

I.E.S.L.V. "J. R. Fernández"



**Instituto de Enseñanza Superior
en Lenguas Vivas
"Juan Ramón Fernández"**

Actas de las



2017

IV Jornadas Internacionales
sobre formación e investigación
en lenguas y traducción

**Lenguas en el cruce de fronteras:
políticas, prácticas y saberes**

**27, 28 y 29 de septiembre de 2017
Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas**

**Jornadas declaradas de interés educativo por la RESOL-2017-3191-APN-ME
del 22 de agosto de 2017 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación**

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Soledad Acuña

Subsecretaria de Gestión Educativa y

Coordinación Pedagógica

Andrea Bruzos

Directora General de Educación Superior

Marcela Pelanda

Directora de Formación Docente

Graciela Uequín

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas

“Juan Ramón Fernández”

Rectora

Paula López Cano

Vicerrectores

Daniel Ferreyra Fernández

Nélida Sosa

Secretaria Académica del Nivel Superior

María Graciela Abarca

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

Presidenta

Ángela Dora Edelmann de Abregó

Vicepresidenta

Silvia Marta López Thomas de Ripoll

Comisión Académica

Cristina Banfi
Roberto Bein
Victoria de los Ángeles Boschioli
Alejandrina Falcón
Claudia Mónica Ferradas
Patricia Hilda Franzoni
Mónica Herrero
Estela Klett
Alejandra Mare
Griselda Mársico
Victoria Orce
Rosana Pasquale
Florencia Perduca
Uwe Schoor
Verónica Storni Fricke

Comisión Organizadora

Lucila Cordone
Silvia Firmenich Montserrat
María Laura García
Mónica Herrero
Florencia Perduca
Cecilia Sassone
Nélida Sosa
Nancy Viejo

Coordinación

María Graciela Abarca

Colaboradores

Directora General de AEXALEVI

Diana Ogando

Secretaría Administrativa

María Cristina Ruquet y Gerardo Cardozo

Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras : políticas, prácticas y saberes / Constanza Adduci ... [et al.] ; compilado por Florencia Perduca. - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-23550-3-6

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Investigación en Traducción. 3. Formación Docente. I. Adduci, Constanza II. Perduca, Florencia, comp.

CDD 418.02

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

Carlos Pellegrini 1515 (1011) | Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel/Fax: 4322-3992/96/98 - ieslvf.caba.infed.edu.ar

Coordinación: María Graciela Abarca

Diseño y edición: Florencia Perduca

INDICE

-Pre-jornadas miércoles 27 de septiembre	17
-Pre-jornadas de fonética y fonología en portugués.....	18
-Apertura de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción.....	19
-IV JORNADAS INTERNACIONALES JUEVES 28 DE SEPTIEMBRE	
-PONENCIAS	
-MESA 1	
Traducción y censura. Literatura argentina traducida en editoriales germano-orientales	
M. Fernández Polcuch.....	20
La evolución de la formación y de la intervención del ILSA-E en Argentina	
R. Famularo.....	26
-MESA 2	
La subjetivización de dos construcciones en español y francés: el caso de desde cuándo y <i>depuis quand</i> en enunciados gnómicos	
P. Hernández.....	33
Valores del imperfecto en francés y en español	
S. Slepoy.....	38
-MESA 3	
Lectura comprensiva en una lengua extranjera: un desafío de género textual	
M. Oliva, A. De Maussion de Candé y N. Rius.....	43
Successful collaboration: Rediscovering the “I” in Team: A T.A.N.G.O. Approach	
S. Breiburd, D. Nacamuli Klebs, E. Vázquez.....	48

Estrategias de comprensión lectora en los nuevos contextos	
N. Viejo.....	53
-MESA 4	
Idioma esloveno en las universidades extranjeras	
T. Lorbek.....	58
Experiencia de alfabetización/letramento en ELE para inmigrantes en Uruguay	
L. Piña y C. Torres.....	62
Enseñanza de lenguas en el Programa de Educación Inicial y Primaria de Uruguay	
S. Pomies.....	68
-MESA 5	
Los índices de contextualización observados en hablantes de español rioplatense en la comunicación oral en inglés	
A. Laucirica.....	73
Ejercicios de prosodia sobre la adquisición de sonidos del español como lengua extranjera por hablantes de inglés como L1: una aproximación desde la Teoría de la Optimidad	
E. Grimm.....	77
-MESA 6	
Círculos de escritura en inglés para la publicación de artículos	
E. Rodas Brosam y L. Colombo.....	88
El uso de conectores según los géneros textuales en la escritura académica en inglés como lengua extranjera	
M. López Casoli y C. Borgia.....	94
Resumir en español textos en francés y en español: ¿las mismas estrategias?	
M. Lucas y M. Vidal.....	100
-MESA 7	
Reflexiones sobre la importancia de la historia de los pueblos de las islas británicas en la enseñanza de la lengua-cultura	
C. Adduci y J. Fernández Armendáriz.....	105

La construcción del salvaje en la literatura anglófona sobre Tierra del Fuego: el caso de Jeremmy Button	
E. Moller Jensen.....	110
Uso de una novela de Ana Castillo en el aula de inglés para la interculturalidad más allá de la comunicación	
M. Asencio.....	115
-MESA 8	
Tics(tanic) navega en el laboratorio de idiomas	
S. Palavecino.....	119
Fonética inglesa y actuación: la construcción del personaje	
M. Hernández.....	123
-MESA 9	
Interpersonal meaning in tourist leaflets: A comparative analysis of three museum leaflets from an ESP teaching perspective	
D. Maita.....	132
Tecnodiscursos e identidad Web 2.0: un proceso de inscripción gestual	
S. Bevilacqua.....	138
El formulario de Google como apoyo para la enseñanza de lecto-comprensión en inglés	
S. Tomasini.....	145
-MESA 10	
Heteronormativity in <i>The Merchant of Venice</i>: Lack of mutuality in Antonio's and Bassanio's love relationship	
A. Giri.....	150
Point of view in literature: 'The wolf will always be evil if little red riding hood is telling the story'	
B. Rodríguez, F. Valdés y J. Vertullo.....	155
Hacia una alfabetización intercultural desde la exploración de la lengua-cultura inglesa a través de literaturas en inglés	
F. Perduca.....	160

-MESA 11

Materiales educativos digitales de apoyo destinados a estudiantes sordos de la Universidad

F. Genta, Y. Cabrera, J. Maehama.....169

Profesores de lengua en la resemantización del concepto de género

D .Rossell.....176

Curricularización de la educación inclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras

V. Rusler.....180

-MESA 12

La traducción de la literatura de autoayuda: estudio de casos de interferencia lingüística

M. Pibernus.....185

Español neutro y normas en traducciones argentinas de la obra *The Enchanted Castle* de E. Nesbit

M. De la Vega.....192

¿Qué criterio adoptar con los extranjerismos en la traducción?

M. Herrero.....199

-MESA 13

El *Spleen* del Río de la Plata

L. Cozzo.....209

¿Por qué llamar *El Guacho Martín Fierro* una traducción?

-S. Iriarte.....213

-MESA 14

La teoría del género y su aplicación en prácticas escriturarias en el nivel superior

P. Camusso, M. Somale y A. Ziraldo.....217

La escritura disciplinar en inglés en la universidad: un desafío de género textual

A. Calvo y N. Ríus.....222

-MESA 15

Shijing y Ezra Pound: la traducción de poesía clásica china a poesía moderna anglófona

T. Lee.....	227
El uso comparativo y contrastivo de múltiples traducciones en la enseñanza de la poesía de Emily Dickinson	
F. Iriarte.....	231
-MESA 16	
Ventajas de la evaluación formadora en el desarrollo del futuro traductor	
C. Hortas.....	239
Aproximación didáctica a la traducción inversa de Contratos Comerciales	
R. Sánchez y R. Carabajal.....	244
-MESA 17	
La Política Educativa en el curriculum de la formación del profesorado	
V. Orce y A. Mare.....	249
¿Qué piensan los estudiantes del profesorado sobre la docencia y la educación?"	
A. Mare y A. Jácome.....	256
-MESA 18	
Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés	
R. Himelfarb y M. Grundnig.....	262
Principios metodológico-didácticos en Interger: manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes	
V. Wilke y P. Lauría de Gentile.....	268
Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo: resultados de portugués y alemán en el marco de un proyecto de investigación Universidad Nacional Comahue	
N. Caixeta y L. Rodríguez O'Dwyer.....	274
-MESA 19	
Traducir la filosofía derridiana: breve historia de una recepción	
M. Valdivia.....	284
Todo lo pretencioso se desvanece en el aire. Delimitaciones terminológicas en <i>IV Macabeos</i>	
R. Sayar.....	288

Friedrich Hölderlin, el traductor de Sófocles: una lectura filosófica	
S. Hernández Aparicio.....	294
<i>-MESA 20</i>	
Percepciones docentes sobre las prácticas de devolución en la escritura académica en inglés como lengua extranjera	
M. López Casoli y E. Berardo.....	298
Hacia la elaboración de criterios uniformados de evaluación que aseguren fiabilidad entre los calificadores de las pruebas escritas en las cátedras de Práctica Gramatical del Inglés y Gramática Inglesa I de la Facultad de lenguas de la UNC	
M. Capell y F. Negrelli.....	306
Desde la elaboración de criterios uniformados de evaluación hacia la fiabilidad de las calificaciones en la cátedra Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV (inglés) de la Facultad de Lenguas, UNC	
F. Negrelli y M. Capell	312
<i>-MESA 21</i>	
Algunas anotaciones sobre el estado actual de la traducción editorial en la argentina	
M. Pinto, E. Consigli, L. Cordone, S. De Miguel y G. Torem.....	318
De la ‘onda vital’ al ‘kamehameha’. Políticas de la traducción latinoamericana del anime Japonés	
D. Rosain y R. Sayar.....	328
Las traducciones de clásicos literarios y los abordajes posibles para el estudio de personajes emblemáticos: el caso de <i>Martín Fierro</i>	
S. Iriarte.....	332
<i>-MESA 22</i>	
Los Estudios Culturales: ¿una disciplina con buena salud o en vías de extinción?	
G. Hortas.....	336
El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de la cultura anglófono en las carreras de inglés a nivel superior: algunas prácticas y estrategias	
S. Fadda y M. Rezzónico.....	340
<i>-MESA 23</i>	

Los manuales de lengua extranjera y sus usuarios docentes: interrogantes y desafíos	
C. Gaiotti.....	347
Las marginalias en manuales contextualizados de FLE: un peritexto evocador	
R. Pasquale.....	353
Alemán como lengua adicional C	
S. Rodríguez.....	358

PANELES

-Panel 1: Ciencia, tecnología, sociedad y traducción: cruce de saberes, políticas y prácticas	
C. Hidalgo, S. Gallardo y P. Rodríguez.....	365
-Panel 2: Seminario Permanente de Estudios de Traducción: Adaptaciones intersemióticas de <i>Don Quijote</i> en el carnaval brasileño	
S. Cobelo y M. A. Suárez.....	366
-Panel 3: Herramientas para las aulas de portugués como lengua extranjera	
R. Annes, M. Antunes y M. Canizo.....	367
-Panel 4: La especialidad de interpretar	
A. Wenzel.....	368
-Panel 5: Asociaciones Profesionales: desafíos y perspectivas	
AATI, APIBA, AAPP, ADILLI, FAAPI, SAPFESU.....	369

IV JORNADAS INTERNACIONALES VIERNES 29 de SEPTIEMBRE

PONENCIAS

-MESA 1	
Interculturalidad en el diseño del sistema de educación público argentino	
V. Vargas.....	370
Sueños americanos: el ascenso social en la construcción de la identidad nacional.	
Una propuesta para el diálogo intercultural en la clase de lengua extranjera	
E. Gatti.....	376
Inmigrantes italianos en Argentina y los Estados Unidos en los albores del siglo XX.	

Hacia un abordaje intercultural en la clase de historia y cultura	
M. Roldán.....	380
-MESA 2	
Traducción poética y poética de la traducción: el caso de Thomas Merton	
M. Raggio.....	384
El traductor como ‘eslabón intercultural’: polisistemas y equivalencia estilística en <i>La letra escarlata</i> de Nathaniel Hawthorne	
G. Herce.....	395
Entre la imagen y el concepto: traducir a Gilberto Freyre	
A. Solari.....	406
-MESA 3	
Autoevaluación de la oralidad en lengua inglesa a nivel universitario: concepciones, experiencias e instrumentos	
A. Canavosio y J. Salinas.....	410
Estudio sobre la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación de la escritura académica en lengua extranjera (inglés)	
M. Romano y J. Martínez.....	416
Diseño piloto de una escala holística para evaluar la escritura académica en inglés como segunda lengua en una universidad argentina	
J. Salinas, A. Cad, F. Basso y A. Canavosio.....	421
-MESA 4	
Relevamiento de estrategias de lectura intercomprensiva en lenguas germánicas: análisis de datos recogidos en encuestas	
V. Wilke, I. Barrea y M. Roattino.....	426
Estrategias de aprendizaje en la lectura intercomprensiva: aspectos metodológicos y análisis de datos a partir de dos instrumentos	
S. Trovarelli, P. Lauría de Gentile, S. Tomasini y V. Aranda.....	432
Estrategias de lectura intercomprensiva utilizadas en autoevaluaciones	
K. Götze, S. Perez y B. Merzig.....	438
-MESA 5	

Folklore en la escuela: enfoque intercultural, trabajo en equipo y desarrollo de saberes integrados	
G. Lang, R. Ojeda y N. Rodríguez Cornaglia.....	444
Derechos de los niños en el marco de los Derechos Humanos – nuestro aporte desde la clase de lengua extranjera	
M. Hedrich.....	449
<i>-Mesa 6</i>	
El uso didáctico de portafolios digitales para el desarrollo de la competencia traductora y el aprendizaje colaborativo	
M. Sestopal, I. Gava y E. Aguirre Sotelo.....	451
<i>-Mesa 7</i>	
Estudios de derecho comparado: ¿herramienta o método para la traducción jurídica y la didáctica de la traducción en argentina?	
J. Amorebieta y Vera.....	457
La terminología como vehículo entre lenguajes de especialidad y traducción especializada	
M. Pérez, E. Lalanne y S. Focanti.....	466
<i>-Mesa 8</i>	
La importancia de jugar de local	
S. Iummato y R. Nulhem.....	471
Una alternativa particular para la derivación de los verbos con partícula en inglés y alemán	
J. Durán.....	477
<i>-MESA 9</i>	
La identidad del docente de inglés como lengua-cultura extranjera	
A. Esquerré.....	491
El profesor de inglés como agente transformador en la escuela media pública argentina	
L. Blazquiz.....	499
Conclusiones de una investigación: profesores en inglés como agentes de política lingüística y mediadores interculturales a partir del relato autobiográfico	
S. Barrionuevo, C. Lasa, C. Menán, A. Verdelli y M. Rondidone.....	504
<i>-Mesa 10</i>	

Problemas en la traducción de textos latinos: El caso de los chistes ‘lingüísticos’	
V. Iribarren.....	510
Colocados nominales de adjetivos de la temperatura en español e italiano	
M. Montes.....	518
Didáctica del latín: el problema de la traducción	
M. Ventura, V. Iribarren y E. Marelló, M.V. Coce, A. Dei, I. Kleinman, M. T. Steinberg y M. Jurado.....	523
<i>-MESA 11</i>	
El traductor como catalizador idiomático cultural en ámbitos virtuales sin fronteras	
L. Balonés.....	529
¿Qué traducimos cuando traducimos? Estrategias de revitalización de saberes lingüísticos e interculturalidad en contextos en que ciertas lenguas dejaron de implementarse a partir de procesos migratorios	
N. Rutyna.....	535
Inteligibilidad en la variedad lingüística y cultural	
P. Carabelli Mari.....	553
<i>-MESA 12</i>	
La Webquest: un asistente potente. De la formación a la acción	
G. Valenzuela y M. L. Páez Logioia.....	557
Recorridos didácticos enriquecidos con TIC en la clase de inglés	
A. Cendoya, M. García, P. Ledesma y M. Saumell.....	562
El impacto del uso de las TIC en tareas colaborativas para la reproducción multimedia de historias clásicas	
C. Cardozo, M. Orta González, R. Raspanti y H. Zavarella.....	567
<i>-MESA 13</i>	
Taller literario inglés-español: una ruta alternativa para la enseñanza de relatos distópicos en la escuela media	
M. F. Carrió.....	577
La organización del referente 'personaje principal' a través de los mecanismos cohesivos en la clase textual resumen	

F. Polastri y S. Ure Dibar.....	581
Análisis literario y pensamiento crítico: talleres de lectura literaria como puente entre el profesorado en inglés y la escuela media	
C. Gómez, C. Lifschitz, D. López Arreseigor, M. Rondinone.....	589
<i>-MESA 14</i>	
El idioma de los argentinos: la utopía del lenguaje nacional en la vanguardia martinfierrista	
D. Rosain.....	593
<i>-MESA 15</i>	
Inserción profesional del traductor e intérprete. El papel de las asociaciones profesionales	
M. Propato y C. Cetlinas.....	597
El mercado laboral de la traducción profesional (MLTP) y las buenas prácticas	
H. Dal Dosso.....	604
<i>-MESA 16</i>	
Escribir para aprender: diarios de aprendizaje y las crónicas de clase en la clase de didáctica	
P. Veciño.....	611
La utilización de la enseñanza explícita e implícita para el desarrollo de la gramática con alumnos del profesorado de inglés	
C. Cardozo, M. Orta, González, R. Raspanti y H. Zavarella.....	614
TALLERES	
<i>-Taller 1</i>	
Transcreation: Traducción de textos creativos de marketing y publicidad	
M. Propato.....	621
<i>-Taller 2: Internet segura y responsable: ser, estar y actuar seguros en Internet</i>	
I. Spina y D. Portillo.....	622
PANELES	
<i>-Panel 1 y 2: Creatividad y pensamiento crítico. Hoja de ruta para la enseñanza del inglés como lengua extranjera</i>	
Los libros álbum y su rol en el desarrollo de la alfabetización visual y de pensamiento crítico	
R. Mangini.....	623

-Panel 3: Desarrollo profesional continuo: oportunidades de formación en el exterior

-Panel 4: Historia y género en la formación docente

FORO DE ALUMNOS

-Foro de Estudiantes 1

¿Qué imágenes de la lengua construyen los manuales de español como lengua extranjera?

Variedades, representaciones y sentido común

A. Arispe.....627

Aprendizaje del idioma inglés a nivel mundial. Su relación con CLT y la experiencia Spanglish

S. Mansilla.....631

Análisis de la figura del alumno ayudante como docente en formación y nexos entre docentes y alumnos

L. Almagro, M. B. Salituri y M. Vilches.....635

-Foro de Estudiantes 2

La importancia de las características paralingüísticas aplicadas a la interpretación

En contextos interculturales para alumnos del traductorado en lengua inglesa

S. Brué, G. Cánepa y S. N. Morales.....639

La traducción teatral en la argentina

C. Barba, P. Crescimanna, R. Di Lello, B. Gauto, P. Grasso, N. Mele, C. Moreno Vivot,

G. Niklison y J. Rodríguez.....643

-Foro de Estudiantes 3

Una aproximación a la auto-evaluación de la oralidad de estudiantes de lengua inglesa a nivel universitario

A. C. Cad, M. E. Herrera, J. Perez Enrico, I. Zacharczuk.....648

Concepciones y experiencias docentes sobre su auto-evaluación

S. Brué, G. Cánepa, M. Castellano, S. Morales, M. Perea, M. E. Castellano.....653

Oral corrective feedback and students' emotions in the L2 classroom

A. Brizueña.....658

CIERRE DE LAS JORNADAS

-Entrevista a Ivonne Bordelois realizada por M. Arnoux.....663

**PRE-JORNADAS MIÉRCOLES 27 DE SEPTIEMBRE
IES EN LENGUAS VIVAS “JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ”
CARLOS PELLEGRINI 1515 – SALÓN DE CONFERENCIAS**

- **Presentación de “El Lenguas”: Proyectos Institucionales:** “Vivir entre lenguas. La lengua española en el diálogo con otras lenguas”. Número 4. Septiembre 2017.
- **Panelistas:** Esther Cross, Mónica Herrero y Mónica Szurmuk
- **Presentación y moderación:** Mónica Herrero

Esther Cross es escritora y traductora. Ha publicado las novelas *La inundación* (1999), *El banquete de la araña* (1999), *Radiana* (2007) y *La mujer que escribió Frankenstein* (2013), y los volúmenes de cuentos *La divina proporción* (1994), *Kavanagh* (2004) y *Tres hermanos* (2016).

Mónica Herrero es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Specialist Diploma in Comparative Education and Cultural Studies por el Institute of Education (University of London) y Magister en Propiedad Intelectual por la Universidad Austral (Argentina). Revista como profesora de Lengua Española I del Traductorado en Inglés del IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. Dirige MH Gestión de Derechos. Consultoría y Servicios Editoriales, empresa en la que brinda asesoramiento en gestiones de derechos de autor, realiza trabajos de edición y traducción para distintas editoriales locales, y trabajos relacionados con actividades culturales ligadas a la literatura.

Mónica Szurmuk es doctora en Literatura Comparada por la Universidad de California y fue profesora e investigadora en Estados Unidos y México hasta el año 2010, en que se radicó nuevamente en la Argentina. Es investigadora independiente del Conicet y profesora en la UBA y la UNSAM. Es autora de *Mujeres de viaje* (Alfaguara, 2000) y *Women in Argentina, Early Travel Narratives* (University Press of Florida, 2001, traducida al castellano en 2007). Ha coeditado *Memoria y ciudadanía* (Cuarto Propio, 2008) el *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (Siglo XXI, 2009, versión en inglés de University Press of Florida, 2010), y *Sitios de la memoria: México Post '68* (Cuarto Propio, 2014) y *The Cambridge History of Latin American Women's Literature* (Cambridge University Press, 2015). Acaba de terminar una biografía de Alberto Gerchunoff.

PRE-JORNADA - FONÉTICA Y FONOLOGÍA EN PORTUGUÉS

-**Valmir Luiz Roos**, “Realização das emissões africadas alveopalatais [tʃ] e [dʒ] na formação de professores de português como língua estrangeira”.

-**Taller:** “Os desafios da fonética para os falantes de espanhol” a cargo de la **Dra. Thaís Cristóforo Silva** Facultad de Letras, Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

Thaís Cristóforo Alves da Silva es profesora titular de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais. Es Magister en Lingüística por la UFMG (1986), Doctora en Lingüística por la Universidad de Londres (1992) y realizó estudios de posgrado en la Universidad de Newcastle (2002) y en PUCMINAS (2011). Es coordinadora del Laboratorio de Fonología, de la Facultad de Letras de la UFMG en la que desarrolla diferentes proyectos de investigación.

**APERTURA DE LAS IV JORNADAS INTERNACIONALES SOBRE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
EN LENGUAS Y TRADUCCIÓN
COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES – AULA MAGNA - BOLÍVAR 263, CABA**

- **Palabras de apertura a cargo de las autoridades** del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

- **Conferencias inaugurales:**

-Dra. Claudia Ferradas: “Fronteras permeables: encuentros entre lenguas, literaturas, culturas e identidades”.
Oxford University Professional Development, Norwich Institute for Language Education (NILE)

Claudia Ferradas es Doctora en Estudios Ingleses (Universidad de Nottingham), Magister en Educación y Desarrollo Profesional (Universidad de East Anglia) y profesora en inglés egresada del IES LV “JRF”, donde fue profesora de lengua y literatura inglesa y Regente del nivel superior. Es docente en la Maestría en Literatura Contemporánea en lengua inglesa de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza; formadora en NILE (Norwich Institute for Language Education, Reino Unido) y capacitadora para el Departamento de desarrollo profesional de la Universidad de Oxford. Ha publicado numerosos artículos y capítulos en libros sobre la enseñanza de la literatura y el desarrollo de la competencia cultural. Ha participado en congresos y programas de capacitación en veintidós países y codirigió en cinco ocasiones el *Congreso sobre la Enseñanza de la Literatura* en Corpus Christi College, Universidad de Oxford.

-Dr. Gustavo Sorá: “De la antropología como traducción a una antropología de la traducción”.
Investigador del CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Gustavo Sorá (La Plata, 1966) es Doctor en Antropología Social. Se desempeña como Investigador Independiente del CONICET, en el Instituto de Antropología de Córdoba (CONICET – UNC) y es Profesor Titular del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde 1992 realiza investigaciones antropológicas e históricas sobre el mundo del libro (editores, escritores, traductores, etc.), las mediaciones culturales, la circulación internacional de ideas y, las ciencias sociales y humanas. Es autor de tres libros: *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación internacional de ideas* (Libros del Zorzal, 2003); *Brasilianas. José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro* (Edusp, 2010) y Johan Heilbron, Gustavo Sorá y Thibaud Boncourt (eds.), *The Social and Human Sciences in a Global Perspective* (Palgrave-MacMillan, en prensa). También es autor de ochenta artículos y capítulos de libros, la mitad aproximadamente editados en medios del exterior.

- **Cierre a cargo de un ensamble de cuerdas del Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla”.**

**IV JORNADAS INTERNACIONALES
JUEVES 28 DE SEPTIEMBRE
IES EN LENGUAS VIVAS “JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ”**

PONENCIAS

➤ **Mesa 1**

- 1. Martina Fernández Polcuch, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**
- 2. Rosana Famularo, Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes.**

**1. TRADUCCIÓN Y CENSURA. LITERATURA ARGENTINA TRADUCIDA EN EDITORIALES
GERMANO-ORIENTALES**

Martina Fernández Polcuch

IES en Lenguas Vivas “JRF” / Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

martinaferpol@gmail.com

¿Traducir es censurar?

En la presente ponencia se problematiza el concepto de censura en relación a la traducción literaria en general y, en particular, en el ámbito editorial de la antigua República Democrática Alemana (RDA). Lo ilustraremos con el derrotero de textos literarios argentinos evaluados para su traducción y publicación en la RDA, pero haremos también referencias al espacio germanófono en general con ejemplos de otras literaturas.

Desde una perspectiva amplia del análisis del discurso que indaga la relación entre discurso y poder, Foucault afirma que “el discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no se dice” (1991: 40) y, en términos similarmente generales, Bourdieu sostiene que en toda obra opera la censura, y que el silencio no es más que el “límite del discurso censurado” (1999: 137). Aquí, sin embargo, nos proponemos acotar el campo discursivo para estudiar el concepto de censura en el campo de la traducción. Pero también allí es preciso delimitar el concepto, ya que, en términos de Gouanvic “[l]a palabra [censura] puede ser aplicada a toda práctica de la traducción que imponga al enunciado una restricción [...] o que haga

decir al texto fuente algo que no pretende decir. (...) Toda traducción podría ser considerada ‘censora’” (2002: 191). Ahora bien, el hecho de que en cada acto discursivo, por acción u omisión, esté presente esta dimensión de la censura, así como la equiparación de traducción con censura diluye la especificidad del objeto de estudio que aquí nos interesa. Y Gouanvic se ocupa, también, de delimitarlo, y se propone analizar un caso en el que el traductor se convierte “en un agente explícito del campo político en sus estrategias para imponer sus opciones al campo literario” (192). Es decir, ni “manipulación” en términos de Hermans (1985), ni “literarización” (Oseki-Dépre 2011: 21), ni “tendencias deformantes” (Berman 2014), ni normas de traducción en el sentido de Gideon Toury (1978)¹ son aquí procedimientos que tendremos en cuenta como casos de censura, sino aquellos donde se conjetura una intervención en el campo de la traducción por parte del Estado (de manera directa o fomentada por este) con el fin de preservar su control sobre la esfera cultural en términos político-ideológicos. Por lo tanto, tampoco nos restringiremos a las intervenciones realizadas por el traductor, sino de todas aquellas que ocurren en el proceso de producción del libro traducido, aunque este no llegue a superar el estatus de proyecto editorial.

