del extranjero, la traducción de certificados analíticos a las lenguas de los países anfitriones se ha vuelto una necesidad imperiosa que requiere el estudio previo de los contenidos de las asignaturas de nuestros currículos y el de las universidades con las que existen convenios para poder llegar a una traducción satisfactoria que dé cuenta de las semejanzas y diferencias entre dichos contenidos.

Este proyecto apunta a facilitar, en lo profesional, el trabajo del traductor y, en lo didáctico, contribuye a incentivar la práctica de la investigación en este tipo de documentos.

Es nuestra intención que el producto final, es decir, el glosario multilingüe, se integre a la página de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI) de la UNC. De este modo, el impacto sería mayor, ya que incluiría a los estudiantes extranjeros interesados en los intercambios: al tener acceso a mayor explicación sobre las asignaturas, podrán elegir mejor las orientaciones o las materias que eventualmente cursarían.

Esta investigación inaugura un camino no suficientemente explorado. Aspiramos a que, en el futuro, a partir de este prototipo, se pueda llegar a completar el espectro completo de las asignaturas que ofrece la Universidad Nacional de Córdoba.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amoros Rica, N & Merlin Walch, O. (1993). *Dictionnaire juridique, Diccionario jurídico*. París: Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- CABRÉ, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.
- CABRÉ, M. T. (2000). “Terminología y lingüística: la teoría de las puertas” en la revista *Terminologies nouvelles. Terminologie et diversité culturelle*. Tema No 21. Traducido del francés al español por Rosanna Folguera. Bélgica: Rifaal (Réseau international francophone d’aménagement linguistique).
- Cornu, G. (2003). *Vocabulaire juridique*. París: Quadrige. P.U.F.
- LORENTE, M. et al. (2001). “Terminología y fraseología especializada: del léxico a la sintaxis” en Guerrero, G. (ed.) *Terminología*, Málaga.
- LORENTE, M. (2001). “Teoría e innovación en Terminografía: la definición terminográfica” en Cabré M y Feliu J (eds) *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. pp 81-112. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Mayoral Asensio, R. (1994). “Cómo ampliar la información en la traducción”. En *Voces* 4, pp. 20-30. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos.
- Moya, V. (2007). *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nord, C. (1996). “El enfoque funcionalista de la traducción”. Revista *Voces* 22. pp. 12-19. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester: St. Jerome Publishing.

- Rabadán, R. (1991). *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Universidad de León. Secretariado de publicaciones.
- Reiss, K. y Vermeer, H. (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción* (Trad. del alemán de García Reina y Martín de León). Madrid: Akal.J
- Sager, J. C. (1993). *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Sandrini, P. (1996): *Terminologiewerk im Recht. Deskriptiver, begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers*. IITF Series 8. Wien: TermNet.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

## **DISEÑO DE UNA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL DE LA TRADUCCIÓN**

**Categoría:** A

**Director:** Víctor Hugo Sajoza Juric

**Co-directora:** María Dolores Sestopal

**Integrantes:** Evangelina Aguirre Sotelo, Juan Baquero, Laura Bruno, Alejandra D'Alessandro, Ana Ferreira Centeno, Laura Ferreyra, Ileana Yamina Gava, Carolina Mosconi, Carlos Sabena, María Florencia Tálamo. Sandra Soria, Camila Gurrea, Denise Ledesma, Gabriela Lorenzo y Soledad Prieto

### INTRODUCCIÓN

#### **Marco teórico**

El paradigma circundante actual condiciona múltiples y diversos aspectos del mundo de la educación y ha impuesto nuevas exigencias a las instituciones educativas de todos los niveles. Uno de los elementos fundamentales de los cambios se relaciona con el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como herramientas con un potencial pedagógico-didáctico que merece ser estudiado en

profundidad para garantizar procesos de real innovación. De lo contrario, se continúan diseñando instancias que limitan la inclusión de TIC a la mera actualización de los recursos didácticos disponibles. Es importante que alumnos y los docentes vean que las TIC no son la solución mágica y que su valor depende de que las usemos con una finalidad didáctica específica y no simplemente como moda. En este sentido es importante que los agentes pedagógicos no desarrollen una actitud de tecnofobia o “tecnodesconfianza” ni tampoco de “tecnocentrismo” conforme a la cual puedan llegar a pensar que el uso de las TIC por sí solas mejorará la enseñanza. Los sistemas educativos en general no pueden permanecer ajenos a estos desafíos y para ello deben asumir la responsabilidad de preparar a los futuros egresados para su inserción en la vida productiva de la comunidad.