El camino hacia el libro en la RDA

El mecanismo que comúnmente se conoce como “censura previa” estaba instalado en la RDA mediante el *Druckgenehmigungsverfahren*, el procedimiento mediante el cual el organismo responsable, desde 1956 subsumido en el Ministerio de Cultura, debía otorgar una autorización para que la editorial pudiera imprimir y publicar el libro en cuestión. A este fin, la editorial tenía que presentar uno o dos informes de lectura, y si los funcionarios lo consideraban necesario, encargaban por su parte informes adicionales para tomar la decisión. Lógicamente, las editoriales no se manejaban con ingenuidad en este campo, y si se trataba de un libro que podía ser objetado desde algún ángulo –desde el campo de la estética, la ideología, o la biografía del autor (cfr. Fernández Polcuch 2013)–, se ocupaban de fundamentar la conveniencia de la publicación en los respectivos informes. Y si las posibles objeciones parecían de antemano pesar más que cualquier argumento a favor, la editorial desistía de presentar el libro, o esperaba un momento más oportuno. Es decir que la publicación de un libro –traducción o literatura vernácula– podía verse impedida desde la autocensura (cuando la editorial decide ni siquiera encargar el informe de un libro) pasando por instancias intermedias (informes de lectura negativos al interior de la editorial) hasta la denegación de la solicitud por parte del ente estatal.

Literatura argentina en la RDA

Los textos literarios provenientes de la Argentina no ingresaron con facilidad en las editoriales de la RDA (cfr. Kirsten 2004: 116-120). En su carpeta titulada “Argentina”, la editorial Aufbau conserva 39 informes de lectura (negativos: 40%). Extraemos de estos algunos comentarios acerca de las traducciones (algunas ya realizadas en la República Federal de Alemania [RFA]): “En el caso de una edición alemana quizás sea conveniente realizar algunos cortes” (sobre *Facundo*), “(...) algunas frases que podrían ser alisadas en la edición. Aunque quizás

¹ Cfr. Louis Brunette, quien identifica la censura, diferenciándola de la aplicación de las normas de traducción, con “intervenciones en los textos traducidos hechas arbitrariamente en función de un poder autoritario y no consensualmente reconocido” (2002: 223).

tampoco esto sea necesario” (sobre pasajes de índole sexual en *Gente conmigo*, de Syria Poletti), “[e]sto, sin embargo, podría ser alisado en la traducción” (sobre expresiones consideradas poco verosímiles para un campesino en *Sin destino aparente*, de Gudiño Kramer).

De la editorial Volk und Welt contamos con 167 informes de lectura (negativos: 65%), de los que destacamos lo siguiente: se sugiere la “exclusión de dos pasajes [...] que no forman parte del tema directamente” (sobre *Un horizonte de cemento*, de Bernardo Kordon), se argumenta a favor de conservar algunos pasajes que se refieren a la postura frente a la homosexualidad en países comunistas –argumentación que induce a pensar que su supresión habría sido viable– y se critican “errores groseros” de la traducción germano-occidental, que utiliza el término “Ministerium für Staatssicherheit”, conocida como Stasi (sobre *El beso de la mujer araña*, de Manuel Puig) y se propone “acortar” escenas de contenido sexual y “acortar o suprimir” las crónicas (sobre *El río oscuro*, de Alfredo Varela).

Las acciones mencionadas son las de alisar por un lado, y, más radicalmente, acortar, excluir, suprimir, por el otro. En los casos de Sarmiento, Gudiño Kramer y Kordon, las publicaciones no llegaron a realizarse. En la versión germano-oriental de *El río oscuro*, podemos confirmar este tipo de intervenciones (los fragmentos suprimidos están subrayados):

¡Y, sin embargo, qué fuerte parecía en el amor, qué duros los labios que no retrocedían ante la boca imperiosa del macho, qué elástico su cuerpo, sus muslos sabios, sus manos conocedoras! Era una locura de caricias y gemidos. Los pájaros huyeron, abandonándoles el sitio. Pero la selva asistía complacida y hacía suavemente: ouuuuuuu, ooooouuuu con el follaje estremecido de sus árboles, como aprobando, como gozando ella también. La selva es una madre comprensiva. (1943: 130)

En *Gente conmigo* de Syria Poletti, publicada como *Einwanderer*, además de traducir la expresión “con plácida prescindencia del sexo” (1962: 137) por “mit Gleichmut” (1968: 195) (con sosiego) y “el sexo” (1962: 137) por “die Natur” (1968: 196) (la naturaleza), detectamos la supresión de dos párrafos de temática sexual (1962: 163; 1968: 237). Otro tipo de modificaciones, deudoras de la corrección política, es la traducción del término recurrente “raza” por “Volk” (pueblo) “Geschlecht” (género), “Herkunft” (procedencia), “Heimat” (terruño) (1968: 8, 17, 19, 52).

¿En qué se diferencian este tipo de intervenciones de las que se realizaban sobre textos de literatura escrita en la RDA? Son conocidos casos como los de, por ejemplo, la novela *Kassandra* de Christa Wolf, que se publicó con pasajes suprimidos y con la supresión marcada por puntos suspensivos, o de cambios que fueron realizando algunos autores a sus textos para lograr su publicación. Sin embargo, en este caso nos encontramos ante intervenciones que no se explicitan, decisiones tomadas al interior de las editoriales, sin previa consulta del autor o de sus herederos. Es decir, las acciones realizadas son las mismas (acortar, suprimir, alisar) pero si el autor es incluido en la decisión final, en el caso de estas traducciones, no hay constancia en la documentación de que haya habido algún tipo de consulta. La traducción, por lo visto, facilita la censura.

Literatura traducida en la RFA

En un breve artículo de Lokatis sobre las ediciones de Stanisław Lem en las dos Alemanias lleva el título “Stanisław Lem: disparmente abreviado en Este y Oeste” (Barck/Lokatis 2003: 305-307). Allí cuenta, entre otras cosas, que en la edición occidental de *Los astronautas* se omite de la última página la referencia a que “el imperialismo lleva a la humanidad consigo a la ruina” (306). En su tesis sobre las novelas del boom latinoamericano en Alemania, Wiese sostiene:

“De cuando en cuando, el texto alemán acorta el texto castellano. Como el lector no cuenta con información acerca de la edición original utilizada, no queda claro si la omisión de palabras, partes de oraciones, oraciones o pasajes enteros se deben al documento fuente (censurado) o a la negligencia o desvalida ineptitud del traductor. [...] Esto sucedió p.ej. con *Nichts als das Leben*², *Die Stadt und die Hunde*³, y *Ort ohne Grenzen*⁴.” (1992: 202)

Las novelas citadas son las versiones germano-occidentales de *La muerte de Artemio Cruz* (Carlos Fuentes), *La ciudad y los perros*, de M. Vargas Llosa y *El lugar sin límites*, de José Donoso. Si en el caso de Lem, la historia del texto fuente es compleja y resulta más difícil determinar un original autorizado por el autor, los casos de las novelas hispanoamericanas no generan demasiadas dudas al respecto. La novela de Fuentes, por cierto, fue objeto de cortes también en la edición germano-oriental, y su historia puede rastrearse en los archivos del Ministerio de Cultura.

En su estudio de antologías de cuentos latinoamericanos traducidos al alemán, Gerling llega a la conclusión (general, sin discriminar estrategias locales, a las que sí se refiere en otros pasajes de su análisis) de que la traducción funciona como instrumento de “reducción de la complejidad debido a la concentración en la transferencia de los aspectos temáticos de los relatos”, que no permite descubrir en las versiones alemanas cuestiones vinculadas a la crítica del lenguaje o del discurso (2004: 206). ¿Simplificar es censurar? ¿O solo se menciona la censura cuando se intuye una intención heterónoma que la sostiene?

Apostilla

La dificultad que conlleva dar respuestas a estas preguntas da cuenta, a mi entender, de la dimensión ética propia del trabajo de investigación. Por lo tanto, parece más relevante insistir en la problematización del concepto de censura que en su definición, para evitar su uso irreflexivo en contextos sobre los que la investigación ya ha generalizado un juicio al respecto u omitirlo en aquellos que se consideran libres de este tipo de accionar.

Referencias

Barck, Simone/Lokatis, Siegfried (2003) (eds.): *Fenster zur Welt. Eine Geschichte des DDR-Verlages Volk&Welt*.
Berlín: Christoph Links.

² Trad. de Christa Wegen, Stuttgart: DVA, 1964.

³ Trad. de Wolfgang A. Luching, Frankfurt: Suhrkamp, 1989.

⁴ Trad. de Heidrun Adler, Frankfurt: Suhrkamp, 1979.

Berman, Antoine (2014): *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*. Trad. de I. Rodríguez. Buenos Aires: Dedalus Editores.

Bourdieu, Pierre (1999): "La censura". En: P. B. *Cuestiones de sociología*. Trad. de E.M. Criado. Madrid: Akal/Istmo, pp. 137-141.

Brunette, Louise (2002): "Normes et censure : ne pas confondre". En: *TTR* 152, pp. 223-233.

Fernández Polcuch, Martina (2013): "Versiones germano-orientales de la literatura argentina". En: *exlibris*, 2, pp. 96-111.

Foucault, Michel (1991): *La arqueología del saber*. Trad. A. Garzón del Camino. México: Siglo XXI.

Gerling, Vera (2004): *Lateinamerika: So fern und doch so nah? Übersetzungsanthologien und Kulturvermittlung*. Tübinga: Gunter Narr.

Gouanvic, Jean-Marc (2002): "John Steinbeck et la censure: le cas de *The Moon is Down* traduit en français pendant la Seconde Guerre mondiale". *TTR* 152, pp. 191-202.

Hermans, Theo (1985) (ed.): *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. Londres: Croom Helm.

Kirsten, Jens (2004): *Lateinamerikanische Literatur in der DDR. Publikations- und Wirkungsgeschichte*. Berlín: Christoph Links.

Oseki-Dépré, Inês (2011): "Traduction littéraire et autocensure". En: Ballard, Michel (ed.): *Censure et traduction*. Arras: Artois Presses Université, pp. 19-30.

Toury, Gideon (1978): "The nature and role of norms in Literary Translation". En: Holmes, J.S. et al. (eds.). *literature and translation. New perspectives in literary studies with a basic bibliography of books on translation studies*. Lovaina: Acco, pp. 83-100.

Wiese, Claudia (1992): *Die hispanoamerikanischen Boom-Romane in Deutschland. Literaturvermittlung, Buchmarkt und Rezeption*. Fráncfort: Vervuert.

Textos fuente y material de archivo

Arendt, Käthe. Informe de lectura sobre Alfredo Varela, *El río oscuro*. Archivo Volk und Welt. Sin fecha.

Hartmann, Egon. Informe de lectura sobre Domingo F. Sarmiento, *Facundo*. Archivo Aufbau. 4/12/1952.

Klein, Eduard. Informe de lectura sobre Luis Gudiño Kramer, Sin destino aparente. Octubre de 1961.

Klein, Eduard. Informe de lectura sobre Syria Poletti, *Gente conmigo*. Archivo Aufbau. 26/11/1962

Klotsch, Andreas. Informe de lectura sobre Bernardo Kordon, *Un horizonte de cemento*. Archivo Volk und Welt. 29/1/1965.

Poletti, Syria (1962): *Gente conmigo*. Buenos Aires: Losada.

Poletti, Syria (1968): *Einwanderer. Roman*. Trad. de Ana Maria Brock. Berlín/Weimar: Aufbau.

Schön, Gotthardt. Informe de lectura sobre Manuel Puig, *El beso de la mujer araña*. Archivo Volk und Welt.
Marzo de 1988.

Varela, Alfredo (1943): *El río oscuro*. Buenos Aires: Lautaro.

Varela, Alfredo (1952): *Der dunkle Fluss*. Trad. de Herbert Bräuning y Herbert Eisen. Berlín: Volk und Welt.

2. LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN Y DE LA INTERVENCIÓN DEL

ILSA-E EN ARGENTINA

Rosana Famularo

Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes, AATI.

Comisión Intérpretes de Lengua de Señas.

cils@aati.org.ar

Willson (2010:17) señala que la historización del papel de traductores e intérpretes permite poner de relieve los factores ideológicos, cristalizados a menudo en prejuicios, que gobiernan la interacción entre “lo propio” por un lado y, por el otro, “lo extranjero”, en todas sus formas, incluida la lingüística. Tal argumento es válido para la formación y la intervención profesional del ILSA-E, sigla que corresponde al intérprete de Lengua de Señas Argentina – Español.

Los avances sociales, las políticas de atención a la diversidad y las normativas vigentes favorecen la inclusión y la presencia del ILSA-E en diferentes escenarios en todo el territorio argentino.

El objetivo del presente trabajo es presentar y analizar la evolución de prácticas formativas y profesionales del ILSA-E en los últimos 30 años. Se hará referencia también a las expectativas profesionales y a la repercusión de la intervención del ILSA-E según las comunidades académica, Oyente y Sorda⁵, siendo esta última una de más involucradas por la calidad del servicio y modalidad de traducción.

Introducción

Emprender un recorrido y realizar un relato sociohistórico sobre la evolución de la actuación del ILSA-E en territorio argentino, nos orienta para comprender el contexto que dio origen a esta actividad profesional y su desarrollo en las últimas tres décadas, especialmente si damos por sentado que la práctica traslativa o traductora se inscribe en el contexto de una sociedad y de una época. En otros trabajos (Famularo, 1995, 2012a, 2012b), consideramos que la interpretación en LSA-E más que responder a un proceso técnico responde a un proceso cultural. Por ello, esta actividad humana está sujeta a la dinámica de la cultura que cada comunidad, Sorda y Oyente, y ambas en interacción, promueve, convirtiéndose en incentivo y resultado del devenir sociohistórico que la engendra.

⁵ La Federación Mundial de Sordos, FMS, decidió que cuando se hace mención a aquellas personas que son culturalmente Sordas y miembros activos de la comunidad, la palabra debe colocarse con inicial mayúscula. Del mismo modo, las Ciencias Sociales adoptan esta convención para identificar a aquellas personas sordas que emplean una lengua de señas como medio primario de comunicación. Adoptamos esa convención y la hacemos extensiva a la comunidad Oyente cuando nos referimos a aquellas personas oyentes que adoptan el español como medio primario de comunicación, en nuestro ámbito hispanoparlante.

Nos inclinamos a adoptar una dimensión etnosociológica de la traducción que hace que la traductología sea considerada como una prolongación de las ciencias sociales. Existiría una historia, una geografía, una localización espacial e incluso social, en los modos de traducir. Por tal motivo, nos resulta interesante vincular este enfoque con las concepciones y los modelos sobre la discapacidad -vinculados en nuestro caso a la discapacidad auditiva y a situaciones de interpretación en Lengua de Señas, LS, y lengua oral- que también responden a diferentes momentos sociohistóricos como presentaremos a continuación.

Evolución de los enfoques de la diversidad

Palacios (2008:26) menciona un primer modelo que podría denominarse de *prescindencia*, en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso y en el que las personas con discapacidad, en adelante PcD, se consideran innecesarias y desvalorizadas por diferentes razones. No contribuyen a las necesidades de la comunidad y son prueba viviente de la maldición y del castigo de los dioses. Sus vidas no merecen la pena de ser vividas y como consecuencia, se justifican políticas eugenésicas o su confinación en espacios destinados a los anormales. El común denominador es la dependencia y son tratadas como objetos de caridad y sujetos de asistencia pública. Es necesario que alguien se haga cargo de ellas.

El segundo modelo es el *médico* o *rehabilitador* que considera las causas de la discapacidad desde las ciencias médicas. Las PcD ya no son consideradas inútiles o innecesarias siempre que sean rehabilitadas, una vez identificada su limitación individual. El objetivo será normalizar a las PcDa través de una rehabilitación y de una pedagogía ortopédica, aunque ello implique ocultar la diferencia que la misma discapacidad representa y cualquier signo exterior que la delate. Este modelo traspasó los límites de la salud y se instaló en otros ámbitos, a la vez que justificó políticas públicas centradas en la rehabilitación sin considerar el desarrollo, la autonomía y las preferencias personales y grupales en lo que a modalidades de información y comunicación atañen a las personas Sordas, en particular.

Finalmente, un tercer modelo, denominado *social*, para el que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino, y en gran medida, sociales. Impulsado por las propias PcD, a través de sus organizaciones no gubernamentales, este enfoque las reconoce como sujetos de derechos y propone respuestas no sólo para este colectivo sino también para la sociedad en su conjunto. Se trata pues de una construcción colectiva entre las personas con y sin discapacidad y se reconoce en el entorno un actor clave para determinar el mayor o menor grado de participación de las PcD. Desde esta visión, existe una situación de desigualdad que puede modificarse a través de acciones y apoyos tendientes a la remoción de barreras que impiden una total participación en la sociedad. Este nuevo paradigma se apoya en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación (INADI, 2012) y para los señantes Sordos, en el reconocimiento de la LS como lengua natural.

La historicidad del ILSA-E

Para dar cuenta de la evolución sociohistórica del ILSA-E en nuestro medio, podemos establecer un paralelo entre los enfoques anteriormente mencionados y las expectativas de intervención y actuación de un

mediador lingüístico y cultural, tanto por parte de la comunidad Oyente como de comunidad Sorda. Del mismo modo que advertimos una evolución en los enfoques de la discapacidad y la diversidad, -desde la normalización hasta el reconocimiento y el respeto de la diferencia-, podemos reconocer un movimiento desde la marginalidad de la experiencia empírica a la responsabilidad social y la profesionalización del ILSA-E como un especialista de comunicación interlingüística e intercultural (Famularo, 2012a: 237).

En la primera mitad del siglo XX y con excepción de las raras publicaciones editadas exclusivamente por la comunidad Sorda, la mención al ILSA-E es casi inexistente. Sin embargo, Bartolomé Ayrolo, profesor y director del legendario Instituto Nacional de Niños Sordomudos, los nombra cuando propuso para la revisión del Código Civil “que los sordomudos que no sepan manifestarse con la palabra oral o escrita y lo hagan inteligentemente por medio de signos mímicos y del dibujo, podrán trabajar libremente, disponer de sus bienes y, *mediante intérpretes autorizados*, en presencia del juez competente, dictar su voluntad testamentaria” (Ayrolo 1937: 8). (La cursiva es nuestra).

Tradicionalmente, el objetivo de la interpretación con las personas Sordas se limitaba a sortear las dificultades en situaciones de comunicación en la esfera personal y doméstica. Se recurría a una persona Oyente, niño, joven o adulta, para acompañarlas a consultas médicas, trámites administrativos o para mensajes telefónicos al no existir el desarrollo de la telefonía actual. Como también ocurre con las lenguas de los migrantes en tierras extrañas, los primeros ILSA-E fueron voluntarios e improvisados. Involucradas existencialmente con personas Sordas, familiares, con frecuencia se trataba de hijos y también de hermanos y en menor grado, de padres; profesionalmente, educadores, asistentes sociales, celadores de internados y escuelas o accidentalmente, vecinos o compañeros de trabajo.

La necesidad de la intervención de un ILSA-E siempre fue reconocida por los miembros de la comunidad Sorda a través de sus asociaciones. Así, en la década del sesenta, y como una de las conclusiones de la Primera Conferencia Latinoamericana, la Confederación Argentina de Sordomudos, CAS, anunció la creación de un primer registro⁶ de ILSA, iniciativa que se diluyó en las décadas siguientes hasta ser restablecida, por organismos públicos en la primera década del siglo XXI.

Algunas personas Sordas solicitaban a quienes oficiaban de ayudantes en la comunicación, un breve resumen de la conversación para ponerlas al tanto del tema en cuestión. Pocos eran compensados monetariamente por su tarea y tiempo, mucho menos fueron preparados a través de estudios formales para la función de mediadores lingüísticos y culturales que desempeñaban empíricamente. Cuando el interpretariado no era reconocido profesionalmente, cuando no se lo mencionaba siquiera en la legislación que involucraba al colectivo Sordo, rara vez se consideraban actitudes de confiabilidad, imparcialidad o los derechos de las

⁶“La Confederación ha abierto un Registro de Intérpretes para todas aquellas personas oyentes que, por lazos de familia o amistad, hubieren llegado a dominar correctamente el lenguaje de los signos y se presten al servicio de intérpretes. Los intérpretes serán aquellos reconocidos y registrados por la Confederación como tales para la prestación de servicios en: gestiones administrativas, audiencias judiciales, actuaciones policiales y cualquier otra gestión que se estime necesaria la exactitud de interpretación. En lo posible, esta Confederación procurará los recursos para que esta actividad sea remunerada, en consideración del gran porcentaje de sordomudos, incapacitados para entender o hacerse entender correctamente en cuestiones de importancia como las señaladas” (CAS 1971: 19).

personas Sordas para acceder y entender toda la información que les estaba destinada o que deseaban comunicar (Frishberg 1990: 62).

En una situación de interpretación, por intromisión, omisión o por exceso de diligencia, la persona Oyente que oficiaba de intérprete podía exceder los límites de su función. En lugar de traducir todo lo que se decía, podía juzgar por cuenta propia lo que le parecía importante o superfluo. En vez de limitarse a reformular el mensaje en otra lengua o modalidad de origen, sobretraducía, es decir incorporaba segmentos innecesariamente expandidos que modificaban la forma, el contenido e incluso la intención del mensaje original o fuente. O por el contrario, infratraducía, omitía o reducía segmentos según un criterio personal. Podía abandonar la neutralidad para intervenir y aconsejar. Se corría del lugar de interface lingüístico-cultural para asumir un rol de consejero y abogado. Si se producían enfrentamientos verbales entre las partes involucradas, disimulaba, modificaba, tomaba partido e incluso hacía comentarios sobre la psicología de la persona Sorda presente o sobre la comunidad Sorda en general para justificar tal o cual actitud.

Las personas Sordas eran informadas sobre diversos asuntos más que ser consideradas sujetos activos en la comunicación, actitud que podía justificarse si existía una relación de dependencia y tutelaje ejercida por la persona Oyente.

Hasta mediados de los años ochenta, el uso de la LSA, Lengua de Señas Argentina, se limitaba a ámbitos domésticos o en la comunidad Sorda intramuros. La persona que utilizaba la LSA en público se exponía a miradas curiosas, comentarios e incluso burlas -lo que hoy llamaríamos *bullying*-, fuese un familiar, un amigo Oyente o incluso la persona Sorda. Hablar en señar o señar en público *quedaba feo*, quienes así se comunicaban parecían monos y por lo tanto había que abstenerse de hacerlo. Por otra parte, señaren ámbitos públicos dejaba ver la discapacidad y no hacerlo, disimulaba o asimilaba a la persona Sorda a su congénere Oyente. En cierto modo, se mostraba rehabilitada y parecía no ser una persona Sorda.

La década del ochenta fue concatenando distintas acciones, públicas y privadas, que involucraron y empoderaron al colectivo Sordo: decenio internacional de las personas con discapacidad declarado por la ONU y en nuestro país, la realización de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Sordos, con sede en Buenos Aires, organizada por la Confederación Argentina de Sordos y auspiciada por la Federación Mundial de Sordos, que incluyó la temática de la interpretación en su función social y dio a conocer las investigaciones sociolingüísticas de las LL.SS. de la región. A estas iniciativas se sumaron los primeros cursos para estudiantes Sordos en nivel secundario con la presencia de ILSA-E y cursos de enseñanza de LSA para el público en general como una lengua extranjera.

Hacia mediados de la década del noventa, la UNESCO, a través de la Declaración de Salamanca, presentó líneas de acción para la educación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con particular hincapié en la comunicación para el colectivo Sordo; se realizaron seminarios nacionales para ILSA-E en Córdoba y en Buenos Aires; se fundó AMILSA, Asociación Mendocina de Intérpretes de Lengua de Señas Argentina, que obtuvo su personería jurídica en 1998 y en 2001, por ley 672, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconoció oficialmente el *lenguaje* e interpretación de señas como lengua y medio de comunicación para las personas con necesidades especiales auditivas en todo el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (la cursiva es nuestra).

Años más tarde, en 2008, a través de la ley n° 26.378, nuestro país incorporó a su ordenamiento interno la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades que plantea, a través de sus artículos⁷, que la discapacidad sea abordada a nivel internacional desde una perspectiva de derechos humanos y no discriminación, cuestionando de este modo el enfoque reduccionista e individualista que concibe a la discapacidad como un problema médico y exclusivo de la esfera privada. En el artículo 2, sobre la comunicación, se menciona a la lengua de señas y en artículo 9, sobre la accesibilidad, se insta a los Estados parte a promover y “ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos, guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público”.

La formación profesional del ILSA-E fue una demanda creciente a la que respondieron, en las últimas décadas del siglo XX, la Dirección General de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de su Dirección General de Educación de Gestión Privada (Instituto Villasoles, A-1340), Dirección de Formación Técnica Superior (ISFT, Instituto de Formación Técnica n° 27) y la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, con sede en la ciudad de Mendoza. En el momento de escritura del presente artículo, se cuenta también con las universidades de Entre Ríos, con sede en Paraná y la de Villa María, en Córdoba. A partir de 2018 la Universidad Nacional de Misiones, a través de su Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, se incorpora a la oferta pública y universitaria y la Universidad Nacional del Comahue tiene la formación de una tecnicatura universitaria aprobada por su consejo superior.

Entre 2000 y 2015 existió para los ILSA-E una oferta de formación oficial y desde la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGECP) de la ciudad de Buenos Aires. El Instituto Villasoles (A-1340), a través de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, otorgó el título de Intérprete Superior de Lengua de Señas Argentina.

La visibilidad, exposición y repercusión social del ILSA-E se potenciaron, desde fines de 2010, a través de los discursos presidenciales emitidos en cadena nacional y a partir de un convenio firmado entre el INADI y la Secretaría de Medios de Comunicación de Presidencia de la Nación, en coordinación con la Autoridad Federal de Aplicación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual – AFSCA. Las ILSA-E fueron conocidas y vulgarmente promocionadas como las *mudas* por algunos comunicadores sociales y a través de las redes sociales⁸.

Como señala Mouratian (2015: 22), el campo de acción del ILSA-E crece en directa proporción a las demandas y oportunidades de participación social de las personas Sordas.

⁷ El texto completo de la Convención puede consultarse en el siguiente enlace: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf.

⁸ En marzo de 2012 y a raíz de la transmisión de más de tres horas del discurso presidencial en la apertura de la Asamblea Legislativa en el Congreso Nacional argentino, traducido a la LSA, el hashtag #LaMuda se convirtió en *trendingtopic* en Twitter, despertando halagos, críticas y comentarios mordaces para el trabajo de las intérpretes que tuvieron a su cargo la interpretación simultánea (Ver Anexo).

En el presente, la demanda de ILSA-E profesionales y especializados en los distintos ámbitos de la actividad humana supera a la oferta. Las asociaciones profesionales de traductores e intérpretes, nacionales⁹ y extranjeras, reconocen la labor profesional de los ILSA-E y los incorporan como miembros. La prestación de servicios de accesibilidad audiovisual tales como el subtítulo oculto, la audiodescripción y la incorporación del recuadro con un ILSA, lleva a los traductores e intérpretes de lenguas extranjeras a interesarse por la diversidad de las PcD y explorar los vínculos entre discapacidad auditiva, sociolingüística de la Sordera y comunicación.

Las personas Sordas y aquellas con dificultades de audición que no utilizan la LSA, no tienen aún acceso a la totalidad de programación de TV y de cine en lengua nacional, en nuestro caso en español, por lo que el número de horas de emisión de subtítulo, audiodescripción e interpretación en LSA en medios audiovisuales va en aumento.

El desafío por cubrir esta demanda y como así también el acceso a la educación superior, a la salud y a la justicia nos hace vislumbrar la necesidad de una formación profesional continua, generalista y de especialidad, que vincule en una sinergia de actores Oyentes y Sordos, experiencias y expectativas tanto de oferentes como de consumidores de este particular servicio de traducción e interpretación que como hemos visto fue modificándose con el paso de los últimas décadas. Las fronteras entre lo propio y lo extranjero en lo que se refiere a la incorporación en ámbitos públicos de la LSA y del servicio de ILSA- E se han vuelto más permeables aunque este encuentro genere algunos malos entendidos y mantenga enfoques y prejuicios que en la teoría deberían haber sido superados.

Referencias

Ayrolo, B. (1937): "Protección y educación del sordomudo". En *Primera Conferencia Nacional de Asistencia Social*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría nacional.

Confederación Argentina de Sordomudos. (1971): *Ad Verbum. Palabra por palabra. Organo oficial de la Confederación Argentina de Sordomudos*. Buenos Aires: Centro de Informaciones. Año 3. Mayo- junio – julio. N° 8.

Famularo, R. (2012a): "La interpretación en Lengua de Señas: desde la marginalidad a la profesionalización". En

Massone, M.I.; Buscaglia, V.; Cvejano, S. *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Teoría y Práctica n°7. p.p.237-245.

⁹ La Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes, AATI, afiliada a la Federación Internacional de Traductores, FIT, fue la organización profesional de traductores e intérpretes pionera, a fines de los años 90 en reconocer y aceptar como miembros a los ILSA-E y crear la CILS, Comisión de Intérpretes de Lengua de Señas, a fines de la década del 90.

Famularo, R (2012b): *Despejar X. Interpretación en lengua de señas y en lengua oral*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Famularo, R. (1995): *La persona con discapacidad auditiva y el intérprete en la Administración Pública*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública. Dirección Nacional de Capacitación. Área Integración y Discapacidad.

Fishberg, N. (1990): *Interpreting: an introduction*. Silver Spring: RID Publications.

INADI, (2012): *Discapacidad y no discriminación*. Buenos Aires. Documento Temático. Disponible en línea en el siguiente sitio www.inadi.gov.ar

Mouratian, P. (2015): *Buenas prácticas para interpretación en Lengua de Señas Argentina en medios de comunicación audiovisual*. Buenos Aires. INADI. Disponible en línea en el siguiente sitio: www.inadi.gov.ar.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. CERMI. Última consulta junio 2017. Disponible en: <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3624/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031637452426311>.

Willson, P. (2010): "Las otras traducciones". En Cuadernos del INADI, número 2.p.p.17-22. Última consulta junio 2017. Disponible en: <http://cuadernos.inadi.gob.ar/cuadernos-del-inadi-02.pdf>.

➤ Mesa 2

1. Patricia C. Hernández, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires / Laboratorio LLL, Universidad de Orleáns / Laboratorio DyLis, Universidad de Ruán.
2. Silvina Slepoy, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

**1. LA SUBJETIVIZACIÓN DE DOS CONSTRUCCIONES EN ESPAÑOL Y FRANCÉS: EL CASO DE
DESDE CUÁNDO Y DEPUIS QUAND EN ENUNCIADOS GNÓMICOS**

Patricia C. Hernández
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires
Laboratorio LLL, Universidad de Orleáns
Laboratorio DyLis, Universidad de Ruán
patricia.c.hernandez.gr@gmail.com

Introducción

En su empleo generalizado, *desde cuándo* y *depuis quand* introducen una interrogación sobre la datación de un estado o un proceso: ambas secuencias marcan el borde inicial de un intervalo que, extendiéndose hasta un punto de referencia, permite calcular una duración (Choi-Jonin/Lagae 2011, Lagae 2013).

Sin embargo, estas expresiones intervienen también en contextos dialógicos en los que no parecen requerir información temporal sino manifestar la subjetividad del hablante. En ambas lenguas aparecen indicios de este fenómeno, particularmente marcas prosódicas, materializadas en la escritura por el uso expresivo de la puntuación como se observa en los siguientes ejemplos, transcritos con la ortografía y puntuación originales:

(1) Leon Piasek no defiende a los trabajadores por amor a su profesión, sino por amor al “billete” [...].
Desde cuando un abogado defiende a capa y espada sin ningún interés escondido???! saquemosnos la careta, [...].

(<http://elarchivodelmediorecargado.blogspot.com.ar/2007/10/sera-cierto-que.html>)

(2) *DEPUIS QUAND UN RESTAURATEUR FAIT DU DELIT DE SALE GUEULE ????? SURTOUT ENVERS DES ENFANTS A CONTRARIO SI VOUS AVEZ UN ANIMAL DE COMPAGNIE [...] LUI SERA ADMIS ...*

(<http://dismoiou.fr/p/fra/serris/um54LZ/tapas-y-canas>)

Son estos empleos, sin descripción en la literatura, los que motivan la presente investigación.

Tras una breve presentación de nuestro marco teórico, exponemos nuestra hipótesis de investigación y detallamos el *corpus* de estudio. El análisis realizado nos permite trazar las tendencias de empleo de estas construcciones que constituyen *enunciados gnómicos* con valor de *anti-modelo*. Finalmente, brindamos las primeras conclusiones de este trabajo.

1. Nuestro marco teórico

Integrando semántica y pragmática en una *gramática emergente* del discurso (Hopper 1987), nuestra investigación parte de la noción de *pragmaticalización* (Dostie 2004) según la cual una unidad léxica o gramatical puede desarrollar empleos en los que no juega un rol en el plano referencial sino a nivel conversacional como *marcador discursivo* (MD). Resultado de un proceso de *subjetivización* (Hopper/Traugott [1993] 2003, Traugott/Dasher 2004, Traugott 2010), los MD permiten al locutor posicionarse con respecto a su propio discurso o al de su interlocutor (Dostie/Pusch 2007). En ocasiones, estos marcadores intervienen en *construcciones* (Goldberg 1995, 2006) en las que el sentido emerge de modo *no composicional*: aun cuando las estructuras mantengan una relación de significación con sus componentes, el sentido de una construcción no se reduce a la suma de los significados de las unidades lingüísticas que la integran.

2. Nuestra hipótesis de investigación

Sostenemos que *desde cuándo* y *depuis quand* registran empleos *pragmaticalizados* que expresan la subjetividad del hablante y se comportan como MD de *discordancia*, tanto con respecto a lo dicho en el espacio interdiscursivo como en relación con estados o procesos de la realidad intersubjetiva.

Ambas expresiones integran construcciones *subjetivizadas* que tienden a producir *enunciados gnómicos* (Schapira 2008). Así, como estructuras *estructuras semi variables* (Fillmore/Kay/O'Connor 1988), [*Desde cuándo* + det. + N + V en presente] y [*Depuis quand* + dét. + N + V au présent], describen un *anti-modelo*, contrario a los estereotipos compartidos.

3. Los datos empíricos analizados

Se relevaron en *Google Argentina* (12-06-2016, 04-04-2017) y *Google France* (13-11-2016) las secuencias *Desde cuándo*+det.+N y *Depuis quand*+dét.+N, con sustantivos relativos a profesiones presentes en el imaginario colectivo. Provenientes de expresiones espontáneas en la Web, los 267 enunciados en francés y 109 en español se destacan por su marcada subjetividad: predominan los empleos subjetivizados (no temporales) tanto en francés (95, 50 %) como en español (97,25 %).

4. Comportamiento semántico-pragmático de *desde cuándo* y *depuis quand* en enunciados gnómicos

En los enunciados analizados, se detecta la marcación de discordancia, evidenciada por la inversión de polaridad de la presuposición subyacente en la interrogación parcial. Así, *¿Desde cuándo un plomero viene con un martillo neumático?* supone *Un plomero NO viene con un martillo neumático* y *Depuis quand un électricien peut-il accéder au boîtier téléphonique?* induce *Un électricien NE peut PAS accéder au boîtier téléphonique*. Tal discrepancia se acompaña de marcas contextuales (indicadas en cursiva) que, de modo no excluyente, ponen en escena el asombro –en los ejemplos (3) y (4)–, la desaprobación –(5) y (6)– y la incongruencia –(7) y (8)–. Los ejemplos respetan la ortografía y puntuación originales.

(3) Esta pretensión *es inaudita* *¿Desde cuando un fiscal debe concurrir al Congreso a dar cuenta de su proceder?*

(<http://www.lagaceta.com.ar/nota/627583/nacional/desde-kirchnerismo-criticaron-pollicita-rechazar-invitation-al-congreso.html>)

(4) Je décide donc d'appeler le 611 pour savoir comment faire en cas de non-présentation de FT. [...]. Je lui explique donc qu'il était obligatoire de passer par chez moi puisqu'il y avait une prise à installer. *Et là, surprise !* Le monsieur m'annonce que FT ne s'occupe pas de ça, si je n'ai pas de prise je dois appeler un électricien. *Première nouvelle : depuis quand un électricien peut-il accéder au boîtier téléphonique ?*

(<http://www.bbox-forum.net/t3620-construction-ligne-france-telecom>)

(5) No hay dudas que eran una mafia organizada pero... *desde cuando un periodista hace diagnósticos por televisión? a ver si empezamos a opinar con fundamentos.*

(<http://opisantacruz.com.ar/home/2016/11/22/32-nuevas-propiedades-de-lazaro-baez-halladas-por-la-justicia-en-santa-cruz/40656>)

(6) *nan mais c'est scandaleux*, Varnoline est en vente, et a été une des premières pillules à être remboursée via le projet de loi de roseline bachelot. Tu devrais déclarer les pratiques illégales de ton pharmacien auprès d'un commissariat de police, *c'est juste scandaleux*. [...] Et encore mieux pour l'idée de la substitution : *depuis quand le pharmacien est médecin ... ? je suis scandalisée...*

(http://forum.doctissimo.fr/sante/contraception/varnoline-pharmacie-equivalente-sujet_242584_1.htm)

(7) Eso era???, un martillo neumático???. Eso trajo *el plomero este loco* bajo el brazo, *como quien trae un destornillador????*. *Desde cuando un plomero viene un martillo neumático???* No puede usar martillo y cortafierros????

(<http://viejochoto.blogspot.com.ar/2009/04/el-plomero-rompetutti.html>)

(8) Comme tu dis, pour la radio: *c'est ridicule* puisque EDF n'a qu'un intérêt, celui de nous faire consommer. *Depuis quand un boulanger fait la publicité pour dire: réduisez votre consommation de pain ! N'importe quoi !*

(<http://lesmoutonsenrages.fr/forum/viewtopic.php?t=9690&p=43140>)

En todos los casos, la construcción evoca un *anti-modelo* definido negativamente respecto del arquetipo conocido por el hablante, asumido como correcto y/o considerado como natural para el sentido común. Tal anti-modelo se construye por la negociación entre la inversión de polaridad inducida por los marcadores de discordancia y la interpretación genérica de las demás unidades que integran la construcción.

Así, se observa de modo recurrente la sub-especificación referencial del grupo nominal indefinido. Este actualiza la pertenencia de la entidad designada a una determinada categoría en el universo de lo

existente (Charolles 2002, Gary-Prieur 2011). De modo concordante, la predicación verbal atribuye a tal individuo determinadas propiedades o comportamientos típicos cristalizados en el imaginario común. Predomina en tales empleos el *presente genérico* que refiere a propiedades, estados o acciones típicas (RAE 2009). Tal lectura caracterizadora se aproxima (aunque sin identidad en el uso) a la del *presente de verdad general* o *presente gnómico* (*La Terre tourne autour du soleil / La Tierra gira alrededor del sol*) o al *presente proverbial* (*Al que madruga Dios lo ayuda / La fortune sourit à ceux qui se lèvent tôt*) (Wilmet 2010). Sin embargo, estos enunciados difieren de las verdades generales ya que no se trata de afirmaciones ‘científicas’ (Schapira 2008) y se distinguen de los proverbios puesto que no constituyen aserciones pre-construidas ni se encuentran consolidados en el léxico.

Nótese que aquí el presente no evoca una acción habitual para un individuo particular (*Pierre se lève tous les matins à quatre heures / Pedro se levanta a las cuatro todas las mañanas*) sino el comportamiento de un miembro de una categoría (*Un boulanger se lève à quatre heures / Un panadero se levanta a las cuatro*), proceder prototípico que enfatiza la incompatibilidad en enunciados del tipo *Depuis quand un boulanger se lève à 11 heures du matin ? / ¿Desde cuándo un panadero se levanta a las 11 de la mañana?*.

Tales excepciones respecto de la conducta habitual de una categoría describen negativamente los *modelos cognitivos* o estereotipos (Lakoff 1987) asociados a cada clase. Constituyen así un conjunto de *enunciados gnómicos*, es decir enunciados que expresan acciones aprehendidas en su generalidad (Schapira 1999, 2008), remiten a verdades consolidadas en la *doxa* y suelen tener valor normativo: *Un boulanger se lève [doit se lever] à quatre heures / Un panadero se levanta [debe levantarse] a las cuatro*.

Conclusiones

El presente análisis construccional permitió caracterizar el comportamiento semántico pragmático de dos formulaciones que evocan un anti-modelo discordante con los conocimientos del hablante, sus convicciones y las normas comunes. Quedan para futuros desarrollos, entre otros aspectos, la ampliación del universo de lexemas estudiados y un estudio de la prosodia semántica sobre la base de un corpus oral.

Referencias

- Charolles, M. (2002): *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris: Ophrys.
- Choi-Jonin, Injoo/Lagae, V. (2011): “Les emplois absolus de la préposition *depuis*”. En: *Studii de lingvistică*, 1, pp. 45-64.
- Dostie, G. (2004): *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Dostie, G./Pusch, Claus D. (2007): “Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation”. En: *Langue Française*, 154, pp. 3-12.
- Fillmore, C./ Kay, P. / O’Connor, M. (1988): “Regularity and idiomacity: the case of *let alone*”. En: *Language*, 64, 3, pp. 501-538.
- Gary Prieur, M. (2011): *Les déterminants en français*. Paris: Ophrys.

- Goldberg, A. (1995): *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press.
- Goldberg, A. (2006): *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford/Nueva York: The Oxford University Press.
- Hopper, P. (1987): "Emergent Grammar". En: *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 139-157.
- Hopper, P. /Traugott, E. C. (2003 [1993]): *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lagae, V. (2013): "Marqueurs du point de départ spatial et temporel antéposés: une comparaison de *depuis*, *dès* et *à partir de*". En: *Corela, Numéro thématique Langue, espace, cognition*. Disponible en: <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2820>. [Último acceso : 19/06/2014].
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/Londres: University of Chicago Press.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. (10-07-2017, disponible en: www.rae.es).
- Schapira, C. (1999): *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Paris: Ophrys.
- Schapira, C. (2008): "Événement et double itération dans l'énoncé gnominique". En: *Langages*, 169, pp. 57-66.
- Traugott, E. C. (2010): "(Inter)subjectivity and (inter)subjectification: A reassessment". En Davidse, Kristin/Vandelanotte, Lieven/Cuyckens, Hubert (eds): *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, pp. 29-71.
- Traugott, E. C. /Dasher, R. B. (2004): *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilmet, M. (2010): *Grammaire critique du français*. 5^e édition entièrement revue. Bruxelles: De Boeck-Duculot.

2. VALORES DEL IMPERFECTO EN FRANCÉS Y EN ESPAÑOL

Silvina Slepoy

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

silslepoy@gmail.com

1. Los tiempos verbales

Las formas verbales se organizan en una serie de paradigmas cerrados, denominados tiempos verbales. El tiempo verbal es la categoría gramatical que permite localizar los sucesos en relación con el momento en que se habla (RAE 2010: 427).

Cada tiempo verbal se clasifica de acuerdo con tres criterios: su estructura morfológica (paradigma flexivo) que permite distinguir entre tiempos simples y compuestos; su anclaje temporal (esfera del presente, pasado o futuro) y finalmente sus características aspectuales (tiempos perfectivos e imperfectivos). En algunos casos se agrega un cuarto criterio, su valor modal.

2. El pretérito imperfecto

El pretérito imperfecto del indicativo del español así como el “*imparfait de l’indicatif*” del francés se componen de un rasgo temporal –expresan tiempo pasado– y de uno aspectual –poseen aspecto imperfecto o imperfectivo es decir que la acción expresada por el verbo es inacabada, durativa o está en curso de realización.

El uso prototípico del imperfecto corresponde a una acción pasada de la que “nos interesa sólo su duración y no su principio ni su término.” (Gili Gaya 1998: 160). Representa el tiempo de la narración, la descripción, el relato ya que presenta acciones secundarias, ubica los hechos en segundo plano (“*arrière-plan*”): comentarios, explicaciones, descripciones (Riegel et al. 2006: 306).

1. *Aquel día nevaba mucho.*
2. *Ce jour-là, il neigeait beaucoup.*
3. *La casa era grande y daba a la calle; todos dormían.*
4. *La maison était grande et donnait sur la rue; tout le monde dormait.*

El imperfecto es un tiempo relativo ya que sitúa los hechos pretéritos sin relación con el momento del habla y requiere que se vincule su denotación temporal con otras situaciones. A modo de ejemplo, el imperfecto puede indicar una acción que se desarrollaba o que se iba a desarrollar cuando se produjo otra acción, expresada en general en pretérito perfecto simple en español y “*passé composé*” o “*passé simple*” en francés que interrumpió o impidió la primera (Gerboin 2009: 199).

5. *Salíamos cuando sonó el teléfono.*
6. *Nous sortions quand le téléphone a sonné.*

3. Valores modales del imperfecto

Los valores modales de este tiempo verbal son variados y a pesar de numerosas coincidencias entre ambas lenguas, sus usos no se recubren totalmente. Por una cuestión de tiempo y espacio, proponemos en esta oportunidad pasar en revista los usos “propios” de cada lengua, dejando de lado los usos semejantes como por ejemplo la expresión de acciones habituales en el pasado, el imperfecto de ruptura, de cortesía, feriante, lúdico, hipocorístico, de inminencia frustrada o de conato entre otros.

3.1. Usos “propios” del francés

3.1.1. En las subordinadas hipotéticas en francés, el **imperfecto** indica que el proceso se excluye del universo de creencias del enunciador. Se trata de las **llamadas hipótesis irreales en el presente o en futuro**. (Denis et al. 2008: 273). En español, es el imperfecto del subjuntivo el que se emplea en la prótasis de las oraciones condicionales para expresar una condición improbable o de difícil realización en el futuro (García Negroni 2006: 248).

7. *Si j'avais le temps, je le terminerais demain.*
8. *Si tuvieras tiempo, lo terminaría mañana.*
9. *Si tu parlais avec moi, je te serais reconnaissant.*
10. *Si hablaras conmigo, te estaría agradecido.*

3.1.2. El **imperfecto** aparece en francés en **enunciados interrogativos o exclamativos** introducidos por *si*, con diversas modalidades fáciles de restablecer a pesar de la ausencia de la proposición principal. Si se restableciera la principal, el verbo estaría en condicional completando la hipótesis irreal.

Estas modalidades exigen, en español, el modo subjuntivo (al igual que para las hipótesis irreales) o una estructura diferente.

3.1.2.1. Expresión de deseo:

11. *Si mon bébé dormait toute la nuit !*
12. *¡Si mi bebé durmiera toda la noche!*
13. *Si seulement on était en vacances !*
14. *¡Ojalá estuviésemos de vacaciones!*

3.1.2.2. Manifestación de un remordimiento o arrepentimiento:

15. *Si j'étais mieux conseillé !*
16. *¡Si me aconsejaban mejor!*
17. *Ah! s'il se souvenait de tout ce que l'on a fait pour lui.*
18. *Si tan solo se acordara de todo lo que hicimos por él.*

3.1.2.3. Si puede estar precedido de la conjunción de coordinación *et* para abrir una **perspectiva**:

19. *Et si la logique finissait par triompher ?*
20. *¿Y si finalmente triunfara la lógica?*

21. *Et si le pouvoir n'était qu'un rêve ?*
22. *¿Y si el poder no fuera más que un sueño?*

3.1.2.4. Formulación de una sugerencia o propuesta:

23. *Si on allait au cinéma ?*
24. *¿Te gustaría ir al cine?*
25. *Si on partait en Grèce pour ton anniversaire?*
26. *¿Te gustaría ir a Grecia para tu cumpleaños?*

3.1.3. Según Baylon y Fabre(1978: 105)el imperfecto puede expresar un **pasado reciente** y sustituirse a la perífrasis temporal “venir de” + infinitivo. En español, para expresar anterioridad reciente podemos recurrir a la perífrasis “acabar de” + infinitivo.

27. *Nous arrivions (venions d'arriver) à peine quand l'orage a éclaté.*
28. *Acabábamos de llegar cuando estalló la tormenta.*

3.1.4. Los mismos autores afirman que el imperfecto puede expresar también un **futuro cercano o próximo** y sustituirse a la perífrasis temporal “aller” + infinitivo. El semi-auxiliar se conjuga en presente (posterioridad inmediata con respecto a un punto de referencia presente) o en imperfecto (posterioridad inmediata con respecto a un punto de referencia pasado).En español, la perífrasis “ir a” + infinitivo expresa posterioridad, tanto desde el momento del habla en competencia con el futuro, como con respecto de un momento anterior, en lo que coincide con el condicional (RAE 2010: 541).

29. *J'étais parfaitement rassuré, mon frère arrivait (=allait arriver) dans une minute.*
30. *Estaba completamente tranquilo, mi hermano llegaría (iba a llegar) en un minuto.*

3.2. Usos propios del español

3.2.1. Para la Real Academia Española(2010: 445), el imperfecto **citativo o de cita** permite al hablante eludir la responsabilidad directa por sus palabras y presentarlas como información emitida por otros. De esta manera se evita la rudeza que se asocia con el presente. Castillo-Luch y López Izquierdo(2009: 80) en su gramática española para franco-hablantes indican que el imperfecto se emplea para pedirle al interlocutor que repita o confirme una información. En francés, esta distanciaci3n discursiva se logra mediante otros recursos.

31. *¿Eras la hermana de Elena, verdad?*
32. *Tu es bien la sœur d'Elena, n'est-ce pas?*
33. *¿Cómo te llamabas?*
34. *Comment tu t'appelles déjà ?*

3.2.2. Gili Gaya (1998: 162) afirma que en español, en las **oraciones condicionales**, se puede emplear el imperfecto del indicativo con **significado futuro** sustituyendo a la forma *-ría* en la apódosis, y aun a las formas *-ra* y *-se* en la prótasis. En francés, el sistema hipotético exige imperfecto del indicativo en la prótasis y condicional presente en la apódosis.

35. *Si pudiera, te lo regalaba (regalaría), de verdad.*

36. *Si j'avais les moyens, je te l'offrirais, crois-moi.*

37. *Si tenía (tuviera) dinero, compraría (compraba) esta casa.*

38. *Si j'avais de l'argent, j'achèterais cette maison.*

3.2.3. El pretérito **imperfecto** llamado **prospectivo** se utiliza para aludir a hechos posteriores al momento de la enunciación, en particular a sucesos anunciados, planificados o previstos (RAE 2010: 446). El presente de indicativo puede adquirir el mismo valor temporal. La diferencia entre ambos es que con el imperfecto la actitud pragmática del hablante es mostrar incertidumbre sobre el conocimiento de lo que se enuncia o no se quiere asumir la responsabilidad sobre la verdad o falsedad de un juicio o información. En cambio con el presente el hablante expresa una convicción o seguridad de que los hechos ocurrirán. En francés, un enunciado en presente puede evocar el futuro si está situado después del punto de enunciación gracias a un complemento circunstancial de tiempo o conocimientos contextuales o situacionales.

39. *En principio mi avión salía (sale) mañana a las 23:50.*

40. *En principe, mon avion part demain à 23:50.*

41. *¿A qué hora salía (sale) el tren?*

42. *Le train part à quelle heure déjà ?*

4. Conclusión

Si bien el imperfecto se define en ambas lenguas como un tiempo durativo del pasado, sus usos en el discurso son variados. El francés y el español comparten la gran mayoría de los valores del imperfecto (de hábito, hipótesis reales, ruptura, cortesía, feriante, lúdico, hipocóristico, discurso indirecto o inminencia frustrada). Sin embargo, la equivalencia entre el imperfecto español-francés no siempre es tal y cada lengua presenta usos no "compartidos". El imperfecto se emplea en francés en hipótesis irreales o en hipótesis truncadas que permiten expresar deseo, remordimiento, sugerencias, etc. y permite asimismo remplazar las perífrasis temporales que indican pasado reciente o futuro cercano. El español recurre al modo subjuntivo en el primer caso y a las perífrasis temporales en el segundo. En español, los empleos propios conciernen al imperfecto citativo y al prospectivo, así como la sustitución del condicional en las hipótesis irreales.

Referencias

- Barceló, G. / Bres, J. (2006) : Les temps de l'indicatif en français. Paris : Ophrys.
- Baylon, C. / Fabre, P. (1978): Grammaire systématique de la langue française. Paris: Nathan Université.
- Bres, J. (2005): l'imparfait dit narratif. Paris : CNRS éditions.
- Castillo Lluch, M./ López Izquierdo, M. (2009): Bescherelle l'espagnol pour tous. Paris: Hatier
- Coste, J./ Redondo A. (1987): Syntaxe de l'espagnol moderne. Paris: Sedes.
- Denis, D. / Sancier-Chateau A. (2008) : Grammaire du français. Paris: Librairie Générale Française, Le livre de poche.
- García Negroni, M. M. / Pérgola, L. / Stern, M. (2006): El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Gerboin, P. / Leroy, C. (2009): Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain. Paris: Hachette.
- Gili Gaya, S. (1998): Curso superior de sintaxis española. Barcelona: Vox.
- Grevisse, M. (1959): Le Bon Usage. Paris: Duculot.
- Kovacci, O. (1992): El comentario gramatical. Madrid: Arco Libros.
- Poisson-Quinton, S./ Mimran, R./ Mahéo-Le Coadic, M. (2002): Grammaire expliquée du français, niveau intermédiaire. Paris: Clé International.
- Real Academia Española (2010): Nueva gramática de la lengua española. Buenos Aires: Editorial Planeta (EspasaCalpe).
- Riegel, M./ Pellat, J./ Rioul, R.(2006): Grammaire méthodique du français. Paris: PUF.
- Sensine, H. (1962): L'emploi des temps en français. Paris: Payot.
- Weinrich, H. (1989): Grammaire textuelle du français. Paris: Didier/Hatier.

➤ Mesa 3

1. María Belén Oliva, Ana María De Maussion de Candé, Natalia Ríos, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
2. Silvia Breiburd, Consultora Independiente.
3. Débora Nacamuli Klebs, IES Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” / ISP “Dr. Joaquín V. González”.
- Esther Vázquez, Dirección General de Escuela de Maestros / Universidad de Tres de Febrero (UnTREF).
4. Nancy Viejo, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

1. LECTURA COMPENSIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA: UN DESAFÍO DE GÉNERO TEXTUAL

María Belén Oliva

Natalia Ríos

Ana María De Maussion de Candé

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

boliva555@hotmail.com

riusnatalia@hotmail.com

anademauss@hotmail.com

Introducción y Marco Teórico

El estudio aquí propuesto se deriva de un trabajo de investigación más abarcativo por el que intentamos dar respuesta al problema de la lectura comprensiva y la escritura de géneros académicos que los estudiantes universitarios deben abordar en el trayecto de estudios en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Concretamente, nos enfocamos en el limitado progreso que evidencian numerosos estudiantes que cursan la asignatura de contenido disciplinar *Gramática II* en los textos que producen. Partimos de los supuestos de que el desarrollo y mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura se dan paulatinamente y que para asegurar dichos desarrollos es necesaria una intervención que dé valor a la comprensión acabada y reflexiva de los textos que los alumnos leen para acceder a diversas áreas del conocimiento y a las prácticas de escritura guiadas y con retroalimentación pertinente.