Estas nuevas realidades exigen ajustes en los contenidos y en la modalidad de estudio. Desde una perspectiva amplia, tal como lo indica Moreira (2005), es necesario repensar la formación y para ello se requiere una alfabetización en múltiples dimensiones: instrumental (manejo de hardware y software), cognitiva (adquisición de conocimientos, competencias y habilidades), actitudinal (adecuada relación con la tecnología) y política (relación de la tecnología con el medio). A esta situación, se suman las nuevas exigencias académicas de planes de estudios más flexibles que amplíen las posibilidades de acceso, de movilidad y de permanencia en el sistema y de formaciones que aseguren el acceso a contenidos teóricos e instrumentales acordes con las exigencias del mercado laboral actual. Desde esta perspectiva, la educación no presencial o semipresencial surge como una modalidad que permite satisfacer estas nuevas necesidades. Muchas son las opciones que se pueden definir pero en todos los casos los recursos TIC ocupan un rol importante y su uso implica poder basar los procesos de transformación sobre estudios y experiencias previas que aseguren la sostenibilidad y la trazabilidad de las decisiones que tomen.

Si bien la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba ya ha iniciado el proceso de adecuación tendiente a incorporar los recursos TIC en el proceso traductológico, existe aún la necesidad

de investigar e implementar prácticas sistematizadas en el área de las TIC y la enseñanza de la traducción y la investigación. Para atender estas nuevas realidades, es necesario continuar investigando en mayor profundidad y construyendo un marco teórico de referencia que asegure el tránsito adecuado hacia dispositivos e instrumentos más flexibles.

Es así como a fines de 2007 nació este proyecto de investigación como punto de encuentro de docentes del área de la traducción, especialistas en educación a distancia y en recursos TIC que pretendían determinar los principios didáctico-metodológicos de la enseñanza tradicional de la traducción que deben ser revisados a la luz de las exigencias de una modalidad no presencial que garantice o supere la calidad de la enseñanza. Repensar los procesos educativos en los que transitarán los futuros profesionales de la traducción implicó, entonces, aceptar nuevos retos y buscar respuestas creativas y contextualizadas. En este sentido el trabajo desarrollado permitió confirmar lo expresado por Hurtado Albir (1999):

“...lo cierto es que las preguntas esenciales a que ha de responder cualquier didáctica siguen en el aire o mal contestadas: **para quién** se enseña (características y necesidades de los estudiantes), **qué** se enseña (objetivos y contenidos), **cómo** se enseña (métodos, medios) y **con qué resultado** (criterios de corrección y nivelación, tipo de pruebas).”

Por otra parte, y como complemento de esta afirmación, los resultados obtenidos demostraron que la aplicación de principios propios de la corriente socio-constructivista redundaba en beneficios para los capacitandos ya que el docente abandona la posición de mero transmisor de conocimientos y los estudiantes pueden asumir un rol más activo insertándose en instancias de trabajo colaborativo en donde los aportes personales e interacciones, reflexiones y negociaciones de sentido que se desprenden permiten generar condiciones que optimizan el proceso de adquisición de la competencia traductora. Además, el desarrollo de altos niveles de autonomía por parte de los alumnos gracias a la adopción del

abordaje metodológico basado en el enfoque por tareas de traducción propicia la creación de actividades que constituyen simulaciones muy acabadas de la realidad profesional en la que se encuentran insertos muchos traductores.

## **Hipótesis**

El presente proyecto gira en torno a la hipótesis que plantea que la implementación de las TIC y la modalidad no presencial en la formación universitaria de traductores e intérpretes requiere una adaptación de las actividades y de los recursos didáctico-metodológicos para garantizar los mismos niveles de calidad que en la enseñanza presencial o niveles de calidad superior.

## **OBJETIVOS**

### **Generales**

En consecuencia, los objetivos generales propuestos son actualizar y continuar elaborando principios didácticos específicos para la enseñanza de la traducción y de la interpretación en la modalidad semipresencial o no presencial.

### **Específicos**

Para la consecución de dichos objetivos generales, se trabajará sobre la base de los siguientes objetivos específicos, a saber:

- Profundizar el análisis de la metodología implementada hasta el presente para la enseñanza presencial de la traducción y de la interpretación en comparación con relevamientos análogos realizados en la formación de grado y de posgrado.
- Relevar y caracterizar los niveles de desarrollo de la competencia tecnológica instrumental de los estudiantes de grado, de posgrado y de actividades de formación profesional permanente para poder implementar acciones de formación específicas tendientes al desarrollo de la competencia tecnológica instrumental necesaria para el trabajo de traducción sobre la base de los conocimientos previos de los alumnos y los desarrollos previos de su competencia tecnológica / informática.
- Desarrollar nuevos criterios para la elaboración de secuencias didácticas destinadas a la enseñanza de la traducción y de la interpretación en una modalidad no presencial en entornos virtuales de aprendizaje para cursos de grado, de posgrado y de formación permanente.
- Profundizar la caracterización de las acciones tutoriales necesarias para la enseñanza de la traducción y de la interpretación en la modalidad no presencial para cursos de grado, de posgrado y de formación permanente.
- Redefinir y aplicar criterios e indicadores de evaluación válidos que permitan determinar los progresos realizados por los estudiantes en la adquisición de la competencia traductora mediante el uso de ambientes virtuales en la modalidad no presencial en cursos de grado, de posgrado y de formación permanente.
- Redefinir y aplicar criterios de valoración de la calidad de los entornos virtuales de aprendizaje diseñados para la formación no presencial en cursos de grado, de posgrado y de formación permanente.
- Analizar nuevas herramientas tecnológicas aplicadas a la traducción e interpretación para establecer parámetros de selección en base a sus potencialidades didáctico-pedagógicas para la formación no presencial en cursos de grado, de posgrado y de formación permanente.
- Diseñar instancias de formación de formadores en el área de la traducción y de la interpretación.