El principal objetivo de nuestra investigación-acción es despertar la conciencia sobre esos supuestos en los alumnos y permitirles, a través de la implementación de talleres de lectura y escritura, que se transformen en lectores y escritores independientes. Cabe mencionar que por una cuestión de extensión y tiempos, en esta ponencia solo haremos referencia a los talleres de lectura.

El presente trabajo se asienta sobre los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) que explora cómo las personas utilizan el lenguaje en contextos diferentes y cómo el lenguaje se estructura como sistema semiótico. Por un lado, la LSF analiza cómo el contexto sociocultural produce un impacto en el uso del lenguaje, lo que queda plasmado en los textos, como productos de esa interacción social en la que su significado es negociado. Por otro lado, la dimensión de la LSF que explora al lenguaje como sistema semiótico permite interpretar el comportamiento lingüístico como una opción. Las opciones lingüísticas que realiza el productor textual en un contexto particular son interpretadas en contraposición a aquellas que pudieron haberse elegido pero que por alguna razón no se eligieron (Halliday, 1978, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, Eggins, 2004).

Dentro de la LSF, también anclamos nuestro trabajo en la Pedagogía de Género (Rothery, 1996; Martin, 1992; Christie & Martin, 1997; Martin & Rose, 2008, 2012). que ha sido empleada como base para diseñar un ciclo pedagógico que supone el cumplimiento de tres etapas básicas: (1) *la deconstrucción textual* en la que el alumno trabaja de manera conjunta con el/la docente en la lectura de un género textual particular para analizar su estructura genérica y sus características léxico-gramaticales, (2) *la construcción conjunta* en la que el docente interventor acompaña al estudiante a producir un texto nuevo del género que se está trabajando, y (3) *la construcción independiente* de un texto por parte del alumno (Martin, 1999).

Metodología

Se realizaron una serie de talleres para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los que participaron 35 alumnos a cargo de un docente.

Durante los talleres, se trabajó en la lectura de textos del material bibliográfico de la asignatura que respondían al género textual expositivo-descriptivo "Explicación de conceptos nuevos" con la finalidad de detectar secciones que tuviesen configuraciones propias de dichos géneros.

Con el objetivo de comprobar si la intervención de la Pedagogía del Género resultó beneficiosa para los alumnos, se aplicaron un *pre-test* y un *post-test* de lectura comprensiva antes y después de la intervención didáctica. También se realizaron encuestas a los alumnos para determinar las dificultades que estos experimentan al leer textos de contenido disciplinar, y así poder diseñar actividades que ayuden a los estudiantes a superarlas.

La Pedagogía del Género aplicada a los talleres:

Fase 1, Deconstrucción textual: En esta primera etapa, se realizaron distintas actividades para la "deconstrucción" del género en cuestión. Tras una primera lectura se buscó determinar el propósito del texto a través de preguntas con opciones (opción múltiple) o sin ellas (preguntas abiertas). A continuación se ilustra el tipo de pregunta con opciones utilizada en uno de los talleres

What is the purpose of this text?

- (a) to describe and classify language in terms of SFL
- (b) to explain why language is considered a meaning making resource in SFL
- (c) to explain how language works for SFL

Una vez determinado el propósito del texto, se analizó cada párrafo para detectar los movimientos retóricos. Esta tarea también se trabajó de dos formas: en los talleres iniciales el docente a cargo presentó los títulos de cada párrafo de manera desordenada para que los estudiantes pudieran ubicarlos adecuadamente. En talleres más avanzados eran los alumnos los encargados de proveer un título representativo para cada párrafo del texto. De esta manera se partió de una ejercitación más guiada hacia una más independiente, teniendo siempre como objetivo lograr la autonomía del estudiante.

Otra de las actividades llevadas a cabo durante la primera fase estuvo relacionada con la agrupación de ideas dentro de un párrafo del texto. En dicha actividad, los alumnos debían identificar los movimientos semánticos dentro del párrafo. A modo ejemplo, transcribimos un extracto de uno de los textos con que se trabajó en los talleres en el que se detectan tres movimientos semánticos: (A) presentación de un concepto, (B) elaboración del concepto y (C) ejemplificación:

(A) Different aspects of the social context in which language is used, such as what is being talked about, the people involved in the interaction and the social relation between them, and the role language plays in the interaction have an influence on how language is deployed and are also influenced by language use. (B) In other words, speakers/writers use language differently depending on the 'topic' or subject matter, who they are talking or writing to (their status, proximity-distance), and what the work language is doing in a particular communicative situation. (C) For example, we do not talk about sports in the same way we talk about medicine; if we talk about medicine, we will make different linguistic choices depending on whether our interlocutor is our friend or our doctor.

Luego de establecer los movimientos semánticos, los alumnos eran guiados mediante preguntas realizadas por el docente para identificar los nexos lógico-semánticos que establecían de manera explícita el cambio de los movimientos semánticos. En el extracto anterior, "in other words" introduce la elaboración y "for example" el ejemplo.

Fase 2, Construcción conjunta: En los talleres llevados a cabo se realizaron tareas de construcción colectiva como el reordenamiento de textos similares a los analizados en la fase 1. Los alumnos se encontraron con la lectura de un texto cuyos párrafos u oraciones en un párrafo habían sido desagregados. El estudiante tuvo que leer minuciosamente los párrafos para determinar su orden prestando atención a los cambios retóricos que cada párrafo revelaba. A continuación y a modo de ejemplo hacemos referencia a esta actividad de co-construcción.

(A) If we are talking about medicine with our doctor, an additional dimension of linguistic choice will be whether we are interacting face-to-face, on the phone or via e-mail.

(B) Speakers/writers use language differently depending on the 'topic' or subject matter, who they are talking or writing to (their status, proximity-distance), and what the work language is doing in a particular communicative situation.

(C) For example, we do not talk about sports in the same way we talk about medicine; if we talk about medicine, we will make different linguistic choices depending on whether our interlocutor is our friend or our doctor.

El alumno tuvo que recurrir a la habilidades estudiadas y adquiridas en la fase 1 para darse cuenta que la parte (B) es la introducción del párrafo ya que propone el concepto general y teórico sobre el que "habla" el párrafo. A continuación debió insertar la parte (C) ya que ésta hace referencia a los primeros dos puntos desarrollados en la primera parte, es decir, *tema y relación entre los interlocutores*. Finalmente el alumno decidió insertar la

parte (A) ya que allí el autor da un ejemplo del tercer punto planteado -una situación comunicativa particular- a través de la especificación del tipo de comunicación: ya sea cara a cara, vía mail o vía telefónica.

Fase 3, Construcción independiente: Esta etapa tiene como objetivo acompañar al estudiante en la escritura autónoma del género trabajado en las fases 1 y 2. En los talleres llevados a cabo en este caso, los docentes interventores generaron consignas de escritura claras y completas para indicar a los alumnos cómo debían organizar sus textos. El rol del docente en esta fase es la de brindar retroalimentación sobre el texto producido por el estudiante vía mail o personalmente.

A modo de ejemplo incluimos la siguiente consigna que los alumnos desarrollaron en un texto de aproximadamente 15 líneas (150 palabras), luego de haber trabajado con un artículo sobre *Substitution* en las fases 1 y 2.

What is ellipsis? Explain and illustrate by making reference to the text given below.

Resultados, Discusión y Conclusión

Tanto la comparación de los resultados del *pretest* y *posttest* de lectura comprensiva como las encuestas muestran que los alumnos comprendieron mejor los géneros luego de la intervención docente. El 70% obtuvo un puntaje mayor en el *posttest*. Las encuestas son aún más contundentes ya que el 95% de los estudiantes asignaron a su comprensión lectora un porcentaje mayor luego de la intervención docente.

Cabe destacar que esta investigación revela resultados preliminares pero claramente evidencian una tendencia positiva a favor de la Pedagogía del género para la enseñanza de la lectura y escritura de géneros académicos en la universidad.

Referencias

- Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. pp. 9-16.
- Christie, F. & Martin, J. (Eds.), (1997): *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. Londres: Pinter.
- Egins, S. (2004): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Continuum.
- Halliday, F. (1994): El fundamentalismo en el mundo contemporáneo. *Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo*, 52, 37-51.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004): *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition). Londres: Arnold.
- Martin, J. R., (1992): *English Text. System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R., (1999): Mentoring Semiosis: 'Genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.): *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 123–155). Londres: Cassell.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008): *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2012): *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox.

- Natale, L. (2012): La devolución escrita de docentes universitarios: un análisis léxico-gramatical. En Bosio, Iris V., Castel, Victor M., Ciapuscio, Guiomar, Cubo, Liliana, & Müller, Gisela (eds.): *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo & Sociedad.
- Rothery, J. (1996): Making changes: Developing an educational linguistics. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 86–123). Londres: Longman.

2. SUCCESSFUL COLLABORATION: REDISCOVERING THE 'I' IN TEAM: A T.A.N.G.O APPROACH

Silvia Andrea Breiburd

Débora Nacamuli Klebs

Esther Vázquez

Numerosos trabajos de investigación demuestran que el trabajo colaborativo es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico y la competencia oral y escrita en una lengua (Kagan 1992; Stevens & Slavin 1995). Johnson & Johnson (1989) confirman que los alumnos pueden adquirir niveles académicos más altos en tanto se involucren en actividades significativas complejas que requieran trabajar colaborativamente.

Concretamente, cuando se especifican los beneficios de implementar un enfoque de esta naturaleza al proceso de aprendizaje, se pone especial énfasis en fomentar la interdependencia positiva, desarrollar la responsabilidad grupal y expandir las habilidades interpersonales. No obstante, la experiencia áulica demuestra que a pesar de que la mayoría de los alumnos se desempeñan con entusiasmo en actividades grupales, el producto colectivo final no siempre alcanza el efecto 'expansivo' esperable por sobre el los estándares académicos individuales.

Esta presentación apunta a revelar de qué manera el aporte individual debe contribuir al producto final en el trabajo en equipo. Se guiará a los asistentes a reflexionar sobre prácticas frecuentes que obstaculizan la obtención de logros, y como superarlos. También se tratará la importancia de la intervención apropiada del docente y de la retroalimentación como medio para fortalecer las 'disposiciones' individuales de los alumnos (Lucas et al., 2013) y desarrollar su 'mentalidad de crecimiento' – o *growth mindset* (Dweck 2006). Finalmente se proveerá a los asistentes de una serie de herramientas que facilitan la adquisición de logros académicos individuales y colectivos que preparan a los alumnos para la vida real.

Make your friends your teachers

and mingle the pleasures of conversations

with the advantages of instruction.

Gracian (1647)

Social interaction has enormous impact on cognitive development. Since the very beginning of civilization, humans have learnt from one another and it is mainly through collaborative strategies that they have managed to survive, advance and succeed as a species.

Collaborative learning fosters both social skills and cognitive acquisition. In Vygotskian terms, what a child can do in co-operation today, he will be able to do alone tomorrow, if properly assisted (1962). Collaborative work is key to developing critical thinking and effective writing and speaking skills: what learnt in collaboration with others is better and faster retained in the long-term memory (Vázquez 2016). There is also valid evidence that confirms students can achieve higher academic standards when they engage in complex, meaningful activities that require collaboration (Barron & Darling-Hammond, 2008).

Yet, “for collaborative groups to be successful, they have to be planned, monitored and supported” (Fisher, 2005:92). Simply placing students together and telling them to work on something, without providing a suitable structure for them to work within, does not guarantee success. Working *in* a group is not the same as working *as* a group, which is more closely related to the notion of “team”.

It is essential, then, to discuss and analyze how to best support and implement effective collaborative learning instances in our classrooms. It is the teacher’s role to strengthen students’ individual dispositions (Lucas et al, 2013) and to foster instances of effective collaborative work where ‘individual effort means achievement’. In this sense, the importance of the “I” in teamwork implies a paradigm shift from the common belief that “There is no ‘I’ in team” to “Rediscovering and redefining the ‘I’ in team” and special attention has to be paid to common practices that hinder success and weaken results in tasks.

In an effective collaborative learning setting, learners are challenged cognitively, socially and emotionally and their individual participation is necessary to reach common goals. This active interchange among team members tends to arouse interest in the issues dealt with and to foster critical thinking skills in all participants. Yet, classroom practice shows that although most students engage willingly in team classroom activities which involve the above-mentioned processes, the collective final product does not always meet the expected ‘expansive’ effect upon individual academic standards and rather than displaying achievement gains, students frequently underperform, and even fail. Therefore, positive teacher intervention is required to lead students towards the enhanced objectives proposed.

Collaborative learning must not be seen as a synonym of cooperative learning. Cooperative work generally implies learners working in pairs or small groups, on tasks which demand collaboration, active listening and negotiation strategies. These tasks proposed should always involve some kind of discussion, problem solving and active thinking and expect different outcomes and outputs on the part of the individuals,

but basically, of the team as a whole. In this sense, teachers must clarify expected outputs and outcomes from each team and team member and, be ready to assess processes (formative evaluation) and evaluate final products (summative evaluation).

Collaborative group work proves to be effective when it is based on the four pillars of cooperative work proposed by Dr. Spencer Kagan (2009): positive interdependence, individual accountability, equal participation and simultaneous interaction. These pillars, also known as 'P.I.E.S' may be summarised as follows:

Positive interdependence: each learner is assigned a specific task that he should fulfill and he is expected to do his best to reach the common goal of the team he is in. Each team member is expected to be working on some individual tasks that will contribute to the final team goals and, at the same time, each team member is acquainted with the tasks his peers are involved in and can account for what they are doing. Positive interdependence drives cooperation. When our outcomes and outputs are linked, we hope for and support the success of others.

Individual accountability: each member is accountable for his own individual performance and learning process, and feedback is given back to the individual as well as to the team so as to identify who needs closer assistance and support, and who is already performing successfully or is on the way to success.

Equal Participation: each student should have a similar amount of workload. That is to say, every student should have the chance to participate in such a way that balance is present in the amount of work done by each team member.

Simultaneous Interaction: students perform the assigned tasks simultaneously, and not only at school, so as to meet the expected outcomes and outputs in the set deadlines.

Successful collaborative teamwork depends on careful planning followed by monitoring and support by the professional in charge. If the teacher fails to plan in detail there are high chances that the team will not perform to the top of expectations. Detailed planning enhances and favors achievement in team work.

Educators must be aware of the fact that “he who fails to plan, is planning to fail”¹⁰. Planning “effectively” fosters the development of all the ‘I’ terms or components (integrity, initiative, interaction, independence and interdependence) in team members. These values are essential constitutive elements of successful social skills.

To round off, truly effective collaborative work must be taught, drilled and evaluated to really provoke a paradigm shift that may take team members to understand that they are *not in a team to do less, but that they are grouped with others to reach individual and collective success.*

References

- Berk, R. (2009): *Teaching strategies for the net generation. Transformative Dialogues*. Teaching & Learning Journal, nº 2, vol. 3, pp. 1–23. Available at: <<http://goo.gl/KivISy>> [accessed: June 2016].
- Claxton, G. et al. (2011): *The learning powered school: Pioneering 21st century education*. Bristol: TLO Limited.
- Claxton, G. (2013): *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*. London: Oneworld Publications.
- Dweck, C. (2006): *Mindsets: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Dweck, C. et al (2014): *Academic Tenacity: Mindsets and skills that promote Long-term learning* Bill & Melinda Gates Foundation. Available at: <<https://goo.gl/dchWrJ>> [accessed: February 2017].
- Fisher, R. (2005): *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Kagan, S. & M. Kagan. (2009): *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (2011): *The "P" and "I" of PIES: Powerful Principles for Success*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan Online Magazine, Fall/Winter 2011: Available at: <www.KaganOnline.com> [accessed February 2017].
- Ley 26.206. (2006): Ley de Educación Nacional (LEN) Available at: <<http://goo.gl/EKYIV>> [accessed May 2016].
- Lovely, S. & Buffum, A. (2007): *Generations at School: Building an Age-Friendly Learning Community*. Corwin Press. California: Corwin Press.

¹⁰ Quote believed to have been said by Winston Churchill during the II World War. (<https://goo.gl/4PM6ah>)

- Lucas, B. & Claxton, G. (2013): *Expansive education: Teaching learners for the real world*. Maidenhead: Open University Press.
- McTighe, J. (2004): *Understanding by Design Professional Development Workbook Introduction— The Logic of Backward Design*. Available at: <<http://goo.gl/b9F0Ng>> ASCD [accessed: July 2016].
- McTighe, J. & Thomas, R. (2003): *Backward design for forward action*. Educational Leadership, 60(5), 52–55.
- Ricci, M. (2013): *Mindsets in the classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Robinson, K. & Aronica L. (2015): *Creative Schools*. New York: Random House.
- Singh, A. (2014): *Challenges and Issues of Generation Z*. Volume 16, Issue 7 59-63 Available at: <<http://goo.gl/AXrvuE>> [accessed: April 2016].
- Tomlinson, C. (2005): *The differentiated classroom- Responding to the Needs of All Learners*. New Jersey: USA.
- Tulgan, B. (2013): *Meet generation Z: The second generation within the giant “Millennial” cohort Reinmaker Thinking*. Available at: <<http://goo.gl/BhoFn0>> [accessed: April 2016].
- UNESCO. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century UNESCO, Paris. Available at: <<https://goo.gl/rIO6nd>> [accessed: November 2016].
- Vázquez, E. (2016): *Collaborative Work: a Win-Win approach*. Learning to teach: the challenge of initial and on-going professional development. II Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas. Escuela de Educación de la Universidad Austral. Available at: <<https://goo.gl/LmAKjf>> [accessed: July 2017].
- Vygotsky, L. (1962): *Thought and Language*, Cambridge MA: MIT Press
- Wagner T. (2016): *Creating Innovators*. Videoconference presented at the 2016 Essarp Conference ‘Learning as a Journey’ Pilar. Bs As. Argentina
- Wagner, T. & Dintersmith, T. (2015): *Most likely to succeed: Preparing our kids for the innovation era*. New York: Scribner
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005): *Understanding by Design* (expanded 2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2013): *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding Alexandria*, VA: ASCD.

3. Estrategias de comprensión lectora en los nuevos contextos semióticos

Nancy Viejo

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

El avance de las nuevas tecnologías en la vida social y cotidiana, y la proliferación de los sistemas de información atraviesan las configuraciones tanto del individuo y su entorno, como de las comunidades que conforman. En relación a esto, Marshall McLuhan (1969) advierte que cada nueva tecnología cambia el ambiente en el cual nos movemos, al generar nuevas formas de percepción. El mismo autor ha acuñado el famoso slogan “el medio es el mensaje”, que sintetiza la idea de que más allá de las palabras e imágenes, lo que permanece en la comunicación es el efecto que produce el medio. Toda nueva tecnología no solo modifica a las personas desde lo físico y lo psíquico, cambiando sus rutinas de vida, sino que llega a convertirse en una nueva naturaleza. En este sentido, es relevante una reflexión sobre las formas de codificación de la experiencia, es decir, en qué términos se representa la realidad en nuestra cultura contemporánea, según el modo en que las nuevas tecnologías han modificado el funcionamiento de las actividades humanas. En relación a lo cual, interesa especialmente hacer foco en la comprensión lectora.

Efectivamente, si observamos nuestro mundo contemporáneo con una mirada etnográfica, lo primero que se destaca es que estamos rodeados de artefactos letrados, es decir, que se han multiplicado los sistemas tecnológicos que utilizamos para comunicarnos (Cassany 2008). Esta proliferación de medios ha ampliado nuestros modos de interactuar discursivamente, ya que sin lugar a dudas el lenguaje “ha pasado a abarcar una amplia gama de sistemas semióticos” (Snyder 2004).

En este contexto, parece evidente que el libro ha disminuido su posición como forma tradicional de lectura y aprendizaje. Mientras los alcances de las relaciones hipertextuales y el dominio de lo transmediático avanza, se deja de lado paulatinamente los soportes de escritura y surge un nuevo tipo de relación con el texto, ya no individual, lineal y estable, sino plural, ramificada y recontextualizada (Piscitelli 2015). La teoría crítica recalca nuevamente en McLuhan para verificar el fin de la “galaxia Gutenberg”, o el cierre del paréntesis que se había abierto con la invención de la imprenta, lo que da inicio a una era posterior a la cultura letrada y a la generación “post-alfabética”.

Por lo tanto, la transición hacia un nuevo paradigma afecta las prácticas lectoras. Docentes y alumnos nos encontramos determinados por estas circunstancias, donde existe una cantidad abrumadora de

información disponible, al mismo tiempo que la multiplicación de dispositivos tecnológicos de acceso a las redes de información implica nuevos modos de conformación y circulación del conocimiento.

Actualmente, los nuevos conceptos y teorías de alfabetización (como la alfabetización “tecnológica”, “digital”, “multimedia” o “informativa” etc.) tratan de incorporar de una manera u otra, el análisis de la dimensión comunicativa, crítica y participativa del uso de la tecnología. Estas perspectivas tienen en cuenta la capacidad no solo de comprender contenidos, sino también la de producirlos, compartirlos e integrarlos en entornos de aprendizaje propios (Cobo, 2011). Ya se trate del “aprendizaje invisible”, “aprendizaje expandido”, “Edupunk” o figuras como la del “maestro ignorante” de Jacques Rancière y la propuesta de “dar clase con la boca cerrada” de Finkel, apelan a fuerte cambio a la figura tradicional del docente e inclusive de las instituciones. Se trata de integrar el avance tecnológico con las potencialidades de desarrollo humano, que surgen gracias al intercambio de ideas y el aprendizaje abierto, pero para que esto suceda es imprescindible la disolución de los sistemas hegemónicos de creación de sentido y establecimiento normativo. El cierre del paréntesis de la era Gutenberg implicaría también dejar de lado los procesos de racionalización derivados de la ilustración, lo que afecta inclusive las normas lingüísticas. El filósofo argentino Alejandro Piscitelli afirma que en existe una

“discrepancia entre quienes suponen que el futuro implicará una radicalización de lo escrito, y entre quienes creemos que el futuro supondrá una retroprogresión hacia lo oral. Ambos coincidimos en que estamos en el inicio de una nueva forma de civilización, porque los instrumentos de mediación hacia el conocimiento, de creación, uso y distribución, están variando. Y también coincidimos en que la civilización digital, porque de ella se trata, generará sus propios lenguajes, sus propias nociones de propiedad y autoría, su propio entendimiento de lo que es una obra y de la existencia de un canon” (2015).

Sin embargo, para alcanzar los objetivos de emancipación intelectual, es imprescindible la problematización de los nuevos soportes de lectura y la evaluación del impacto que puedan tener en los modos de comprensión y construcción de conocimiento. Estas cuestiones atraviesan la relación de enseñanza y aprendizaje en las diversas disciplinas, pero concierne de modo particular a los talleres y prácticas de redacción. Ya hace unos años, Umberto Eco nos alertaba acerca de la acumulación indiscriminada de la información en la red:

“Internet representa una cultura que no deja nada en latencia y que vive del propio exceso. Esta abundancia impide entender qué datos debemos conservar y cuáles descartar” Por Internet navegan millones de personas sin criterio para seleccionar la información, indica Eco, que prevé el riesgo de tener en el futuro millones de enciclopedias. “Nuestras fuentes son confusas, con Wikipedia como el máximo ejemplo. Son construidas y corregidas siempre desde abajo, desde el usuario.” Y subraya: “En esta época de digitalización difusa, podemos perder de vista la enciclopedia común para encontrarnos con seis millones de enciclopedias individuales, una distinta de la otra, en las que las nociones compartidas se perdieron” (Marini 2010).

El asiduo uso de buscadores por parte de los alumnos puede ser contrarrestado por el esfuerzo docente de resignificar el manejo de la abundante información a partir de su procesamiento crítico, esto debe centrarse en el análisis y comparación de fuentes diversas. Leer es una actividad compleja, que implica procesar un texto, recuperar la inferencia y construir un significado coherente. Si se observan los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura que el Ministerio de Cultura ha publicado en el 2012 –una encuesta realizada a la población en general a lo largo de todo el país, que se presenta en comparación con otra realizada diez años antes (en el 2001), a personas de 18 años de edad en adelante– podemos señalar, en líneas generales, los cambios ocurridos en las formas de leer de los argentinos en los siguientes puntos:

-Se lee más. Se accede a más textos y se participa en prácticas discursivas más variadas.

-Se han creado artefactos escritos nuevos, se ha multiplicado la distribución de los viejos y se han desarrollado prácticas discursivas que sustituyen formas habladas de interacción.

-Los lectores actuales hacen cosas más diversas que hace solo unas décadas, cuando leer era una actividad mucho más homogénea.

-Se accede a textos de comunidades no familiares.

-Se leen discursos de autores procedentes de etnias, culturas, idiomas, religiones, disciplinas y puntos de vista diversos.

Pero la altura de este optimismo estadístico es proporcional a las bajas expectativas con la que se ha encarado esta encuesta. Baste mencionar que el relevamiento de las formas de leer surge de la pregunta por la capacidad de sostener una lectura durante “quince minutos o más”. Sin embargo, más allá de la evidente búsqueda de un resultado triunfalista, esta encuesta pone en evidencia que los tiempos de lectura se han acortado y ha disminuido la capacidad de concentración casi en la misma forma en que aumenta la lectura a través de medios electrónicos, (lo que seguramente no reviste de novedad para los docentes). Estos cambios en la forma de leer son claramente cambios en la forma de aprender, aunque la “lectura” que realiza el discurso siempre optimista del Estado se delimita a la lógica del consumo, es decir que la lectura no es más que una forma de consumo.

¿Y cómo impactan entonces, estos nuevos modos acercamiento a los textos literarios, académicos y científicos que suponen un sistema de referencias culturales y requieren complejos procesos cognitivos? La aparición de un acceso libre a las “fuentes del conocimiento”, coincide con cierta pérdida de importancia de la reflexión sobre la veracidad o el valor de las fuentes de información, a la vez que el docente puede verse afectado en su lugar simbólico de figura orientadora. Es evidente que frente a la desaparición de las jerarquías en la fuente de información también se resiente la interacción apropiada con textos académicos complejos, que por definición jerarquizan la fuente.

Si bien los lectores escolarizados han aumentado el tipo de lectura desclasificada, pierden con la misma intensidad las competencias para sostener la lectura de textos extensos o de complejidad retórica y teórica, que son justamente los que configuran los textos literarios y del saber científico.

Por su parte, los medios tecnológicos siguen la lógica del sistema que han permitido su desarrollo y expansión, el filósofo francés Eric Sadin nos advierte sobre el “tecnoliberalismo”, al que define como un modelo que tiene la capacidad de mercantilizar todos los momentos de la existencia humana, lo que finalmente amenaza “la figura del individuo fundada sobre la autonomía del juicio y su capacidad para determinarse libremente”.

Es así que los alcances de la tecnología en nuestra vida cotidiana han permitido que se la perciba como una nueva naturaleza, y esto nos hace perder de vista la ideología y la lógica que los determina. En este sentido, el filósofo italiano Franco Berardi (“Bifo”) observa que la única manera que tiene la automatización tecnológica de capturar la actividad cognitiva del ser humano es generando la reducción de la atención, la memoria, el lenguaje y la imaginación. Esto plantea “una amenaza importante a la autonomía de la subjetivación: el lenguaje, la memoria y la imaginación son cada vez más y más realizados por las máquinas, y el proceso de aprendizaje humano se encuentra cada vez más y más permeado por el proceso automatizado de enunciación”¹¹ (Berardi 2014).

Por eso la lectura entendida como una actividad individual y creativa se revela no solo como la base de la formación del conocimiento sino también como el resguardo de la experiencia humana a través del ejercicio del pensamiento crítico. Se trata de no confundir la capacidad de interactuar con las nuevas tecnologías con la adaptación a una lógica de reducción de nuestro capital humano, que se nos ofrece bajo una supuesta optimización de los recursos y de oferta de información.

Es por eso que la lectura e interpretación crítica de los textos, en conjunto con la implementación de estrategias comunicativas de intercambio colaborativo son los recursos sobre el cual se construyen las fortalezas más eficaces para salvaguardar la independencia del pensamiento, el proceso de subjetivación y escapar así de las garras del automatismo cultural. Y a pesar de que la adaptación al determinismo tecnológico se revele como el talón de Aquiles más ostensible, el trabajo de cada día en el aula renueva el optimismo formulado por Marshall McLuhan: “la ciudadela de la conciencia individual no ha caído ni es probable que caiga” (1969: 35). Desde el aula tenemos aun la oportunidad de provocar, generar y asumir nuevos modos de organización y relación en el intercambio comunicativo a partir de una lectura que desplace la lógica determinística y reduccionista del paradigma tecnológico.

¹¹ This process poses a major threat to the autonomy of subjectivation: language, memory, and imagination are more and more performed by machines, and the human learning process is more and more pervaded by the automated process of enunciation. (Berardi 2014). Traducción propia.

Referencias

- Berardi "Bifo", F. (2014): "The Neuroplastic Dilemma: Consciousness and Evolution". *Journal* . #60 December 2014. Web. <http://www.e-flux.com/journal/60/61034/the-neuroplastic-dilemma-consciousness-and-evolution/>
- Cassany, D. (2008): *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- (2012): *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cobo C. (2011): *Aprendizaje y alfabetismo invisible ¿Por qué no basta con ser 2.0?*. Londres: Universidad de Oxford. Web. Disponible en: <<http://ergonomic.wordpress.com/2011/09/07/no-basta-con-2-0/>>. [Último acceso 19/07(2017)].
- Cobo, C. y J. W. Moravec (2011): *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i. Edicions de la Universitat de Barcelona. Web. Disponible en: <<http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>>. [Último acceso 19/07(2017)].
- Febbro, E. (2017): "Entrevista al pensador Eric Sadin antes de su visita a la Argentina 'El tecnoliberalismo se lanza a la conquista integral de la vida'", *Página 12*. 23 de junio. Web. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/45754-el-tecnoliberalismo-se-lanza-a-la-conquista-integral-de-la-v>>. [Último acceso 19/07(2017)].
- Finkel, D. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- González N. (2012): "Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red". *Revista Española de Documentación Científica*. 2012. Web. Disponible en: <<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/743/824>>. [Último acceso 19/07(2017)].
- Marini, M. (2010): "Entrevista con Umberto Eco. Internet es idiota, como Funes el memorioso.", *Diario Perfil. Suplemento Cultura/Literatura*. 6 de Junio.
- McLuhan, M. (1969): *Contraexplosión*, Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli, A. (2015): "Las bibliotecas entre el Paréntesis de Gutenberg y la cultura libresca", en Red de Humanidades Digitales. Disponible en: <http://humanidadesdigitales.net/blog/2015/11/09/bibliotecas-parentesis-gutenberg-cultura-libresca>.
- Rancière, J. (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, S.A.
- Snyder, I. (comp.) (2004): *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.

➤ **Mesa 4**

- 1. Tjaša Lorbek, Centro de Esloveno como Segunda Lengua y Lengua Extranjera, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Liubliana.**
- 2. Lorena Piña y Cecilia Torres, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.**
- 3. Sabrina Pomies, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.**

1. IDIOMA ESLOVENO EN LAS UNIVERSIDADES EXTRANJERAS

Tjaša Lorbek

Centro de Esloveno como Segunda Lengua y Lengua Extranjera

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Liubliana

tjasa.lorbek@ff.uni-lj.si

La principal organización que se encarga de la enseñanza del idioma esloveno como la segunda lengua o lengua extranjera es el Centro de Esloveno como Segunda Lengua y Lengua Extranjera de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. Forma parte del Departamento de la Lengua y Literatura Eslovena y comenzó hace 53 años como el Seminario de Lengua, Literatura y Cultura Eslovenas (SSJLK) con los cursos de esloveno de verano para extranjeros. Se fundó formalmente en 1991 con la independencia de la República de Eslovenia, y el SSJLK es hoy sólo una de sus actividades. Su objetivo es promover la lengua, literatura y cultura eslovenas en el ámbito internacional, promover y alentar la investigación de estudios eslovenos, organizar cursos de esloveno, seminarios y simposios, desarrollar materiales de estudio de esloveno como segunda lengua o lengua extranjera, y verificar y certificar el conocimiento de esloveno como segunda lengua o lengua extranjera.

El Centro gestiona varios programas y organiza muchas actividades a lo largo del año, pero el programa más complejo y quizás el más importante es “Idioma Esloveno en las Universidades Extranjeras”. Este programa, financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de la República de Eslovenia, ofrece un sistema de soporte a los profesores de esloveno en las universidades extranjeras, los une en varios proyectos comunes, organiza encuentros y seminarios de formación, les provee de manuales y otros materiales de estudio, y mantiene el lazo colaborativo entre la facultad de origen y la facultad anfitriona.

El idioma esloveno se puede estudiar en más de 50 facultades en Europa, Japón, China, EE.UU. y Argentina:

- Alemania: Berlín, Colonia, Múnich, Ratisbona, Tubinga
- Argentina: Buenos Aires, La Plata
- Austria: Viena, Graz, Klagenfurt
- Bélgica: Bruselas, Gante
- Bosna y Herzegovina: Sarajevo
- Bulgaria: Sofía
- China: Pekín
- Croacia: Zagreb, Zadar
- Eslovaquia: Bratislava, Nitra
- España: Granada
- Estados Unidos: Cleveland, Lawrence, Seattle
- Francia: París
- Gran Bretaña: Londres, Nottingham
- Hungría: Budapest, Sombotel
- Italia: Roma, Nápoles, Padua, Trieste, Údine
- Japón: Tokio
- Lituania: Vilna
- Macedonia: Skopie
- Polonia: Varsovia, Bielsko-Biała, Gdansk, Katowice, Cracovia, Łódź
- Portugal: Lisboa
- República Checa: Praga, Brno, Pardubice
- Rumania: Bucarest
- Rusia: Moscú, Perm, San Petersburgo
- Serbia: Belgrado, NoviSad
- Suecia: Upsala
- Ucrania: Kiev, Leópolis

En 26 universidades europeas existe el estudio de esloveno de grado y/o posgrado, las demás universidades cuentan sólo con materias, seminarios o cursos conocidos como lectorados. En total hay más de 2500 alumnos estudiando esloveno en las universidades extranjeras, la mayoría son estudiantes de filología pero pueden ser también de letras, derecho, economía, periodismo, relaciones internacionales, etc. Casi todos los lectorados cuentan con un profesor nativo conocido como lector. Un lector académico es un profesor que en la universidad extranjera imparte cursos de su lengua, literatura y/o cultura materna en su lengua materna.

Además de enseñar el idioma que su enfoque principal, los docentes en colaboración con las respectivas embajadas de la República de Eslovenia u otras organizaciones también organizan proyectos culturales, visitas de autores y artistas eslovenos, excursiones, etc. Todos los docentes que los elige y manda a las universidades extranjeras el Centro de Esloveno son licenciados en idioma y literatura eslovenas por una de las universidades eslovenas, algunos son también doctores. Normalmente tanto la Universidad de Liubliana como la universidad anfitriona cubren el costo de trabajo y alojamiento del docente, en muy pocos casos el docente está completamente financiado por la universidad eslovena o contratado por la universidad extranjera. En las reuniones y seminarios de formación que los organiza el Centro de Esloveno tres veces por año (junio, agosto y diciembre) los docentes tienen la oportunidad de familiarizarse con las novedades, conocer nuevos materiales, intercambiar experiencias y buenas practicas, presentar proyectos y socializar con los colegas.

En Argentina se puede estudiar esloveno en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desde 2003 y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde 2008. Ambos lectorados se formaron por la sugerencia de la Embajada de la República de Eslovenia en Buenos Aires y la comunidad eslovena local. Cuentan con un solo docente que está completamente financiado por la Universidad de Liubliana. Los cursos extracurriculares se dictan en el marco de las respectivas Secretarías de Extensión, son gratuitos (se abona sólo el material de estudio) y abiertos a todos los interesados en el idioma, sean estudiantes de las respectivas Facultades o no. Los cursos están divididos en 5 niveles; cada nivel dura 60 horas académicas durante todo el año lectivo según el calendario académico de cada Facultad, el ciclo lectivo completo son 5 años. Las clases se dictan por la tarde en grupos de hasta 25 alumnos, 2 horas por semana. En Buenos Aires se dicta también nivel 6 que no es una continuación del nivel 5 pero es destinado a los que ya dominan esloveno como (si fuera) su segunda lengua materna. En este nivel se dedica tiempo no sólo a la gramática sino también a la literatura eslovena, traducción, etc. Mientras que en Buenos Aires hay dos grupos de nivel 1 debido a mucho interés, en La Plata se dicta sólo un nivel a la vez por la falta de recursos. En total hay más de 100 alumnos inscriptos, la mayoría de origen eslovena. Estudian esloveno porque quieren conocer sus raíces, viajar a Eslovenia, hablar con sus parientes en esloveno, etc. Entre los descendientes de eslovenos podemos encontrar también sus parejas y amantes de los idiomas que aprovechan la oportunidad de aprender un idioma eslavo. Al final de la cursada se otorgan los certificados de asistencia o aprobación.

Dadas las diferencias entre el estudio de filología en Europa y Argentina, esloveno aquí no encuentra lugar en ninguna carrera de grado o posgrado que es su primer objetivo. El sistema de lectorados es inexistente, los únicos idiomas presentes en los estudios formales universitarios son español, portugués, francés, italiano, inglés y alemán. Parece que esloveno, como muchos otros idiomas más exóticos, está destinado permanecer como una actividad extracurricular hasta una posible reforma de profesorado, traductorados u otros estudios lingüísticos que daría más oportunidad a idiomas minoritarios para formar parte del currículo.

Referencias

- *Slovenščina na tujih universa*. Disponible en: <<http://centerslo.si/na-tujih-univerzah/>>.

2. EXPERIENCIA DE *LETRAMENTO* EN ELE PARA REFUGIADOS EN URUGUAY

Lorena Piña
(ANEP; FHCE, UDELAR)
loreropina@gmail.com
Cecilia Torres
(ANEP; FHCE, UDELAR)
ctorresrippa@gmail.com

Introducción

En este trabajo presentaremos una propuesta de *letramento* (KLEIMAN 2016, 2002, 1998; SOARES, 2011, 2009) en el marco del Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas Mención ELE¹². Nuestra propuesta surge en las clases regulares de EL2 para inmigrantes y refugiados, desde la que se nos impulsó a planificar y dictar un curso de *letramento*, como forma de garantizar el derecho a la educación de una estudiante refugiada que se encontraba en situación de vulnerabilidad, por lo que elegimos trabajar con un enfoque comunicativo e intercultural.

Si bien nos encontramos aún en el desarrollo del proyecto, el cual inició en marzo, se han constatado avances en el manejo de las prácticas de lectoescritura por parte de la estudiante. Se espera que el proyecto sea un aporte para pensar las prácticas a futuro en la enseñanza de EL2 en nuestro país a inmigrantes y refugiados que se enfrenten a un proceso de *letramento*.

Acerca del proyecto

El trabajo se lleva adelante con una estudiante angoleña que maneja como lenguas el portugués, el español, el umbundu (lengua materna) y el lingala. Así, aprendió portugués en la escuela, aunque ella no asistió con regularidad. En el ámbito doméstico maneja el portugués. Recurre al español en clase y al interactuar en la escuela con la maestra de su hijo y con otras madres. Plantea que uno de sus deseos es poder leer por sí misma los comunicados que envía la maestra, y también poder responderlos. Otro de sus objetivos es poder leerle libros a su hijo.

Con la intención de encontrar caminos que nos permitieran brindarle herramientas en su proceso de *letramento*, nos acercamos a las propuestas que observan de qué manera inciden distintas teorías en la

¹² Se trata del primer título de posgrado universitario público en el área específica de ELE en Uruguay, dictado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República). Por lo tanto, este proyecto forma parte, al igual que el diploma, del Proyecto de Fortalecimiento de la investigación de calidad del área Estudios de Lenguas de la UDELAR, financiado por la CSIC (Comisión de Investigación Científica). Agradecemos, por lo tanto, el apoyo y la supervisión de la Dra. Laura Masello y la Dra. Leticia Gambetta.

adquisición de las prácticas de lectura y escritura. Para esto tomaremos en consideración la hipótesis del filtro afectivo presentada por KRASHEN (1981: 30) en lo que respecta a la enseñanza de lenguas.

De este modo, se observó cómo determinados aspectos de índole emocional podían incidir en las actitudes de los alumnos respecto del aprendizaje y, por consiguiente, cómo repercutían estos en la actitud docente a la hora de programar y definir su práctica pedagógica.

De lo anterior se desprende la importancia de ambas consideraciones, tanto la del filtro afectivo como la de las expectativas docentes a la hora de poner en práctica cualquier metodología de enseñanza. A partir de estas consideraciones, nos cuestionamos cómo podríamos, desde las clases de ELE en contexto endolingüe, y en las que consideramos fundamental un enfoque intercultural, facilitar la inclusión de migrantes y refugiados.

Por lo tanto, nuestro proyecto consiste en sistematizar lo que la estudiante ya conoce en el ámbito de la lectoescritura para, a partir de esto, lograr que lea y escriba elaborando los géneros discursivos de su esfera de la vida diaria. Buscamos, también, brindarle herramientas que le permitan incorporar otros géneros a futuro.

Sobre la noción de *letramento*

La adopción del término en el contexto brasileño generó conceptualizaciones diversas en torno al tema. BöhmGrando (2012) se propone esclarecer estos conceptos, a partir de lo vertido por diversos autores como Ferreiro, Tfouni, Kleiman y Soares¹³.

Para esta última, el término surge en los años 80 como traducción del inglés *literacy*, el cual a su vez deriva del latín *littera*, es decir, *letra*. El sufijo inglés *-cy* refiere a la condición o estado de ser letrado, en un sentido distinto al que se le da en nuestra lengua. Se desprende, entonces, que el letrado es aquel que maneja la lectura y la escritura como práctica social en un ámbito específico, por lo que nos alejamos de la dicotomía *letrado* (docto, sabio)/*iletrado* (analfabeto). Así, fue necesario encontrar una expresión que no solo representara el estado o la condición de quien está alfabetizado, sino también, el de quien domina los usos y prácticas de la lectura y escritura.

Algunas interpretaciones docentes conciben al *letramento* como un método didáctico que vino a sustituir a la alfabetización, otras lo consideran un proceso equivalente.

El *letramento*, concebido como acción de enseñar las prácticas sociales de lectura y escritura (SOARES 2009: 39), comprende la incorporación de estas prácticas a las esferas de la vida de los individuos, y una posible respuesta a una demanda social necesaria:

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas

¹³ O termo *letramento* pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009: 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros *Os significados do letramento*, organizado por Angela Kleiman e *Alfabetização e Letramento*, de Leda V. Tfouni, autoras das quais nos utilizamos para embasar este trabalho (BÖHMGRANDO 2012: 2).

demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. (SOARES 2011: 29).

Se observa entonces que para leer y escribir no basta con enseñar el alfabeto: hay una realidad más amplia de acceso a la lectura y escritura que determina un manejo de los textos en un contexto social. Por lo tanto, el término incorpora la dimensión cultural de la lectoescritura, es decir, se concibe este proceso como inserto en una esfera social que determina necesidades comunicativas. Poco a poco *letramento* comienza a sustituir a *alfabetización*, sin embargo, aún podemos encontrar este último término en los textos especializados.

Por lo tanto, al trabajar desde una práctica de *letramento* se debe exponer al estudiante a contextos y situaciones en las que se evidencie una práctica real de la lectura y escritura para la comunicación que, si bien incluye el acceso a libros, revistas y diarios, no se limita al contacto con estos.

En líneas generales, al pensar una propuesta de *letramento* se prefiere en la actualidad no plantear una evaluación estandarizada, sino que se tienen en cuenta indicadores que revelan en qué etapa se encuentra el estudiante (dado que se piensa en un *continuum* de progresión que abarca toda la vida, en el marco de una concepción de educación permanente).

Si bien se ha accedido a pruebas que determinan el nivel de manejo de la lectoescritura por parte de un inmigrante en clase de ELE, se consideró que en una etapa inicial del proceso de trabajo no era conveniente exponer a la estudiante a este tipo de tareas, principalmente porque su estructura suponía un trabajo sobre la lengua aislada del contexto de funcionamiento.

Una evaluación enmarcada en una práctica de *letramento* debe seguir los parámetros de trabajo en el curso, ya que lo que se busca es dilucidar cuáles fueron las habilidades incorporadas y, si es posible medirlo, en qué grado se realizó dicha incorporación.

Dada la posibilidad de que la estudiante obtenga el certificado de egreso de Primaria¹⁴, nos vimos en la necesidad de ubicar su manejo de la lectoescritura según los descriptores del MCERY de las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* (2015), ya que la prueba a rendir está pensada para hablantes nativos de español.

Comprensión y expresión escrita¹⁵ (A1)	
Completa formularios y cuestionarios.	Los completa con autonomía.
Escribe cartas personales.	Logra escribir, ayudada por las practicantes (en lo que respecta a la corrección), breves cartas.

14Prueba de acreditación del aprendizaje por experiencia de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, ANEP: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/prueba-de-acreditacion>.

15 Resultados tomados de una de las evaluaciones propuestas en *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*. La evaluación fue adaptada a nuestra variedad lingüística y aplicada en mayo de 2017.

Toma notas.

En situaciones esporádicas.

Los resultados de la aplicación de las pautas indican que la estudiante se encuentra en un nivel 3A tanto en el manejo de la lectura como de la escritura, por lo que se debe seguir trabajando con ella para alcanzar el nivel 3B, que es el que corresponde con el egreso de Primaria, y por ende, el que sería exigido en las evaluaciones para acreditar dicho nivel educativo.

Componentes de lectura	Tipo lector: 3A¹⁶
Comportamiento lector	-Lee en voz alta con fines específicos.
Conocimiento del sistema de escritura	-Establece la correspondencia fonema/grafema. -Supera la decodificación palabra por palabra.
Comprensión textual	-Comprende textos breves, necesita ayuda con géneros desconocidos. -Explicita su interpretación del texto leído.
Conocimiento lingüístico	-Reconoce a través de la lectura palabras vinculadas con campos semánticos. -Maneja relaciones de hipo e hiperonimia, así como las de antonimia. -La sintaxis de los textos que lee se complejiza (oraciones con diferentes complementos de lugar, etc., oraciones subordinadas extensas; anáforas, catáforas y elisiones).
Conocimiento discursivo	- Narración: cuentos, poemas, historietas, cartas, noticias. - Descripción: poemas, cartas, planos, mapas, listas, recetas, reglas de juego, instructivos, reglamentos. - Explicación: invitaciones, recetas, afiches, folletos, instrucciones. - Argumentación: invitaciones, reglamentos, afiches, folletos.
Componentes de escritura	Tipo de escritor: 3A

¹⁶Nótese que estas pautas fueron diseñadas para hablantes nativos, teniendo en cuenta una progresión de edad en la evolución del manejo de la lectura y la escritura. Los indicadores seleccionados de las *Pautas de referencia* fueron relevados a partir de evaluaciones de Primaria con las que se trabajó a partir de agosto de 2017.

Comportamiento escritor	<ul style="list-style-type: none"> -Manifiesta interés por registrar todo por escrito. -Escribe de manera creativa. -Atiende la caligrafía y la legibilidad. Elabora borradores. -Identifica los objetivos de la actividad propuesta y ajusta gradualmente su producción escrita a la intención que persigue. -Recupera conocimientos previos útiles a la hora de desarrollar un texto. -Asume el rol de autor de manera más consciente, en función de la situación comunicativa, la finalidad perseguida y un posible receptor.
Conocimiento del sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> -Está en proceso de adquisición de la ortografía. -Maneja imprenta mayúscula y minúscula. -Segmenta la cadena gráfica y las palabras, aunque puede presentar algunos errores de segmentación.
Producción textual	<ul style="list-style-type: none"> -Sus producciones escritas presentan rasgos de oralidad. -Jerarquiza la relevancia de los contenidos a incluir. -Escribe textos breves adecuándose al género.
Conocimiento lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> -Alterna entre la explicitación y la omisión del sujeto. -Hace un uso reiterado de la conjunción y como elemento cohesivo con el objetivo de lograr coherencia en el texto.
Conocimiento discursivo	<ul style="list-style-type: none"> -Narración: cuentos, poemas, historietas, cartas, noticias. -Descripción: poemas, cartas, listas, recetas. -Explicación: invitaciones, recetas. -Argumentación: invitaciones.

Consideraciones finales

Trabajar con una estudiante en un proceso de *letramento* implica, en primer lugar, centrar el trabajo en la comprensión y producción de textos como práctica social: es decir, atendiendo a la situación comunicativa en que se producen. Implica, por lo tanto, reflexionar constantemente respecto de estas prácticas y su significado en las culturas que entran en contacto, sin que por esto se deje de lado una necesaria sistematización en el manejo del alfabeto, ya que, desde nuestra perspectiva, concebimos al *letramento* como práctica que incorpora la alfabetización, pero no se limita a esta.

Referencias

BÖHMGRANDO, K. (2012): «O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização», en *Anais do IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul*. Disponible en: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Alfabetizacao, Leitura e Escrita/Trabalho/05_08_29_3275-6607-1-PB.pdf. [Último acceso: 15/05/2017].

- GONZÁLEZ LAS, C. (2009): *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*. Granada: Port-Roya ediciones.
- KLEINMAN, A. (2016): *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de letras.
- _____ (2002): *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes editores.
- _____ (1998): «A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional». En Signorini, Inês (org.): *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 267-302.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: PergamonPress.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya.
- PROLEE (2015): *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: ANEP.
- SOARES, M. (2011): *Alfabetização e letramento*. San Pablo: Contexto.
- _____ (2009): *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

3. ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL *PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA* DE URUGUAY

Sabrina Pomies
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR
sabrinapomies@gmail.com

Hasta 2008 en Uruguay no había un programa de alcance nacional para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en primaria. Actualmente, la enseñanza de estas no es obligatoria ni se ofrece en todas las escuelas públicas por variadas razones. El *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, Administración Nacional de Educación Pública, 2008) de Uruguay fue redactado en el año en que se discutió la Ley de Educación. Dicha ley señala la presencia de tres lenguas en nuestro país: español del Uruguay, portugués del Uruguay y lengua de señas del Uruguay. El Programa reconoce la presencia de hablantes de portugués del Uruguay y busca ofrecerles la variedad estándar referente de su lengua materna, el portugués estándar. Si bien en el documento se habla de enseñanza de lenguas, solo incluye programas para la enseñanza de portugués e inglés para todas las escuelas públicas que deseen implementarla. Cabría preguntarse entonces por qué solo para estas y no otras. Sin embargo, en cuanto a políticas lingüísticas, el programa analizado implica un avance importante.

Fundamentación para la enseñanza de portugués

En nuestro país no existe una tradición de enseñanza de portugués en el sistema educativo, más allá de algunas experiencias aisladas (ANEP, 2008:55). En cuanto a la innovación de introducir la enseñanza del portugués en el programa oficial de la escuela pública, cabe destacar que no se explica si la enseñanza del portugués es obligatoria para todas las escuelas del país, ni la carga horaria, aunque sí se ocupa de fundamentar su enseñanza:

La integración política, económica, social, cultural del país en el MERCOSUR

En el contexto de integración política, económica, social, cultural del Uruguay en el MERCOSUR, se hace necesaria la integración lingüística, mediante la enseñanza del portugués, lengua oficial de uno de los países miembros del MERCOSUR: «Surge entonces la necesidad de una integración lingüística en la que la inserción del portugués en la educación pública se convierte en objetivo prioritario» (ANEP, 2008:55). Con la enseñanza de portugués se pretende preparar a los escolares para que puedan participar de la integración regional a nivel político, económico y como consecuencia, también cultural. Como señala Barrios (1996:96-97) el objetivo sería: «manejar una lengua que permita participar del desarrollo cultural regional a nivel tecnológico, científico, económico, diplomático, etc.» El objetivo lingüístico es necesario para alcanzar los objetivos económicos y políticos, pues el MERCOSUR fue creado con este tipo de finalidades.

El reconocimiento y respeto de la diversidad e identidad lingüística en la región fronteriza a través de la enseñanza de portugués en su variedad estándar

La situación bilingüe y diglósica de la frontera ha sido profusamente estudiada por investigadores de nuestro medio desde la década de los cincuenta (Rona 1965; Elizaincín, Behares y Barrios 1987). Behares (2007:123) resume la situación actual señalando que el «portuñol» está marcado por el uso coloquial y privado, no estándar y de inferioridad social.

El reconocimiento de que en Uruguay se habla otra lengua además del español es una novedad en los documentos educativos, que tradicionalmente negaron esta realidad (Barrios 2011; Oroño 2011). En el programa estudiado se observa la intención estatal de respetar y proteger la diversidad lingüística, particularmente en lo que refiere al reconocimiento de la existencia de variedades de portugués en el Uruguay. En este sentido, la política lingüística de nuestro país muestra un viraje respecto a la tradición nacionalista que concebía al Estado nacional como aquel que tenía una única lengua. Este reconocimiento da lugar a que se quiera enseñar la variedad estándar correspondiente (portugués estándar) a la variedad vernácula señalada (portuñol o portugués del Uruguay).

En la fundamentación del programa escolar para la enseñanza de portugués, las lenguas de instrucción son el portugués estándar y el español estándar y no los DPU, (pues en la educación formal solo pueden enseñarse lenguas estandarizadas). Podría deducirse que el objetivo, para los niños hablantes de DPU como lengua materna, es incorporar una variedad estándar de referencia de estos: el portugués estándar (ANEP 2008:55).

Esto implica que, como señala Barrios (1996), en las zonas fronterizas «la enseñanza del portugués no puede concebirse con el objetivo de sustituir funcionalmente ni al español ni a los DPU» (op. cit. 1996: 102). El Estado puede regular los usos públicos, como el de la educación formal, pero no los usos privados y coloquiales; lo que sí puede hacer es proveer, a través de la educación formal, el modelo estándar que se corresponde a la lengua de los hablantes de DPU. Este reconocimiento de la identidad lingüística fronteriza se conjuga con la búsqueda de una identidad regional que, desde el punto de vista lingüístico, se representa con el portugués estándar.

Fundamentación para la enseñanza de inglés

Para la enseñanza del inglés, al igual que para la de portugués, no se explicita cuál será el alcance de la enseñanza de esta lengua, el grado de obligatoriedad, ni la carga horaria. Se aclara que su enseñanza deberá ser abordada como lengua extranjera y se definen los siguientes argumentos para respaldar su enseñanza:

La producción y el acceso al conocimiento

Se enfatiza que el inglés es la lengua en la que se produce la mayor cantidad de conocimiento a nivel mundial (ANEP 2008:56). Si bien esto podría ser constatable en discursos que defiendan la enseñanza del inglés, no se citan fuentes que respalden qué grado de verdad tienen estas afirmaciones.

Por otro lado, la característica de ser «una lengua de comunicación internacional» (ANEP, 2008:55-56) proviene del poder político, económico, cultural, militar que han adquirido algunas naciones anlgoparlantes y que les ha permitido mantener y expandir su lengua más allá de sus límites territoriales (Crystal 2003).