## METODOLOGÍA

Dentro del proyecto, se está trabajando en un estudio exploratorio y comparativo basado en el resultado de distintos relevamientos, a través de los cuales se procura por una parte determinar las habilidades y competencias necesarias para lograr el desarrollo de una adecuada alfabetización tecnológica instrumental por parte de los futuros traductores e intérpretes así como el desarrollo de principios didácticos y metodológicos que permitan su inclusión dentro de una didáctica de enseñanza de la traducción en entornos virtuales. Por otra parte, a través de un estudio analítico pormenorizado de los últimos recursos y herramientas disponibles, se está avanzando en el diseño de aulas no presenciales para la enseñanza de la traducción e interpretación redefiniendo los objetivos propuestos por Hurtado Albir (1996) para el desarrollo de la competencia traductora, es decir, metodológicos, contrastivos, textuales y de estilo de trabajo profesional, con un énfasis general en el estudio de las herramientas que permitan trabajo colaborativo. En todos los casos, los distintos estudios comprenden instancias cualitativas y cuantitativas que permitan el logro de los objetivos planteados.

El enfoque de este proyecto se basa en dos de las concepciones del proceso de aprendizaje-enseñanza propuestas por Levis (2007), la instrumental y la integradora-educacional. Conforme a estos enfoques, la propuesta incorpora una fase instrumental que se concentra en conocer las características y funciones de las TIC. Se trabaja sobre el uso de Internet, las herramientas Web 2.0 que fomentan el trabajo colaborativo y las potencialidades de un aula virtual en la plataforma Moodle. Sin embargo, esta propuesta no puede solo cubrir la concepción instrumental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe ir más allá y tener un enfoque integrador-educacional a fin de “desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras (proyectos colaborativos, trabajo en red, formas bimodales de clase; diseño integral y uso de material hipermedia y de simulaciones” (Levis, 2007: 12).

## IMPORTANCIA DEL PROYECTO

Con la ejecución de este proyecto de investigación se pretende redefinir y caracterizar la competencia tecnológica instrumental que requieren en la actualidad los profesionales de la traducción y de la interpretación así como también las condiciones institucionales que puedan asegurar la adquisición de dicha competencia durante los trayectos de formación. Se continuará colaborando con el montaje y la promoción de una oferta educativa que se inscriba en el marco de la modalidad no presencial y que estén en consonancia con los requisitos socio-educativos actuales, con los criterios de calidad exigidos para toda formación superior y de actualización profesional permanente, con las necesidades socio-económicas de los estudiantes, con las exigencias de las diversidades regionales y con los avances tecnológicos. De esta manera, se procura que la Facultad de Lenguas continúe posicionándose entre las instituciones pioneras en el país en ofrecer la modalidad semipresencial o no presencial para el cursado de carreras de grado y de posgrado o trayectos de formación profesional de graduados, tanto en el ámbito nacional como en el extranjero en el área de la traducción y de la interpretación. En este sentido, se pretende elaborar un cuerpo de conocimientos específicos en el área de la didáctica de la traducción y de la interpretación para dispositivos de formación semipresenciales y no presenciales de grado, de posgrado y de formación permanente. Así, los conocimientos obtenidos podrán sustentar procesos de innovación didáctico-pedagógica que se basen en un marco teórico actualizado y adecuado resultante de estudios específicos tanto por su pertinencia como por su implicancia institucional.

## BIBLIOGRAFÍA<sup>1</sup>

- Área Moreira, M. (2005). *La escuela y la sociedad de la información*. Capítulo publicado en el libro *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones* Editorial OCTAEDRO, Barcelona, 2005, pgs. 13-54. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/escsocinf2005.pdf>
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (ed). (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing,
- Levis, D. (2007). Enseñar y aprender con informática/ Enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela Argentina. En Cabello R. Y Levis D. Comp. (2007) *Medios informáticos en la Educación*. Ed. Prometeo.
- PACTE (2011). “Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence”, in *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*, Amsterdam: John Benjamins.
- SAJOZA JURIC, V. H.. (2009). *Didáctica de la Traducción, Tecnologías y Educación a Distancia: de las viejas concepciones a los nuevos desafíos*. Actas de las II Jornadas de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Facultad de Lenguas. ISBN 978-950-33-0704-5.

---

1 Por razones de espacio, se consigna solo la bibliografía citada en este resumen.

ISBN 978-950-33-1220-9



9 789503 312209