La comunicación en un contexto de globalización

Se apela a la «cualidades funcionales» (Phillipson 1992; apud Barrios 2007:37) del inglés como lengua de uso a nivel internacional: se entiende que su conocimiento facilita el acceso a la cultura, a las comunicaciones, al mercado laboral. En cuanto a este último aspecto es importante destacar que si bien el dominio de una lengua internacional puede ser favorable para ciertos aspectos, tampoco es garantía de progreso y prosperidad (Phillipson 1992; apud La Paz 2012:171). Sin embargo, parece deducible que la intención plasmada en este documento es brindar mayores posibilidades de acceso a las comunicaciones y a materiales culturales, lo que a su vez está relacionado con dar igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento.

El empoderamiento de los sujetos

A partir del razonamiento recién expuesto, en el programa se sostiene que en última instancia la finalidad de enseñar inglés en las escuelas es ofrecer «igualdad de oportunidades» (ANEP, 2008:56) laborales, de comunicación, de acceso al conocimiento. Parecería que, a través de la enseñanza del inglés, se busca proteger a los educandos de lo que Phillipson (1992; apud La Paz, 2012) observa como amenazas de lo que podría sucederle a las personas si rechazaran el conocimiento de la lengua inglesa: tener menos posibilidades laborales, de acceso a la comunicación y al conocimiento.

Relación entre la fundamentación, los objetivos y los contenidos de los programas de portugués y de inglés

Como se ha observado en apartados anteriores, los fundamentos para enseñar ambas lenguas son bien diferentes. En este sentido, resulta llamativo que para ambas lenguas y con fundamentos diferentes se propongan objetivos tan similares y generales. Resulta incongruente, por ejemplo, que a niños de la frontera que viven en un entorno cultural y lingüístico lusohablante se les enseñe aspectos de la cultura vinculada con la segunda lengua (portugués) cuando en realidad esta es parte de su propia cultura. Sin embargo, para la enseñanza de inglés los objetivos generales podrían ser razonables para todos los escolares.

Otro aspecto llamativo es el de los contenidos. Si se observa atentamente en el documento, parecen ser muy similares (aunque no iguales) los contenidos a enseñar en una y otra lengua en el área de «*Comunicação*» o «*Communication*». Además, en las áreas de «Oralidad», «Lectura» y «Escritura» se propone enseñar exactamente los mismos contenidos para las dos lenguas. Sería sensato preguntarse cómo puede ser que para diferentes fundamentaciones y realidades lingüísticas se proponga enseñar contenidos tan similares. ¿No sería más razonable que al menos la enseñanza de portugués tuviera un programa de contenidos distinto para las escuelas de frontera?¹⁷

¹⁷Para ello, se podría tener en cuenta la experiencia del Programa de Inmersión Dual Español-Portugués iniciado en 2003.

En resumen, para realidades y fundamentaciones distintas se proponen objetivos, didácticas y contenidos similares. Esto, desde el punto de vista educativo, es una importante contradicción. Parece razonable señalar que en este aspecto educativo queda mucho trabajo por hacer. Sin embargo, estos aspectos a mejorar no le quitan el mérito que tiene el programa escolar en tanto discurso político lingüístico que:

- reconoce la presencia de hablantes de otras lenguas (portuñol) en Uruguay y les da la posibilidad de aprender la variedad estándar de su lengua primera y
- propone un programa de enseñanza de otras lenguas a parte del español (portugués e inglés, en principio).

Referencias

- BARRIOS, G. (1996): «Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera». En: A. MENINETRINDADE y L.E. BEHARES (comps.): *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María: Pallotti.
- BARRIOS, G. (2007:): «Diversidad lingüística y globalización: Políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua». En: *III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: AUGM/ Universidad Nacional de Córdoba, pp. 31-40.
- BARRIOS, G. (2009): «El tratamiento de la diversidad lingüística en el Debate Educativo: paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas». En: *IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas*. Santa María:Universidade Federal de Santa María, Asociación de Universidades, Grupo Montevideo, pp. 23-31.
- BARRIOS, G. (2011): «El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)».En: *Letras*, v. 21, n. 42, pp. 15-44.
- BEHARES, L. E. Y C. BROVETTO (2008): «Políticas lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento». En: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central.
- BEHARES, L. E. (2007): «Portugués del Uruguay y educación fronteriza». En: C. BROVETTO ET AL. (comps.): *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, pp. 99-125.
- CALVET, L. J. (1996): *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- CRYSTAL, D. (2003): *English as a global language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ELIZAINCÍN, A., L. E. BEHARES Y G. BARRIOS (1987): *Nos falemo brasileiro: dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.

LA PAZ, E. (2012): «Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003)», en: *Lingüística*, vol. 27, junio 2012, pp.168-196, Universidad de la República, Uruguay.

OROÑO, M. (2011): «La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX», en: *Letras*. Santa María, n. 42. E. STURZA y M. T. CELADA (orgs.) «Políticas lingüísticas: espacios, questões e agendas», pp. 217-250.

RONA, J.P. (1965): *El dialecto «fronterizo» del norte del Uruguay*. Montevideo, UDELAR, Departamento de Lingüística.

CES Consejo de Educación Secundaria (2014). Disponible en:

<https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=66> [Último acceso: 18/3/2014].

CEIP Consejo de Educación Inicial y Primaria (2014). Disponible en:

<<http://www.cep.edu.uy/index.php/departamentos/segundas-lenguas>>. [Último acceso: 18/3/2014].

4. Anexo: documento analizado

ANEP (2008): «3.1. Área del Conocimiento de Lenguas», «3.1.1. Segundas lenguas y lenguas extranjeras» y «5.1.2. Segundas lenguas y lenguas extranjeras» en el *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

➤ Mesa 5

1. Alicia Edith Laucirica, Equipo Técnico Regional, Dirección de Formación Continua, Provincia de Buenos Aires.
2. Elena Grimm, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/ Representante del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD)

1. ÍNDICES DE CONTEXTUALIZACIÓN OBSERVADOS EN HABLANTES DE ESPAÑOL RIOPLATENSE EN LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS

Alicia Edith Laucirica
Capacitadora del Equipo Técnico Regional
de la Dirección de Formación Continua
de la Provincia de Buenos Aires
E-mail: aliehl@gmail.com

Resumen

En los años 2012 y 2013, como parte de las actividades realizadas para una adscripción en la asignatura Dicción Inglesa II, de la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad Nacional de La Plata, se elaboró un proyecto de investigación a fin de analizar los **índices de contextualización** propios del español rioplatense, que los/las hablantes de dicha variedad utilizan al interactuar en inglés. Para ello, y con la finalidad de encontrar patrones que puedan causar interferencias o dificultades a la hora de comunicarse en la lengua inglesa con un/a hablante del inglés, nativo/a o extranjero/a, se procedió a recolectar un corpus oral para analizar el inglés utilizado por los/las mencionados/as hablantes.

Introducción

Gumperz¹⁸ utiliza el término **contextualización** para referirse al uso de signos verbales y no verbales que tanto hablantes como oyentes utilizan para relacionar lo que se dice en un momento y lugar determinados con el conocimiento adquirido en experiencias pasadas, a fin de recuperar las **presuposiciones** que ambos participantes del intercambio comunicativo deben tomar como base para mantener la interacción y evaluar la intención del hablante.

La contextualización opera con **índices** en los siguientes niveles de producción del discurso:

- Prosodia: entonación, acento y cambios en el registro de tono
- Signos paralingüísticos: velocidad, pausas y vacilaciones, sincronidad conversacional y otros índices expresivos relacionados con el tono de voz
- Elección del código a partir de diferentes opciones lingüísticas, como cambios en el código (*code switching*) o en el estilo (*style*)
- Elección de formas léxicas o expresiones formulaicas

¹⁸ Gumperz, 1992

Los índices de contextualización permiten resaltar ciertos elementos fonológicos o léxicos de otras unidades similares. Este primer plano da lugar a **implicaturas**, las cuales producen interpretaciones situadas, dependientes del contexto, que no pueden ser analizadas independientemente de las secuencias verbales en las que se encuentran inmersas.

Dichos índices de contextualización participan del **proceso de inferencia** en distintos grados de generalidad. Primero, en el plano **perceptual**, en el que las señales comunicativas, tanto auditivas como visuales, se reciben y categorizan. El segundo nivel, denominado **secuencial**, es donde se evalúa localmente lo que los analistas conversacionales denominan “secuencia” o lo que desde el punto de vista de un pragmático sería “implicatura a nivel de acto de habla”. Las **inferencias** en este nivel producen interpretaciones situadas de lo que Gumperz llama “intención comunicativa”. En tercer lugar encontramos el nivel más global de enmarcado (*framing*), el cual indica lo que se espera en cualquier etapa interactiva. Gumperz utiliza el término **actividad** para explicar que la contextualización puede generar expectativas de lo que probablemente se mencionará en algún punto posterior a la secuencia inmediata y ayudar a predecir posibles resultados del intercambio comunicativo, ya fuere sobre temas adecuados o sobre la calidad de la relación interpersonal. Estas expectativas o predicciones globales permiten resolver posibles ambigüedades en los niveles perceptuales y secuenciales.

Mediante el análisis de una discusión, por momentos “sumamente argumentativa”¹⁹, Gumperz demuestra cómo las diferencias en las **convenciones de contextualización** pueden generar malentendidos y ocasionar que fallen las estrategias de reparación con las que los/las participantes cuentan a la hora de resolver malentendidos. El autor concluye que las diferencias en las convenciones de contextualización, las inferencias realizadas en los niveles **perceptuales** y **secuenciales** y los resultantes malentendidos hacen que los/las participantes del evento comunicativo no puedan comprender la perspectiva del otro en el tercer nivel de **actividad**. En consecuencia, los intentos de reparación tienen el efecto contrario y el desacuerdo no logra resolverse.

Partiendo de este análisis, en los años 2012-2013, en la cátedra de Dicción Inglesa II, de la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad Nacional de La Plata, se procedió a recolectar un corpus oral para analizar el inglés utilizado por hablantes del español rioplatense, con la finalidad de encontrar patrones que puedan causar interferencias a la hora de entablar y mantener una conversación en la lengua inglesa con un/a hablante del inglés, nativo/a o extranjero/a. Si bien inicialmente se incluyeron en el corpus ejemplos de alumnos/as con un nivel de lengua más básico, el estudio finalmente se centró en el análisis de la producción oral de docentes y estudiantes más avanzados/as, de manera tal de hallar patrones que puedan afectar la comunicación, a pesar del conocimiento consolidado de la lengua meta.

Análisis del corpus

Con respecto a los **índices de contextualización**, específicamente aquellos que operan a nivel de la **prosodia**, en el corpus recolectado se encontraron ejemplos en los que la prominencia (en inglés, y siguiendo la terminología de David Brazil²⁰, *prominence*) se alejaba por momentos de los patrones característicos del inglés, lengua en la que, como sabemos, los hablantes resaltan las palabras que consideran más importantes o significativas, de manera tal de guiar a su interlocutor en la decodificación del mensaje. Por este motivo, se podrían generar ciertas dificultades en una conversación con hablantes del inglés, especialmente en el caso de hablantes nativos del idioma. No obstante, se pudieron observar instancias en las que los/las hablantes utilizaban otras categorías de entonación, como las alturas tonales²¹ según los patrones característicos del

¹⁹ Gumperz, *op. cit.*, 233.

²⁰ Brazil (1997)

²¹ Brazil (*ibid.*) y Granato de Grasso, L. (2005)

inglés. Esto puede deberse a que se trataba de docentes que enseñan y, consecuentemente, “modelan” la prosodia en inglés, como así también a un caso de *transferencia fonológica positiva*²² a nivel supra-segmental.

Con respecto al segundo nivel, el cual se refiere a los **signos paralingüísticos**, se encontraron ejemplos en los que los/las hablantes utilizaban un tono por momentos demasiado elevado de voz, lo cual en una clase habitual de hablantes de español rioplatense podría pasar desapercibido y considerarse normal, pero en una clase de inglés, con alumnos/as provenientes de culturas diferentes, podría llegar a resultar un poco intimidante. Aquí podemos ver un claro caso en el que los índices de contextualización utilizados no responden a los patrones característicos del inglés, lo cual no sólo podría causar interferencias en la conversación, sino también servir como un “mal” ejemplo a los/as alumnos/as, dado que les estaríamos enseñando a expresarse de un modo que podría llegar a considerarse ofensivo en un país de lengua inglesa.

A nivel del **código**, se hallaron instancias de lo que en inglés se llama *code-switching*²³, es decir, la utilización de dos códigos o lenguas diferentes, en este caso, del inglés y el español. Estos ejemplos se observaron en una clase que se dictaba en inglés pero en la que se analizaban corpus orales en español, motivo por el cual la situación de algún modo “se prestaba” para que se utilizaran ambos idiomas. No obstante, en un contexto diferente, dicha alternancia, un claro ejemplo de lo que se conoce como *divergencia*²⁴, podría llegar a considerarse problemática y hasta descortés, incluso hostil, si algunos/as de los/las presentes no comprendieran o no hablaran alguno de los códigos utilizados.

Finalmente, con respecto a la elección de **formas léxicas** o **expresiones formulaicas**, en el corpus analizado se encontraron ejemplos de lo que se conoce como *transferencia pragmática negativa*²⁵. En la variedad de español rioplatense es normal contestar directamente “No” al diferir con alguien o al querer hacer una aclaración. Si bien en nuestra cultura esta forma de aclarar o diferir es una manera habitual y se podría considerar “correcta” si analizamos una conversación *natural*²⁶, en una cultura diferente podría llegar a considerarse demasiado directa y algo abrupta²⁷, lo cual podría causar cierta interferencia en la conversación con hablantes provenientes de otras culturas.

Conclusiones

Para finalizar, esperamos que los resultados alcanzados hasta el momento, y a profundizar en un futuro, contribuyan, por un lado, a mejorar la producción oral de docentes y alumnos/as en la lengua extranjera, ya fuere al entablar una conversación con un/a hablante nativo/a del inglés, o con un/a hablante no nativo/a que utilice dicha lengua al comunicarse en forma oral; y, por otro lado, que permitan mejorar en los/as docentes su conocimiento metacognitivo²⁸, y, por ende, su práctica docente.

²² Celce-Murcia, M., Brinto, D. & J. Goodwin (1996) *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. CUP

²³ Gumperz (*loc. cit.*) y Hudson, R. A. (1991)

²⁴ Yläne, V. (2008)

²⁵ Por *transferencia* entendemos la influencia de estructuras cognitivas existentes al adquirir nuevos conocimientos. Las personas generalmente se enfrentan a un problema nuevo con una estructura mental existente y determinada, en gran medida, por conocimientos culturales específicos; así, la comunicación entre individuos provenientes de culturas diferentes puede verse influida por dichas estructuras mentales. Como *transferencia pragmática* se conoce la transferencia de conocimiento pragmático en una situación de comunicación intercultural. Dicha transferencia puede ser negativa o positiva (Žegarac & Pennington, 2008).

²⁶ Baker, M. (1997)

²⁷ BBC Learning English (2003) y Cook (2001)

²⁸ O'Malley & Chamot (1995)

Referencias

- Baker, M. (1997): *In Other Words. A Coursebook in Translation*. Nueva York: Routledge.
- BBC Learning English (2003): *Upgrade your English. Short Cuts to Better English Language Skills*. Londres: British Broadcasting Corporation.
- Bradford, B. (1988): *Intonation in context*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Brazil, D. (1997): *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinto, D. & Goodwin, J. (1996): *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cook, G. (2001) *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, J. (1992): "Contextualization and Understanding". En: Durante, A. & C. Goodwin, (Eds.) (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. (3^{era} Ed.). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Granato de Grasso, L. (2005): "Aportes de la entonación al significado del discurso". *RASAL. Lingüística*. Nº 1-2005: 85-109.
- Hualde, J. (2005): *The Sounds of Spanish*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Hudson, R. (1991 [1980]): *Sociolinguistics*. CUP.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1995): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge (USA): Cambridge University Press.
- Ylänné, V. (2008): "Communication Accommodation Theory". En: Spencer-Oatey, H. (Ed.) (2008). *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. Londres: Continuum.
- Žegarac, V. & Pennington, M. (2008): "Pragmatic Transfer". En: Spencer-Oatey, H. (Ed.) (2008). *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. Londres: Continuum.

2. EJERCICIOS DE PROSODIA PARA LA CLASE DE ALEMÁN

(PROSODIE-ÜBUNGEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT)

Elena Grimm

I.E.S. en Lenguas Vivas 'J.R.F.'

Representante del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD)

elena.grimm@daad.org.ar

RESUMEN

La prosodia denomina las características fonéticas suprasegmentales de una lengua, p.ej. la melodía, el acento y el ritmo. Estos marcan el sonido del idioma y se adaptan a la situación y a la actitud del enunciado. Su manejo es imprescindible para una comunicación lograda: Las divergencias pueden disminuir la comprensión del enunciado porque el locutor no capta algunas informaciones o pueden llevar a una evaluación del locutor que se diferencia de la suya.

En las clases de lenguas extranjeras se debería enfocar particularmente en una buena pronunciación. No obstante, se trata de forma limitada, los ejercicios se concentran frecuentemente en los sonidos. En general en los manuales sólo se ofrecen ejercicios de prosodia por separado y de forma no sistemática.

La ponencia tematiza, tomando como ejemplo el acento prosódico, el rol de la prosodia en el aprendizaje de un idioma y que consecuencias pueden tener las divergencias de pronunciación. Además se presentan ejercicios para entrenar la pronunciación correcta de palabras compuestas. Para ello se darán propuestas didácticas para adquirir dichos aspectos de forma práctica.

Se prepondrán ejercicios diversos que ayudan a la percepción y a la reproducción de características prosódicas. Entre ellos se cuentan ejercicios de identificación y de repetición y otros que deben llevar a la aplicación libre.

1 Wortakzente und ihre Rolle im DaF-Unterricht

In meinem Vortrag möchte ich mich auf einen prosodische Aspekt, den Akzent konzentrieren, der DaF-Lehrkräfte auf allen Niveaus begleitet. In höheren Stufen spielt vor allem der Akzent in längeren Komposita eine Rolle, was das Thema meines Vortrags sein soll.

Dafür soll zunächst die theoretische Grundlage dargestellt und die Frage auf den DaF-Unterricht übertragen werden: Wie stellen sich Ausspracheabweichungen dar und welche Konsequenzen haben sie? Wie sollte geübt werden, damit die Abweichungen (hoffentlich) weniger werden. Dafür sollen einige aufeinander

aufbauende Übungen vorgestellt werden, die mit einem Alltagsthema (Essen/Restaurant) verbunden sind. Die Übungen können für verschiedene Themen angepasst werden.

Akzente sind suprasegmentale Merkmale einer Sprache und werden der Prosodie zugerechnet. Man unterscheidet verschiedene Arten von Akzenten, u.a. den Satzakzent, den Kontrastakzent und den Wortakzent, der meist (mit Ausnahme einiger Fremdwörter) auf der Stammsilbe eines Wortes liegt. Bei mehrsilbigen Wörtern wie den Komposita trägt eine Silbe den Hauptakzent, andere Silben können Nebenakzente erhalten. Die akzentuierte Silbe zeichnet sich artikulatorisch durch eine höhere Intensität aus, wird verlängert und deutlicher ausgesprochen. Unbetonte Silben werden reduziert oder elidiert (Stock, 1996: 52).

Der Akzent kann unterschiedliche Funktionen erfüllen. Im Falle der Komposita erfüllen Haupt- und Nebenakzente mehrere: Der Hauptakzent fungiert beispielsweise als Grenzsinal, das die Wortgrenze markiert. Außerdem kann er Bedeutungen (z. B. dt. *über'setzen* (von einer Sprache in eine andere) vs. *'übersetzen* (über einen Fluss)) oder Wortarten differenzieren (z.B. *da'mit* (Konjunktion): *Ich habe ein Lineal da'mit ich etwas unterstreichen kann.* versus: *'damit* (Präpositionaladverb): *Ich habe ein Lineal, damit kann ich etwas unterstreichen.*). Als Kontrastakzent (oder emphatischer Akzent u.a. bei Glück 2010) dient er der Hervorhebung sinntragender Einheiten (z.B. *Ich gehe am Sonntag'abend ins Kino, nicht am Sonntag'morgen.*)

2 Ausspracheabweichungen beim Wortakzent in Komposita

Im Allgemeinen spielen bei Ausspracheübungen im DaF-Unterricht prosodische Merkmale und damit auch der Akzent im Vergleich zu den segmentalen eine untergeordnete Rolle. Lehrwerke beschäftigen sich häufig mit Einzellauten und trainieren in Minimalpaaren einzelne Merkmale.

Für das Gelingen eines Gesprächs spielen die prosodischen Merkmale jedoch eine weit wichtigere Rolle als eine korrekte Lautproduktion. Abweichungen bei der Aussprache von Einzellauten kann zwar Irritationen auslösen oder das Verständnis erschweren, der Hörer oder die Hörerin ist jedoch in der Lage einen Fehler durch den korrekten Laut zu ergänzen. Reinke und Hirschfeld (2014:5) befinden daher, dass „Ausspracheübungen [...] sich deshalb nicht auf einzelne Laute [beschränken], sondern [...] immer alle Klangmerkmale der gesprochenen Sprache [umfassen]“ sollten.

Prosodische Fehler können gravierende Folgen für die Kommunikation haben. Wird nicht korrekt artikuliert, kann dies zu Fehlinterpretationen oder Verständnisverlust führen (vgl. Kauzner 2009: 2; Richter 2011: 178). Auch die Gesprächsabläufe können sich durch inkorrekte Aussprache verändern: Es kann zu Nachfragen oder Missverständnissen führen, die im weiteren Verlauf des Gesprächs ausgeräumt werden müssen (vgl. Hirschfeld 1995: 182).

Selbst auf relativ hohem Sprachniveau haben Lernende mit unterschiedlichen Ausgangssprachen noch Schwierigkeiten damit. Exemplarisch soll anhand des Wortakzents in Komposita gezeigt werden, zu welchen Abweichungen es bei argentinischen Lernenden kommt und wie sie sich auf die Kommunikation auswirken.

Es gibt zwei Tendenzen der Ausspracheabweichungen: Entweder wird nur die vorletzte Silbe betont (*Wochen'ende*) oder die den hauptakzenttragende und die nebenakzenttragende Silbe gleichstark betont: *Indus'triege'biet*. Beide Abweichungen können in einem Gespräch problematisch sein: Wird nur die nebenakzenttragende Silbe betont, kann es zu Missverständnissen kommen, weil der Hörer eine Wortgrenze wahrnimmt, wo keine ist (**Das Woche ende.*)²⁹ oder, weil der Akzent als Kontrastakzent interpretiert wird (*Er arbeitet nur am Wochen'ende.* d.h. er arbeitet nur am Ende der Arbeitswoche, z.B. am Donnerstag und Freitag.).

Wird die nebenakzenttragende Silbe gleichstark wie die hauptakzenttragende betont, sind die Wortgrenzen der Komposita nicht mehr hörbar. (*Auf unserer Einkaufsliste stehen Tomaten, Suppe, Schinken, Nudeln und Reis.* versus: *Auf unserer Einkaufsliste stehen Tomatensuppe, Schinkennudeln und Reis.* Darüber hinaus wirkt diese Betonungsabweichung der Endsilbenreduktion entgegen, die das Deutsche charakterisiert (vgl. Richter 2011: 179).

Um diese Abweichungen abzuschwächen sind Übungen notwendig, die die Aussprache in diesen Bereichen schulen. Die Betonungsregeln sind zwar wichtig um die Grundlagen der Betonung von Komposita zu erfassen, reichen jedoch nicht aus, da die Akzentuierung auch von außersprachlichen Faktoren, z.B. dem Kontext oder der Sprecherabsicht beeinflusst sind.

3 Übungen zur Schulung des Wortakzents in Komposita

Sowohl das Hören als auch das Aussprechen müssen geübt werden. In der Regel wird mit einfachen Nachsprechübungen (reproduzierendes Sprechen) begonnen. Daran schließen sich produktive (Aus-)Sprechübungen an, in die auch grammatische oder lexikalische Formen einbezogen werden: Dabei sollen die Lernenden vorgegebene Muster verändern, variieren oder auf Fragen antworten. Zuletzt sollen angewandte Sprechübungen erfolgen: vorlesen, vortragen, frei sprechen, szenisch gestalten.

Dieser letzte Schritt ist der entscheidende: Die Lernenden kennen häufig die Regeln, wissen sie in Ausspracheübungen zu gebrauchen, haben allerdings Schwierigkeiten sie in der spontanen Kommunikation konsequent anzuwenden.

3.1 Hörübungen

Dem Hören vorangehen sollten zunächst die Vorstellung bzw. Wiederholung der Regeln für Komposita und die Funktion von Haupt- und Nebenakzent. Unterschieden werden sollte zwischen Bestimmungswort

29 vgl. hierzu die Untersuchung von Hirschfeld (1995:179): Probanden, die die Äußerung *Es reg'net.* isoliert hörten, fiel es schwer, die Äußerung richtig zu verstehen. In einer anschließenden Transkription des Gehörten notierten sie z.B. *Ist sehr nett.* Sie konstruierten also eine sinnvolle Äußerung, die sich dem Akzentmuster und der Silbenzahl anpassten.

(Determinans), das in der Regel den Hauptakzent trägt, und Grundwort (Determinatum), das einen Nebenantwort tragen kann, wenn es mindestens zweisilbig ist³⁰.

Die vorbereitende Hörübung³¹ dient der Diskriminierung von Haupt- und Nebenantwort. Die Lernenden hören zunächst die Lebensmittel und sprechen sie nach. Diese Übung sollte im Plenum durchgeführt werden, damit die korrekte Betonung kontrolliert werden kann.

Im Anschluss erhalten die Lernenden eine Tabelle mit Betonungsmustern (Anhang 1). Zunächst werden die Betonungsmuster geklopft, gesummt, oder geklatscht. Danach sollen in Zweiergruppen die Lebensmittel gemäß der betonten und unbetonten Silben in die Tabellenspalten eingetragen werden.

In einer zweiten Übung sollen die Lernenden in Zweier- oder Dreiergruppen arbeiten. Es werden Kärtchen mit Lebensmitteln (Anhang 2) verdeckt auf dem Tisch ausgebreitet. Reihum wird ein Kärtchen gezogen und der Satz „Ich esse gern ...“ summend ergänzt. Die anderen Teilnehmerinnen oder Teilnehmer erraten, welches Lebensmittel gemeint ist. Wer zuerst richtig rät erhält das Kärtchen.

3.2 Vorbereitende Sprechübungen

Im Anschluss sollte das eigenständige Zusammensetzen von Grund- und Bestimmungswörtern zu Komposita geübt werden³². Ziel ist die Wiederholung und Einschleifung des Wortakzents in längeren Komposita.

Die Lernenden spielen in Kleingruppen und erhalten je ein bis zwei Grundwortkarten, die Bestimmungswortkarten liegen verdeckt auf dem Tisch (Anhang 3). Reihum wird eine Bestimmungswortkarte gezogen, wer an der Reihe ist, versucht ein sinnvolles Wort zu bilden. Gelingt der Person das, spricht sie das Wort aus und ergänzt den korrekten Artikel. Wenn die beiden Wörter nicht zueinander passen, darf der oder die nächste es versuchen. Wer ein sinnvolles Kompositum bildet, darf die Bestimmungswortkarte behalten.

Eine andere Möglichkeit zu üben³³ ist das Dominospiel. Karten mit zusammengesetzten Wörtern (Anhang 4) werden verdeckt auf dem Tisch verteilt. Die Lernenden sollen eine Kette daraus bilden, so dass immer der letzte und der erste Teil der Komposita zusammenpassen. Dann werden reihum die Wörter vorgelesen und der Akzent geklopft.

3.3 Angewandte Sprechübungen

Das Ziel der angewandten Sprechübungen geht über die Akzentuierung von Komposita hinaus. In der folgenden Übung werden darüber hinaus Konjunktiv II, Höflichkeitsformen und Sprechhandlungen, wie Alternativen anbieten, Zustimmung/Ablehnung signalisieren, trainiert.

30 Die semantischen Ähnlichkeiten zum Spanischen können helfen: Auch in dieser Sprache haben die Nominalkomposita den Wortakzent auf dem Bestimmungswort, da jedoch die Reihenfolge von Determinans und Determinatum umgekehrt ist, ist die Betonung entsprechend invertiert.

31 angelehnt an Höhepunkte beim Essen (Reinke/Hirschfeld 2014: 90)

32 angelehnt an Küchen-Mix (Reinke/Hirschfeld 2014: 126)

33 angelehnt an Dahmen 2013: 227

Die Lebensmittel sollen in einem szenischen Spiel verwendet werden. Das Setting ist eine Situation im Restaurant, eine Person ist Kellner oder Kellnerin, eine andere ist Gast. Zunächst wählen alle drei Lebensmittel aus, z.B. Vor-, Haupt- und Nachspeise, Hauptspeise, Beilage, Getränk, etc. In dem Restaurant gibt es leider nicht alles, was die Gäste wünschen, aber die Kellnerinnen und Kellner bieten Alternativen an. Für Lernende mit noch niedrigerem Sprachniveau kann die Szene mit einem Beispieldialog (Anhang 5) eingeführt werden. Zum Abschluss der Übung sollen die Lernenden am Ende die Szene vorspielen.

4 Didaktische Konsequenzen

Die Akzentuierung in längeren Komposita ist ein Bereich der Aussprache, der konsequent gehört, effektiv geübt und permanent verbessert werden muss. Die Regeln zur Wortakzentuierung sollten bereits auf einem niedrigen Lernniveau in Kombination mit den Prinzipien der Wortbildung verbunden eingeführt werden. Darüberhinaus sollten den Lernenden die Funktionen des Haupt- und Nebenakzents erklärt und daran verdeutlicht werden, welche Konsequenzen Ausspracheabweichungen haben können.

Ziel der Ausspracheschulung sollte sein, die Lernenden in die Lage zu versetzen kommunikativ erfolgreich zu handeln, nicht jedoch, dass sei eine „perfekte“ Aussprache zu erzielen. Dies ist auch hinsichtlich der Motivation der Lernenden hilfreich: Ausspracheübungen, die Spaß machen, können ihre Wirkung besser entfalten.

Literatur

- Blaser, Jutta (2011): *Phonetik und Phonologie des Spanischen. Eine synchronische Einführung*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Dahmen (2013): *Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden*. Dissertation, en linea: http://kups.ub.uni-koeln.de/5368/1/Diss_final_Copy.pdf, 29.07.2017
- Dieling, Helga/Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Glück, Helmut (Hg.) (2010): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler
- Hirschfeld, Ursula (1995): *Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer*. *Deutsch als Fremdsprache*, 32: 3, 177-183.
- Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin/Stock, Eberhard (Hgg.) (2007): *Phonotek intensiv. Aussprachetraining*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Kauzner, Ulrike A. (2009): „Prosodie im Sprachvergleich Deutsch – Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problembereiche.“ En: *Annali Online di Ferrara - Lettere*, 4: 13 – <http://annali.unife.it/lettere/article/view/189/138> (30.07.2017).
- Mengel, Andreas (2000): *Deutscher Wortakzent*. s.l.: Books on Demand.
- Reinke, Kerstin/Hirschfeld, Ursula (2014): *44 Aussprachespiele*. Stuttgart: Klett.
- Richter, Regina (2011): „Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlerner und ihre kommunikative Relevanz“ En: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16, 2. en linea: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/125/120>, (29.07.2017).
- Stock, Eberhard (1996): *Deutsche Intonation*. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt.

Anhang 1: Tabelle mit Betonungsmustern

Hmmmm, lecker!



Tragt die folgenden Lebensmittel je nach Wortakzent in die passende Spalte ein.

Apfelkuchen, Brathähnchen, Bratwurst, Gemüsesuppe, Johannisbeerkuchen, Kartoffelbrei, Kartoffelsalat, Kirschkompott, Milchreis, Nudelsuppe, Obstsalat, Orangenmarmelade, Paprikahuhn, Quarkkuchen, Rotkraut, Sahnetorte, Salamibrot, Schokoladeneis, Vanillepudding, Vanillequarkspeise

●●	●●●	●●●●	●●●●●
●●●●●	●●●●●	●●●●●●	●●●●●●●

Anhang 2: Kärtchen mit Lebensmitteln

<p>Bratwurst</p> <p>●●</p>	<p>Milchreis</p> <p>●●</p>	<p>Rotkraut</p> <p>●●</p>	<p>Quarkkuchen</p> <p>●●●</p>
<p>Obstsalat</p> <p>●●●</p>	<p>Brathähnchen</p> <p>●●●</p>	<p>Kirschkompott</p> <p>●●●</p>	<p>Nudelsuppe</p> <p>●●●●</p>
<p>Apfelkuchen</p> <p>●●●●</p>	<p>Sahnetorte</p> <p>●●●●</p>	<p>Paprikahuhn</p> <p>●●●●</p>	<p>Kartoffelbrei</p> <p>●●●●</p>
<p>Salamibrot</p> <p>●●●●</p>	<p>Kartoffelsalat</p> <p>●●●●●</p>	<p>Vanillepudding</p> <p>●●●●●</p>	<p>Gemüsesuppe</p> <p>●●●●●</p>
<p>Schokoladeneis</p> <p>●●●●●</p>	<p>Vanillequarkspeise</p> <p>●●●●●●</p>	<p>Johannisbeerkuchen</p> <p>●●●●●●</p>	<p>Orangenmarmelade</p> <p>●●●●●●●</p>

Anhang 3: Grundwort- und Bestimmungswortkarten

Grundwortkarten

Suppe	Salat	Wurst	Kuchen	Eis	Saft
-------	-------	-------	--------	-----	------

Bestimmungswortkarten

Nudel	Kartoffel	Gemüse	Reis
Apfel	Kirsche	Pfann	Quark
Nudel	Kartoffel	Tomaten	Kraut
Brat	Bock	Weiß	Schinken
Schokoladen	Vanille	Joghurt	Erdbeer
Orangen	Apfel	Tomaten	Multivitamin

Anhang 4: Kärtchen mit zusammengesetzten Wörtern

Wort (Vorderseite der Karte)	Akzentmuster (Rückseite der Karte)
Kochbanane	●/***
Bananenmilch	■●-/■
Milchreis	●/■
Reisnudeln	●/■■
Nudelsuppe	●■/■■
Suppenwürfel	●■/■■
Würfelzucker	●■/■■
Zuckerbrot	●■/■
Brotbelag	●/■■

Im Restaurant



K = der Kellner

G = der Gast

K: Guten Tag. Was möchten Sie bestellen?

G: Als Vorspeise nehme ich eine Nudelsuppe.

K: Nudelsuppe haben wir leider nicht mehr. Wie wäre es mit einem Gurkensalat?

G: Ja, in Ordnung. Und als Hauptspeise ein Brathähnchen mit Kartoffelbrei.

K: Ja, natürlich. Und was möchten Sie trinken?

G: Einen großen Johannisbeersaft, bitte.

K: Kommt sofort.

–

K: Hat es ihnen geschmeckt?

G: Danke, es war ausgezeichnet.

K: Möchten Sie noch eine Nachspeise?

G: Hmm... Was haben Sie denn im Angebot?

K: Heute gibt es Vanillequarkspeise und Johannisbeerkuchen.

G: Einen Johannisbeerkuchen. Und die Rechnung bitte.

K: Das macht 15,50 Euro.

G: Machen Sie 17, bitte.

K: Danke schön!

➤ Mesa 6

1. Elisabeth Rodas Brosam, Universidad de Cuenca, Ecuador.
Laura Colombo, CONICET-Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires / IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.
2. Marina López Casoli y Claudia Borgnia, Universidad Nacional de Mar del Plata.
3. Marta Lucas y Mónica Vidal, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/ ISP “Dr. J. V. González”.

**1. GRUPOS DE ESCRITURA PARA PROFESORES PARA EL AVANCE DE LAS
PUBLICACIONES EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA**

Elisabeth Rodas Brosam

Universidad de Cuenca

elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec

Laura Colombo

CONICET-Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

colombolaurama@gmail.com

Introducción

A nivel mundial se espera que los profesores universitarios investiguen y publiquen además de enseñar (Lee 2013, Nygaard 2015) porque las publicaciones sirven para evaluar el desempeño docente y de las instituciones (McGrail, Rickard y Jones 2006). Así, los profesores deben manejar diferentes géneros académicos (e.g., artículos científicos y ponencias) pero rara vez se les enseña a hacerlo (Antoniou y Moriarty 2008) ya que se asume -erróneamente- que no lo precisan (Thomson y Kamler 2010). Además, si los profesores no son hablantes de inglés esta situación se vuelve más desafiante dada su predominancia en el mundo de las publicaciones científicas (Bazerman, Keranen y Encinas Prudencio 2012, Curry y Lillis 2007, Ortiz 2009).

Ciertas universidades, principalmente norteamericanas y europeas, han apoyado el desarrollo de los docentes en la investigación con intervenciones como talleres, tutorías, y grupos de escritura (McGrail et al. 2006). Sin embargo, en la mayoría de las instituciones ha sido una área olvidada (Gómez Nashiki, Jiménez-García y Morales Vázquez 2014, Kwan 2010). En Latinoamérica, las acciones para el desarrollo de la escritura

científica de los docentes son aún menos comunes y, si las hay, tienen que ver con la escritura a nivel de posgrado (Carlino 2015, Colombo 2013). Aquellas dirigidas a escribir y publicar en inglés son mucho más escasas, y los investigadores suelen aprender a hacerlo por su propia cuenta (Englander 2009).

Al considerar estas demandas, en la Universidad de Cuenca (Ecuador), el Programa de Lectura y Escritura Académicas Killkana se propuso dar apoyo a los docentes. Para ello, se crearon grupos de escritura como una herramienta pedagógica para acompañar a los profesores que debían investigar y publicar. En esta ponencia compartimos la iniciativa -nacida de una colaboración internacional entre las dos autoras- de comenzar grupos de escritura para publicar en inglés como segunda lengua.

Los grupos de escritura

En los grupos de escritura los escritores se reúnen para dar y recibir feedback constructivo sobre borradores antes de presentarlos para su publicación. Estos grupos tienen larga data, especialmente en países anglosajones (Gere 1987), pero su uso en universidades latinoamericanas es todavía infrecuente (Colombo y Carlino 2015). Entre las intervenciones orientadas a incrementar las publicaciones de los profesores, se caracterizan por los beneficios mencionados a continuación.

Primero, los grupos de escritura ofrecen un lugar donde ejercer en forma segura la práctica de dar y recibir feedback entre pares (Boud y Lee 1999), actividad fundamental en la comunidad científica (Carlino 2008, 2015, Grant y Knowles 2000; entre otros) ya que antes de ser publicados, artículos y ponencias son usualmente evaluados por pares. Aun así, el referato apenas se enseña y, desafortunadamente, suele aprenderse mediante un proceso de ensayo-error (Boud y Molloy 2012). Participar de un grupo de escritura ofrece a los académicos el beneficio de acostumbrarse a dar y recibir comentarios críticos y feedback constructivo en un espacio amigable donde se puede aprender estas prácticas de publicación (Colombo 2013, McGrail et al. 2006).

Segundo, estos grupos ayudan a ver a la escritura como una actividad social que conlleva a la construcción del conocimiento mediante la interacción con otros (Aitchison 2003; Van der Linden y Renshaw 2010). Los profesores pueden desarrollarse como escritores de comunidades discursivas específicas por medio del análisis conjunto de géneros académico-científicos (Swales 1990). El intercambio de ideas y opiniones con otros puede llevar a que las expectativas de una determinada comunidad científica se expliciten y sean manejables, también las características estructurales de los textos y los recursos lingüísticos comúnmente utilizados, permitiendo hacer los ajustes necesarios a sus textos. Así, el diálogo puede llevar al aprendizaje ya que al hablar e intercambiar ideas con otros, el significado es negociado y construido conjuntamente (Dysthe, Bernhardt y Esbjorn 2013). Esto apoya la idea de que la construcción del conocimiento se da cuando se escribe y también mediante la interacción con quienes ofrecen diferentes perspectivas y niveles de experiencia que pueden beneficiar a todos (Aitchison, Kamler y Lee 2010, Dysthe 1996).

Tercero, los grupos de escritura trabajan en tándem con la necesidad de los académicos de publicar más (Galligan et al. 2003). Al organizar el grupo, los miembros establecen horarios, son responsables de dar

feedback de manera semanal o bi-mensual, y se espera que mantengan su compromiso de escribir hasta terminar un texto específico. Esto ayuda a crear el hábito y el espacio para escribir regular y frecuentemente, por lo que los grupos de escritura contribuye a incrementar las tasas de publicaciones así como la calidad de la escritura (Colombo y Carlino 2015, McGrail et al. 2006).

La experiencia del grupo de escritura en la Universidad de Cuenca

En 2016, el Programa de Lectura y Escritura Académicas creó un grupo de escritura para apoyar las publicaciones científicas. Para ello, se contactó a dos grupos de investigación de la Facultad de Filosofía en el área de Lengua y Literatura Inglesa. Sin embargo, debido a problemas de disponibilidad horaria, tan sólo uno de los grupos optó por participar para trabajar una publicación. Esta consistía en una ponencia en inglés que formaría parte de un libro de Actas. Ya habiendo presentado el trabajo oralmente y teniendo que enviar el escrito con urgencia, se establecieron reuniones semanales.

La coordinadora revisaba el texto antes de cada encuentro y compartía los comentarios en forma oral durante los mismos. Las reuniones se sostuvieron en inglés y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Después de cuatro sesiones, una vez revisado el texto completo, el grupo de escritura concluyó luego de cumplir con el objetivo para el que fue creado: ayudar a avanzar y terminar un proyecto para publicación.

Para evaluar la experiencia, hacia el final de la misma se hizo un grupo focal y se les envió una encuesta anónima corta a los participantes. Según los datos, esta experiencia, a pesar de contar con tan sólo un texto para comentar y sólo un lector para dar feedback, dio resultados positivos. En línea con investigaciones anteriores, el grupo de escritura, según los participantes, fue de beneficio ya que dio la oportunidad de desarrollar tres aspectos primordiales.

Primero, dar feedback en un ambiente seguro y amigable fue mencionado en el grupo focal (GF) y en la encuesta (E):

“me siento bien trabajando contigo [con la coordinadora] . . . y recibiendo todo tu feedback y es tan directo, cara a cara que el espacio también, pienso, es muy positivo” (GF)

“me siento bien cuando trabajo de esta forma. Así que para mí todo es positivo.” (GF)

“en cada día hubo feedback que fue bastante relevante para el texto” y “cómo se dio el feedback” (E)

Así, al igual que en las experiencias reportadas en la literatura, este grupo de escritura dio un espacio seguro para aprender a dar y recibir feedback, una práctica académica letrada rara vez enseñada. Precisamente el feedback ofreció la perspectiva del lector. El coordinador hizo “preguntas reflexivas” (Hyatt 2005) para entender mejor la investigación y cómo ésta se veía reflejada en el texto. Esto motivó a que los autores consideren no solamente el contenido sino también el lenguaje usado y como podía ser modificado para guiar mejor al lector. Según un participante, lo más útil del grupo de escritura fue

“tener el punto de vista de otra persona que me permitió visualizar cosas que como autor no había visto, así como escuchar la opinión de otra persona sobre mi trabajo.” (E)

Precisamente, lo anterior se relaciona con cómo el intercambio con otros permite el desarrollo del conocimiento (Aitchison 2003, Van der Linden y Renshaw 2010). En este sentido, otro miembro expresó lo siguiente:

“la primera vez que lo escribimos, dijimos ‘está bien, estamos bien.’ Y luego, después de pasar por todo este proceso y ver todos los cambios que hemos hecho, nos dimos cuenta que no. Definitivamente se necesita la perspectiva de otra persona.” (GF)

Esto es, las diferentes preguntas de la coordinadora, permitieron a los autores ver su texto y las ideas transmitidas desde otra perspectiva y, por medio del diálogo, considerar la forma de expresarlas en forma académica y en una segunda lengua.

Finalmente, esta iniciativa efectivamente ayudó a avanzar con las publicaciones ya que las reuniones semanales estructuraron el proceso de revisión e hicieron a los miembros responsables de dedicar tiempo a la escritura. Se dividió la tarea de revisión en secciones más manejables, evitando uno de los errores más comunes de los escritores novatos: querer revisar todo y al mismo tiempo. En cambio, la revisión se ejerció como un proceso iterativo donde gracias a los comentarios, las sugerencias recibidas y consideradas, y los cambios hechos se intentó mejorar el texto. Como resultado, todos los participantes que respondieron la encuesta dijeron sentirse más seguros al presentar el texto luego de trabajarlo en el grupo de escritura.

Conclusión

Esta primera experiencia con un grupo de escritura resultó positiva ya que dio pautas para organizar futuros grupos: a pesar de que el feedback dado por el coordinador fue relevante y beneficioso, contar con más de un lector sería aún más enriquecedor. Asimismo, la experiencia hizo notar diferentes formas de comentar textos. Con este grupo, se lo hizo en forma oral y presencial principalmente, con algunas sugerencias escritas compartidas en línea luego de los encuentros. Sin embargo, no todo el feedback dado en persona podía asimilarse en detalle ya que generalmente las discusiones daban al grupo una perspectiva diferente que iba más allá de anotaciones breves al margen del texto. Estos intercambios fueron importantes para la construcción conjunta del conocimiento y la negociación de significados, algo que no se hubiera dado al recibir tan sólo comentarios escritos. Esto llevó a la reflexión que diferentes formas de ofrecer comentarios pueden implementarse en futuros grupos, como compartir el audio de las reuniones para que los miembros lo consulten en cualquier momento.

En general, podemos considerar esta experiencia con un grupo de escritura en la Universidad de Cuenca como positiva ya que resultó de utilidad para los participantes (mejoraron su texto, lo enviaron y fue aceptado) y también dio información valiosa para futuras iniciativas.

Referencias

- Aitchison, Claire (2003): "Thesis writing circles". En: *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8,2, pp. 97-115.
- Aitchison, Claire/Kamler, Barbara/Lee, Alison (2010): *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond*. Nueva York: Routledge.
- Antoniou, Maria/Moriarty, Jessica (2008): "What can academic writers learn from creative writers? Developing guidance and support for lecturers in Higher Education". En: *Teaching in Higher Education*, 13, 2, pp. 157-167.
- Bazerman, Charles/Keranen, Nancy/Encinas Prudencio, Fátima (2012): "Facilitated immersion at a distance in second language scientific writing". En Castelló, Montserrat/Donahue, Christiane (eds.): *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, pp. 235-248.
- Boud, David/Lee, Alison (1999): "Promoting research development through writing groups". Ponencia presentada en la *Australian Association for Research in Education Conference*. Disponible en: www.aare.edu.au.
- Boud, David/Molloy, Elizabeth (2012): "Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design". En: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38,6, pp. 698-712.
- Carlino, Paula (2008): "Revisión entre pares en la formación de posgrado". En: *Lectura y Vida*, 29, 2, pp. 20-31. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Carlino, Paula (2015): "Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar". En: *Espaço Pedagógico*, 22, 1, pp. 9-29.
- Colombo, Laura (2012): "Escritura de posgrado y aprendizaje situado". En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (ed.): *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, pp. 82-85. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Colombo, Laura (2013): "Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado". En: *Aula Universitaria*, 15, pp. 61-68. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>.
- Colombo, Laura/Carlino, Paula (2015): "Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones". En *Lenguaje*, 43,1, pp. 13-34. Disponible en: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3276>.
- Curry, Mary Jane/Lillis, Theresa (2007): "The dominance of English in global scholarly publishing". En *International Higher Education*, 46, pp. 6-7.
- Dysthe, Olga (1996): "The multivoiced classroom". En: *Written Communication*, 13,3, pp. 385-425.
- Dysthe, Olga/Bernhardt, Nana/Esbjorn, Line (2013): *Enseñanza basada en el diálogo: El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Dinamarca: Skoletjenesten & Fagbokforlaget.
- Englander, Karen (2009): "El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: Un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües". En: *Discurso & Sociedad*, 3, 1, pp. 90-118.

- Galligan, Linda/Cretchley, Patricia/George, Lucy/Martin, Kris/McDonald, Jacquie/Rankin, Janet (2003): "Evolution and emerging trends of university writing groups". En: *Queensland Journal of Educational Research*, 19, 1, pp. 28-41.
- Gere, Anne (1987): *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gómez Nashiki, Antonio/Jiménez-García, Sara Aliria/Moreles Vázquez, Jaime (2014): "Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 60, pp. 155-185.
- Grant, Barbara/Knowles, Sally (2000): "Flights of imagination: Academic women be(com)ing writers". En: *International Journal for Academic Development*, 5,1, pp. 6-19.
- Hyatt, David (2005): "'Yes, a very good point!': A critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments". En: *Teaching in Higher Education*, 10, 3, pp. 339-353.
- Kwan, Becky (2010): "An investigation of instruction in research publishing offered in doctoral programs: The Hong Kong case". En: *Higher Education*, 59, 1, pp. 55-68.
- Lave, Jane/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lee, Icy (2013): "Publish or perish: The myth and reality of academic publishing". En: *Language teaching*, 47, 2, pp. 1-12.
- McGrail, Matthew/Rickard, Claire/Jones, Rebecca (2006): "Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates". En: *Higher Education Research & Development*, 25, 1, pp. 19-35.
- Nygaard, Lynn (2015): "Publishing and perishing: An academic literacies framework for investigating research productivity". En *Studies in Higher Education*, 42, 3, pp. 519-532.
- Ortiz, Renato (2009): *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Swales, John (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*: Cambridge University Press.
- Swales, John/Feak, Christine (2004): *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (2da ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Thomson, Pat/Kamler, Barbara (2010): "It's been said before and we'll say it again—research is writing". En Thomson, Pat/Walker, Melanie (Eds.): *The Routledge Doctoral Student's Companion: Getting to Grips with Research in Education and the Social Sciences*. Londres: Routledge, pp. 149-160.
- Van der Linden, Jos/Renshaw, Peter (eds.) (2010): *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction and teaching*. Nueva York: Kluwer.

2. EL USO DE CONECTORES SEGUN LOS GENEROS TEXTUALES EN LA ESCRITURA ACADEMICA EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

Marina López Casoli

Universidad Nacional de Mar del Plata

mlcuniv@gmail.com

Claudia Borgia

Universidad Nacional de Mar del Plata

caborgia@gmail.com

INTRODUCCION

La mayoría de los estudios sobre cohesión textual están basados en *Cohesion in English*, la obra señera de Halliday y Hasan (1976). La presente investigación estudia la cohesión conjuntiva, uno de cinco elementos cohesivos identificados por Halliday y Hasan (1976). Varios investigadores afirman que las diferencias encontradas en el uso de conectores en textos escritos en inglés por hablantes nativos y no nativos de esa lengua se deben a factores culturales (Hamed 2014; Mohamed-Sayidina 2010; Mohamed y Omer 2000; Granger y Tyson 1996). Otros vinculan el uso de los conectores con la experticia en la lengua extranjera (Leńko-Szymańska 2008; Jalilifar 2008; Bolton *et al.* 2002; Granger y Rayson 1998) o bien con la cultura y el género textual (Ting *et al.* 2013; Ghasemi 2013; Rahimi 2011; Trujillo Sáez 2003).

El objetivo de la presente investigación, de carácter preliminar, es estudiar comparativamente la utilización de conectores en textos narrativos y de causa/efecto escritos por alumnos del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La hipótesis es que el género incide en la frecuencia, tipo y adecuación en el uso de conectores. Se abordaron 3 preguntas:

- ¿El tipo de texto influye en la cantidad de conectores usados?
- ¿Influye en el tipo de conectores usados?
- ¿Influye en el uso adecuado de los conectores?

MÉTODO

El corpus se compone de textos escritos por alumnos de Proceso de la Escritura I en 2016 en respuesta a un trabajo práctico domiciliario. Por un lado, se analizó una muestra de 41 textos narrativos (Grupo N, de acá en más G N). Por otro, se estudiaron 32 textos de causa/efecto (Grupo C/E, de acá en más G C/E). Primero se cuantificaron los conectores en cada grupo (N y C/E) según la taxonomía de Biber *et al.* (2010) y luego se determinó qué conectores habían sido utilizados y cómo.

RESULTADOS

Pregunta 1

Los textos de causa/efecto presentaron una mayor densidad de conectores. El G C/E utilizó 60 conectores, a un promedio de 1,87 conectores por texto. El G N usó 29 conectores, un promedio de 0,70 por texto.

Si bien el número total de palabras es inferior en el G C/E, se utilizaron más conectores en este grupo. Esto podría indicar una relación entre el tipo de texto y la frecuencia de uso de conectores. Por otro lado, la extensión promedio de los textos en cada grupo fue muy similar, concluyéndose que la frecuencia de conectores no se debió a la longitud del texto.

Pregunta 2

El G N utilizó mayoritariamente los conectores de resultado/inferencia (48,27%) seguidos de los de contraste/concesión (31,03%) y en bastante menor proporción de los de adición (13,79%) y enumeración (6,89%). Los de conclusión, aposición y transición no fueron usados.

El G C/E también usó mayoritariamente conectores de resultado/inferencia (41,66%), seguidos de los de enumeración (26,66%), aposición (13,33%) y contraste/concesión (11,66%). En bastante menor proporción se usaron los de adición (6,66%), mientras que al igual que G N, tampoco se utilizaron los conectores de conclusión y transición. La alta proporción de conectores adverbiales de la categoría de resultado/inferencia en ambos grupos coincide con lo que usualmente ocurre en el discurso académico (Biber *et al.*: 880), mientras que es probable que la alta incidencia de los enumerativos se deba a que los alumnos intentaron ordenar las causas/efectos de los fenómenos desarrollados.

Entre los conectores más usados en G N se encuentran *so* o “entonces” (37,93% del total de conectores en la muestra) y *however* o “sin embargo” (20,68%) mientras que en el G C/E los más usados fueron *therefore* o “por lo tanto” (20% del total de conectores en la muestra), seguido de *for example* o “por

ejemplo" (13,33%), *however* y *first* o "primero" en igual proporción (10%). Los demás conectores se utilizaron en menor medida pero se registró una mayor variedad de conectores de cada categoría semántica que en el G N.

También en G C/E el conector contrastivo más utilizado fue *however*. Esto evidencia la preferencia por el uso de este conector para expresar contraste, tal vez porque suele ser uno de los conectores contrastivos más comúnmente enseñados. El único conector de aposición usado repetidamente fue *for example*.

La falta de conectores de conclusión en ambos grupos podría deberse a que los alumnos recurrieron a otros elementos cohesivos para indicar el comienzo de una conclusión. Por otro lado, los textos de ambos grupos tampoco registraron conectores de transición, poco frecuentes en la escritura académica (Biber *et al.* 2010: 880).

A primera vista se infiere que el tipo de texto influyó en el tipo de conectores usados pero se observó la misma preponderancia del mismo tipo de conectores en G N. En este caso, lo que pudo haber influido es el *tema* sobre el cual se escribió o el hecho de que se trata de dos instancias de discurso académico. En el G C/E el haber usado en segundo lugar la enumeración podría responder a la necesidad lógica de organizar el texto.

Pregunta 3

El porcentaje de error en ambos grupos fue similar, aunque levemente superior en el G C/E (46,66%) que el G N (41,37%), lo que muestra que ambos grupos usaron los conectores incorrectamente casi la mitad de las veces. En ambos grupos hubo errores en todas las categorías utilizadas pero las diferencias más significativas se observan entre cada una de las categorías semánticas en los grupos.

El G N presentó la mayor incidencia de error entre los conectores de adición (75%), mientras que en el G C/E, la mayor incidencia de error ocurrió en la categoría de aposición, con igual porcentaje. La menor incidencia de error se evidencia entre los conectores de contraste/concesión en el G N (22,22%) y en el G C/E entre los de enumeración (25%).

La categoría semántica más usada en ambos grupos (resultado/inferencia) tuvo más incidencia de error en el G C/E (56%) que en G N (42,85%). Si bien no es ésta la categoría semántica donde se registró la mayor proporción de error, estos porcentajes son elocuentes. El tipo de texto y el tema pudieron determinar qué conectores los alumnos necesitaron más para expresar las ideas propias de ese texto y tema. A su vez, los alumnos usaron incorrectamente casi un 50% de las veces justamente los conectores de la categoría semántica a la que más recurrieron.

Entre los conectores específicos más frecuentemente usados, los que presentaron mayor incidencia de error fueron *for example* (75% de error), y *as a consequence* o "en consecuencia" y *therefore* (50% de error cada uno), todos en el G C/E. El conector *so*, si bien fue ampliamente usado en el G N, registró un bajo nivel de

error (28% del total de 14 conectores de resultado/inferencia), contraponiéndose con estudios anteriores (López Casoli y Selesán 2016; Hamed 2014).

CONCLUSIÓN

Los resultados preliminares de este estudio no indican que el género textual influyó en el uso incorrecto de los conectores propios de ese género pero sí que el género puede determinar la cantidad de conectores usados. Los textos expositivos de causa/efecto (C/E) mostraron una mayor cantidad de conectores que los textos narrativos (N). Esto respondería a que mientras un texto expositivo suele necesitar mayor cantidad de conectores adverbiales que ayudan a expresar la conexión lógica de ideas, los textos N dependen de conexiones a través de circunstanciales de tiempo y lugar para la secuenciación cronológica de ideas.

Los textos expositivos de C/E evidenciaron una mayor cantidad y variedad de conectores, siendo *therefore* y *for example* los más utilizados en el grupo y *so* y *however* en el G N. Se podría hipotetizar que debido a que los alumnos están más familiarizados con los textos N y que éstos no se encuentran sólo en el ámbito académico, los estudiantes perciben que los textos expositivos de C/E requieren mayor nivel de sofisticación en las relaciones lógicas entre ideas, recurriendo a un mayor número y variedad de conectores para redactarlos.

El género pudo influir también sobre el tipo de conectores o categorías semánticas utilizadas, particularmente en el caso del G C/E. Ambos grupos usaron mayoritariamente los conectores de resultado/inferencia. En los textos N se puede deber además al tema sobre el cual se escribió, el cual requería de explicar motivos. El alto índice de error en esta categoría podría deberse a la falta de experticia en la escritura.

Además, ambos grupos presentaron casi un 50% de error en el uso de los conectores, siendo la posible causa una instrucción inefectiva. Es muy frecuente que los docentes enseñen a través de listas de conectores descontextualizadas y enfatizen cuestiones lingüísticas (gramática, vocabulario, ortografía, etc.) en vez del pensamiento lógico.

Esta investigación enfatiza la relevancia del tipo de texto y de la temática a la hora de determinar el tipo de conectores a enseñarse. Es importante que los docentes prevean qué tipos de errores pueden surgir en el uso de los conectores en la escritura como así también ofrecer ejercitación que estimule el pensamiento lógico. Dado que un gran número de estudios vinculan el uso de conectores con la escritura de calidad (Lahuerta Martínez 2004; Jalilifar 2008; Tangkiengsirisin 2010; Ting *et al.* 2013), es necesario enfatizar la enseñanza de las conectores para garantizar que nuestros alumnos optimicen su escritura en ILE.

Referencias

- Asassfeh, Sahail, Alshaboul, Yousef, Alshboul, Sabri. (2013): "Distribution and Appropriateness of Use of Logical Connectors in the Academic Writing of Jordanian English-Major Undergraduates". En: *Journal of Educational y Psychological Sciences*, 14,3, pp. 11-35.
- Biber, Douglas, Johansson, Stig, Leech, Geoffrey, Conrad, Susan, Finegan, Edward. (2010): *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Londres: Longman.
- Bolton, Kingsley, Nelson, Gerald, Hung, Joseph. (2002): "A corpus-based study of connectors in student writing: Research from the International Corpus of English in Hong Kong ICE-HK". En: *International Journal of Corpus Linguistics*, 7,2, pp. 165-182.
- Borgnia, Claudia, López Casoli, Marina, Selesán, Marina (2013): "Cohesión en la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE): El uso de conjunciones coordinantes". En: *Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS: XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas*, pp. 65-75.
- Crewe, William J. (1990): "The illogic of logical connectives". En: *ELT Journal*, 44,4, pp. 316-325.
- Ghasemi, Mohsen. (2013): "An investigation into the use of cohesive devices in second language writings". En: *Theory and Practice in Language Studies*, 3,9, pp. 1615-1623.
- Gholami, Javad, Ilghami, Roghayeh, Hossein, Hassan M., Tahoori, Farzaneh. (2012): "Cohesive Devices in Iranian Research Papers across Social Sciences and Medical Sciences: the Case of Conjunctives in Papers on Biomedicine and Applied Linguistics". En: *The Iranian EFL Journal*, 8,4, pp. 292-309.
- Granger, S., Rayson, P. (1998): "Automatic profiling of learner texts". En: *Learner English on computer*, pp. 119-131.
- Granger, Sylviane, Tyson, Stephanie. (1996): "Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English". En: *World Englishes*, 15,1, pp. 17-27.
- Halliday, M. A. K. (2014): *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th. ed. Abingdon, UK: Routledge.
- Halliday, M. A. K., Hasan, Ruqaiya. (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hamed, Muftah. (2014): "Conjunctions in argumentative writing of Libyan tertiary students". En: *English Language Teaching*, 7,3, pp. 108-120. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n3p108>.
- Jalilifar, Alireza. (2008): "Discourse markers in composition writings: the case of Iranian learners of English as a foreign language". En: *English Language Teaching*, 1, pp. 114-127.

- Kaplan, Robert B. (1966): "Cultural thought patterns in inter-cultural education". En: *Language learning*, 16,1-2, pp. 1-20.
- Lahuerta Martínez, Ana C. (2004): "Discourse markers in the expository writing of Spanish university students". En: *Iberica*, 8, pp. 63-80.
- Leńko-Szymańska, Agnieszka. (2008): "Non-native or non-expert? The use of connectors in native and foreign language learners' texts". En: *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, pp. 91-108.
- Liu, Meihua, Braine, George. (2005): "Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates". En: *SYSTEM*, 33, pp. 623-635. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2005.02.002>
- Lockman, Kelly, Swales, John. (2010). "Sentence connector frequencies in academic writing (and academic speech)". <http://www.readbag.com/micusp-elicorpora-files-0000-0253-sentence-connector-kibbitzer-1>
- López Casoli, Marina, Selesán, Marina. (2016): "Text Type and Connector Use in EFL Expository Writing". En: *Artesol EFL Journal*, 1,3, pp. 42-52.
- Meisuo, Zhang. (2000): "Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities". En: *RELC Journal*, 31,1, pp. 61-95.
- Mohamed, Ayisha H., y Omer, Majzoub. (2000): "Texture and Culture: Cohesion as a Marker of Rhetorical Organisation in Arabic and English Narrative Texts". En: *RELC Journal*, 31,2, pp. 45-75.
- Mohamed-Sayidina, Aisha. (2010): "Transfer of L1 cohesive devices and transition words into L2 academic texts: the case of Arab students". En: *RELC Journal*, 41,3, pp. 253-266.
- Rahimi, Mohammad. (2011): "Discourse markers in argumentative and expository writing of Iranian EFL learners". En: *World Journal of English Language*, 1,2, 68-78.
- Tangkiengsirisin, Supong. (2010): "Promoting cohesion in EFL expository writing: A Study of graduate students in Thailand". En: *International Journal of Arts and Sciences*, 3,16, pp. 1-34.
- Ting, Sue-Hie, Campbell, Yvonne M., Law, Lily, Poh, Honh-Hua. (2013): "Explanations without a purpose? Genre-based instruction and academic writing". En: *Journal of Academic Language and Learning*, 7,1, pp. A26-A39.
- Trujillo Sáez, Fernando. (2003): "Culture in writing: discourse markers in English and Spanish student writing". En: *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (eds.). Tadea seu liber de Amicitia. Granada: Imprenta Generalife*, pp. 345-364.

3. RESUMIR EN ESPAÑOL TEXTOS EN FRANCÉS Y EN ESPAÑOL. ¿LAS MISMAS ESTRATEGIAS?

Marta Lucas
maraluc2002@gmail.com
Mónica Vidal
Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
IES en Lenguas Vivas J.R. Fernandez
ISP Dr. J. V. Gonzalez
moniquevidal2006@yahoo.fr

Introducción

Las últimas investigaciones que realizamos en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA sobre reformulaciones en español de textos fuente en francés y en español (Lucas y Vidal 2016, 2017) mostraron que los disfuncionamientos relevados en léxico y conectores no tienen que ver solamente con una situación de interfaz sino también con la capacidad general de reformular textos complejos.

En este trabajo y a partir del análisis del mismo corpus presentaremos un estudio de casos, exploratorio y transversal, que se propone indagar sobre las estrategias de comprensión-textualización puestas en juego en una tarea resuntiva. Nuestro objetivo es observar si las conclusiones de los estudios anteriores son válidas en la resolución del texto-resumen.

Marco teórico

Peytard (1984) entiende la reformulación como el conjunto de transformaciones que un discurso admite a partir de una única fuente para devenir un discurso de alguna manera equivalente. Ciapuscio (2003) analiza esta práctica a nivel textual y considera que se trata de procedimientos que se definen principalmente por criterios estructurales.

Varios autores han observado en estudiantes universitarios, dificultades en la reformulación de textos académicos (Silvestri 1998, Carlino 2005). Se han identificado por ejemplo, el “reconocimiento de voces e inserción en un texto propio, integración de fuentes, comprensión macroestructural, control del ingreso de conocimientos previos, capacidad de reformulación, habilidades metacomprendivas, construcción de conceptos teóricos” (Pipkin y Reynoso 2010:11). Por su parte, Benvegnú et al. (2001) señalan que los escritos a los que deben enfrentarse los alumnos universitarios poseen un alto grado de complejidad y especificidad y su comprensión implica operaciones intelectuales de gran abstracción. Señalan también que los estudiantes deben restituir o construir aquellos conocimientos que el autor supone en el lector destinatario.

Vazquez de Aprá (2001) señala que la comprensión de un texto se desarrolla en la interfaz de las dos actividades que requiere la reformulación: la lectura y la escritura. Plassard (2007) concuerda con esta postura al afirmar que la relación entre la comprensión y la reformulación constituye más un continuum que una dicotomía. En cuanto a la práctica resuntiva y desde una postura interactiva, Perelman (1994) sostiene que en ella intervienen tanto las propiedades del texto fuente (TF) como las posibilidades conceptuales del sujeto.

Generalmente se consideran “buenos resumidores” a los aprendientes que respetan las macrorreglas enunciadas por Teun van Dijk (1983: 59): omisión, selección, generalización y construcción/integración. En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Informe diagnóstico MEN 2013:10-11) se sostiene que la elaboración de un resumen implica identificar lo relevante en el TF atendiendo a su género y al propósito de la tarea, emplear un léxico adecuado y agrupar las ideas respetando su orden lógico.

Los estudios realizados en el campo de la adquisición de LE constituyen nuestro encuadre para analizar las estrategias de lectura y escritura puestas en juego por los estudiantes. Así, la actividad estratégica del aprendiente (Corder 1967, Selinker, 1972 y Giacobe, 2010) se apoya en una serie de hipótesis previas que funcionan de manera interactiva en todo aprendizaje lingüístico. Consideramos que las estrategias son planificaciones más o menos conscientes de conductas adaptativas que el aprendiente pone en juego para resolver una tarea específica según la representación que tenga de ella.

Desde el mismo enfoque, Martinot (2012) compara los procedimientos de reformulación usados por los niños en el aprendizaje de su lengua materna con aquellos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera por jóvenes y adultos. Considera que estos procedimientos son propios de la actividad de lenguaje en general e intervienen en todo proceso de adquisición de lenguas.

Metodología

Las actividades de comprensión-textualización operan como una suerte de continuum en el que interactúan diversas representaciones mentales del texto que se está leyendo y del que se debe escribir. Intervienen también las **representaciones** de un cúmulo de saberes sobre la lengua, el soporte, el autor, el tema, el género, el tipo textual, el contexto de producción y el contexto de lectura-escritura. Dado que la práctica de la lectura y de la escritura no pueden ser dissociadas, las dificultades que plantea la escritura pueden llevar a una relectura focalizada en aspectos del texto que no fueron tenidos en cuenta anteriormente. Al mismo tiempo, las dificultades en la lectura pueden trabar una textualización fiel al TF.

Se le solicitó a un grupo de 18 estudiantes del nivel superior de lectocomprensión que cumplieran con una única consigna: resumir dos textos, uno en francés y otro en español en dos instancias, sin intervención didáctica orientadora. Para el presente trabajo analizamos el resumen del aprendiente que presentaba mayor dificultad en la reformulación del TF en francés para compararlo luego con el resumen del TF en español.

Los TF fueron publicados por “El Correo de la Unesco”, de octubre-diciembre 2011: “L’étapemusulmane de l’humanisme”, de Mahmud Hussein y “Un viraje decisivo”, de Oliver Kozlarek.

En el TF en francés, el autor argumenta sobre la figura del Islam en tanto etapa del humanismo. La objeción que se plantea a este enfoque consiste en la idea de que el humanismo es antirreligioso, por ende, el Islam estaría por fuera de él. El contra argumento del autor es que el humanismo rechaza, en realidad, una imagen de Dios, todopoderoso e inaccesible, idea que responde al dogma de la predestinación, según el cual el destino de los hombres está determinado por Dios. Esta postura se opone a la del libre albedrío. El autor muestra además que ambas creencias, que tienen su origen en la Grecia antigua, están presentes a lo largo de la historia tanto en el mundo musulmán como en el cristiano.

En el TF en español, Kozlarek polemiza sobre la idea de una cultura humanista universal. Critica tanto el “viraje cultural” en su expresión más extrema, según la cual las diferentes culturas no poseen características comunes o semejantes, como el “viraje humanista” que sostiene que el solo hecho de pertenecer al género humano explicaría una suerte de solidaridad mundial. El autor considera que ambos “virajes” deben complementarse entre sí. Les corresponde a las ciencias sociales y humanas instrumentar los medios para fomentar un diálogo entre las diferentes culturas que permita la construcción de un nuevo concepto de humanismo.

Los dos TF presentan dificultad de lectura semejante: complejidad de la organización discursiva con combinación de tramas expositiva y argumentativa, presencia “velada” de la voz del autor, requerimiento de conocimientos previos relativos a los temas abordados, extensión. A las dificultades propias de los textos fuente, hay que agregar aquellas que provienen del contexto de la toma: tiempo de lectura / tiempo de escritura, colaboración en una tarea que no es evaluativa.

Análisis del corpus

Identificamos en los resúmenes los disfuncionamientos textuales y aquellos locales que comprometerían la coherencia global. Consideramos a los disfuncionamientos como marcas de estrategias tanto de comprensión como de textualización. En los resúmenes estudiados encontramos estrategias comunes: selección/supresión de segmentos del texto, de argumentos o puntos de vista, de subtemas vinculados a un macro-tópico; selección de algunos temas a los que se les atribuyen aleatoriamente propiedades o eventos, sin ligazón con la macroestructura y sin recuperación de la fuerza pragmática del TF; paráfrasis; generalizaciones léxicas; amalgamas de voces.

En cuanto a las estrategias particulares a cada situación de la toma, encontramos en el resumen del TF en francés paráfrasis con transcodificaciones, sobretodo al comienzo y final del párrafo, selección/supresión con alteración en la función pragmática y reformulación original sobre el tema en la que la alumna trata de relacionar párrafos sin fidelidad al TF. En el resumen del TF en español, relevamos paráfrasis con referenciación léxica difusa, cuasi-copias (con mínimas variaciones) de segmentos del texto fuente, copia literal con o sin omisión de palabras, parataxis con Y. Cabe destacar que los disfuncionamientos son mucho más numerosos en el resumen F-E exigiendo un lector que haya leído el TF y pueda reponer la coherencia.

Consideramos que estas estrategias se sustentan en dos hipótesis previas. La primera, que consiste en suponer que todo texto es informativo, explicaría algunos de los disfuncionamientos observados: cambio de función de las ideas con tematización de argumentos, alteración de la jerarquización de conceptos y/o de la organización discursiva, dificultad para atribuir puntos de vista. La segunda tiene que ver con la representación del resumen como una actividad de selección y supresión, lo que lleva a omitir segmentos de párrafos o párrafos enteros (sobre todo los del final), una suerte de lectura por pedazos que se van resumiendo uno tras otro.

Conclusiones

Las conductas resuntivas varían según diversos factores: las propiedades del texto, el contexto de la tarea, el perfil del sujeto, sus conocimientos generales y específicos, así como su competencia general y su práctica social en lectura-escritura.

En los dos resúmenes estudiados se observaron reformulaciones con léxico aleatorio y referenciación difusa así como la supresión de segmentos textuales nodales que comprometen la coherencia global. La lectura es lineal y la textualización sigue ese mismo orden. Resultó notoria la ausencia de referencia a las condiciones de producción del TF. Evidentemente el contacto de dos lenguas complejiza la tarea por el alto costo cognitivo que ésta implica. Sin embargo, los disfuncionamientos encontrados no dependerían únicamente de la situación de interfaz sino de una competencia de lectura-escritura más general.

Los resultados de esta indagación serán confrontados con los obtenidos en análisis ulteriores del resto de las producciones del corpus.

Referencias

- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, P. Dorronzoro, M. I. (2001): *¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? En La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad de Luján. Disponible en: <<http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>>. [Último acceso 4/4/2017].
- Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G. (2003): "Formulation and reformulation procedures in verbal interaction between experts and (semi)laymen" En: *Discourse Studies* 5/4, Sage Publications. 207-233.
- Corder, P. (1967): "The significance of learners' errors". En: *International Review of Applied Linguistics* n°5, 162-169.
- Giacobbe, J. (2010): "Adquisición de lenguas extranjeras: interacción y desarrollo del lenguaje. Puertas Abiertas". En: *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4921/pr.4921.pdf>. [Último acceso 4/4/2017].
- Lucas, M. y Vidal, M. (2016): "La reformulación escrita de textos leídos en español y en francés: el uso de marcadores de conexión". Comunicación presentada en las *Jornadas Interdepartamentales del ISP Dr. Joaquín V. González. La enseñanza de las lenguas y las literaturas: tensiones y desafíos*. CABA, 19 y 20 de septiembre.
- Lucas, M. y Vidal, M. (2017): "La reformulation écrite de textes lus en espagnol et en français: quelques dysfonctionnements lexicaux". Comunicación presentada en el *XIV Congreso Nacional de Profesores de francés "Le français au sommet"*. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo, Mendoza. 22, 23 y 24 de mayo.
- Martinot, C. (2012): "La reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère : pour une optimisation des stratégies d'apprentissage". En: *Synergies Pologne* n° 9. 63-76.

- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2013): *Informe diagnóstico de Producción Escrita. Cómo los estudiantes construyen un resumen 5º/6º año de la Educación Secundaria*. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004943.pdf>>.
- Perelman de Solarz, Flora (1994): "La construcción del resumen". En: *Lectura y vida, año 15, n° 1*.
- Peytard J. (1984): "Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage". En: *Langue française N°64. Français technique et scientifique : reformulation, enseignement. Volumen 64 Número 1.17-28*. Disponible en: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5201>. [Último acceso 4/4/2017].
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010): *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Plassard, F. (2007): *Lire pour traduire*. Paris. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". En: *International Review of Applied Linguistics n° 10. 209-231*.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro.
- Van Dijk, T. (1996): *La ciencia del texto*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós. 1era edición: 1983.
- Vázquez de Aprá, A. (2001): "Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad". En: *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Disponible en: <<http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>>. [Último acceso 4/4/2017].

➤ Mesa 7

- 1. Constanza Belén Adduci y Julia Fernández Armendariz, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.**
- 2. Elda Patricia Moller Jensen, Instituto de Formación Docente Continua San Luis.**
- 3. Milagro Asensio, Instituto de Formación Docente Continua San Luis.**

1. REFLEXIONES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS DE LAS ISLAS BRITÁNICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA COMO LENGUA-CULTURA

Julia Fernández Armendariz

Constanza Belen Adduci

I.E.S en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernandez”

juliafernandezarm@gmail.com

constanzaadduci@gmail.com

Los conceptos de nación y nacionalidad han influenciado la forma en que la identidad fue concebida en la modernidad (Smith, 1991). El territorio donde un sujeto nace o vive ha sido tradicional y directamente relacionado con la identidad. Sin embargo, desde la antropología y la sociología se cuestiona la relación directa entre identidad y territorio, en un intento de dismantelar lo que Smith llama "el mito más convincente sobre la identidad" (8. Traducción Propia). El antropólogo argentino Alejandro Grimson sostiene que identidad y territorio ocupan diferentes esferas y que, por lo tanto, "las fronteras de la cultura no siempre coinciden con las fronteras de la identidad" (2010: 3. Traducción Propia). Además, los grandes relatos que referían a estados-naciones en el mundo moderno fueron cuestionados por los diferentes grupos étnicos en viaje que dejaron en claro que hay una distinción entre los conceptos de territorio nacional, cultura e identidad (Grimson 2010).

Stuart Hall (1996) considera a la identidad como producción; como algo incompleto y en proceso. La identidad está basada además, según él, en el cambio y no en una esencia fija: "La identidad cultural (...) es una cuestión de "devenir" además de "ser" (...) las identidades culturales vienen de algún lugar, tienen historias. Pero, como todo lo que es histórico, sufren una constante transformación" (225). Así, las identidades culturales no son una esencia sino un posicionamiento, al igual que las identidades diaspóricas, que son necesariamente dinámicas y cambiantes, abiertas a la construcción y deconstrucción.

Esta nueva perspectiva separa los conceptos de cultura y territorio y sugiere la introducción del concepto "culturas itinerantes". En su trabajo seminal *Routes* (1998), James Clifford introduce la idea de identidad en viaje, de comunidades en continuo movimiento. Además, agrega "estamos asistiendo a la emergencia de nuevos mapas: espacios fronterizos, habitados por grupos étnicos diaspóricos no asimilados a naciones-estados dominantes" (38. Traducción propia).

Es aquí donde la pedagogía de las fronteras (Giroux) resulta instrumental para transformar a los alumnos en mediadores interculturales que entiendan la alteridad y cuestionen sus propias historias e identidades. La pedagogía fronteriza le permite a los alumnos de lengua-cultura inglesa desmitificar los estereotipos y fronteras social y culturalmente heredados que limitan nuestro discurso. Sin embargo, Giroux advierte que "el concepto de pedagogía fronteriza sugiere más que simplemente acercar diversos espacios históricos y culturales a los alumnos. Significa entender la fragilidad de la identidad mientras se desplaza por espacios fronterizos cruzados por una variedad de lenguas, experiencias y voces" (26. Traducción Propia). De esta forma, los alumnos no están sólo aprendiendo un idioma, están aprendiendo formas de ver al otro y a sí mismo; es decir, están aceptando que no existe sólo un punto de vista válido.

La necesidad de un currículum intercultural se traduce en una clase de inglés que no sólo se centre en las cuatro habilidades lingüísticas (escribir, leer, escuchar y hablar) sino que ayude a los alumnos a adquirir habilidades interculturales. "De esta forma, el aprendiz de lengua extranjera no sólo se convierte en un hablante competente de otro código lingüístico, sino un mediador entre culturas" (Corbett 2003: x). Los NAP - Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras- del Consejo Federal de Educación en Argentina hacen referencia directa a la necesidad de un enfoque plurilingüe e intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras que incluya la reflexión sobre la diversidad cultural. Según Michael Byram, "aun si los alumnos nunca hablen ese idioma cuando terminen la escolaridad, van a retener de por vida las habilidades interculturales y el conocimiento y la sensibilidad para leer el mundo cruzando las fronteras tradicionales" (1997: 28. Traducción Propia).

La enseñanza de la historia de los pueblos de habla inglesa y de ciertos textos culturales como los poemas aquí presentados sirven este propósito. Ellos "dramatizan el sistema lingüístico que se aprende a través de la deconstrucción de sus tensiones y conflictos. Esto, de hecho, puede motivar a los alumnos a negociar sus propias tensiones y conflictos culturales en el encuentro con la nueva cultura" (Corbett: 174. Traducción propia).

El estudio de la historia de las islas británicas incluye dentro de los acontecimientos políticos, económicos y religiosos, aquellos movimientos demográficos que constituyen lo que hoy en día se entiende como Gran Bretaña. El mismo nombre del país Inglaterra, viene de los pueblo de los Anglos, que la llamaban *Angle Land, the land of the Angles, England*. Asimismo, el nombre de Escocia proviene de los pueblos hostiles originariamente de Irlanda que emigraron durante la Temprana Edad Media llamados los *Scots*. Es el objetivo de esta nueva mirada donde la identidad y el rol de la historia son centrales que la enseñanza de lengua inglesa como lengua cultura fomenta y haga hincapié en el aprendizaje intercultural de los pueblos que

habitaron y habitan en el territorio que hoy se denomina Gran Bretaña.

De esta manera, la ciencia de la cartografía ayuda a la interpretación de la itinerancia de los pueblos desde la edad del hielo y la antigüedad hasta el siglo veinte. El alumno puede apreciar los movimientos y desplazamientos de pueblos tales como los Pictos, Sajones, Frisones, Vikingos y Normandos, entre otros. Simultáneamente, la espacialización de dichos movimientos y migraciones se hace visible y consecuentemente, la evidencia de las culturas itinerantes queda registrada para la explicación de los posibles aportes e influencias de dichos pueblos y culturas.

Igualmente, cabe resaltar el rol de la historia y la importancia de reflejar la interculturalidad en los nombres de espacios dentro de las islas. Reflexionar sobre los orígenes ontológicos de ciudades modernas como lo son Londres (*London*) y York lleva a la exhausta consideración sobre el paso de distintos pueblos como los Romanos, que llamaron a la ciudad atravesada por el río Támesis *Londinium*, y los Vikingos, que llamaron a la ciudad norteña *Jorvik*, que luego fue capital de su territorio denominado *Danelaw* en el tratado de Wedmore (878). Más aún, dichas influencias de los pueblos del continente son reflejadas en la misma lengua inglesa. Nuestra propuesta de enfoque en esta innovación curricular sugiere la importancia de la reflexión metalingüística para el desarrollo de la habilidad intercultural (Byram).

Dado que los profesores de lengua inglesa explican aspectos de la misma, aclarando morfología, vocabulario y su pronunciación, entre otros, los mismos tienen la oportunidad de insistir sobre, por ejemplo, de dónde provienen los verbos irregulares, o por qué motivo los verbos están divididos en aquellos regulares, y aquellos que no los son. Esto conlleva a la posibilidad de hacer mención al origen de los mismos, explicando por ejemplo que los Anglosajones poseían un vocabulario monosilábico, donde los verbos como morir (*die*) y confiar (*trust*) eran irregulares en el tiempo pasado, correspondiente al momento lingüístico en la historia del inglés llamado período pre-regular.

Todas estas observaciones se relacionan también con las diferencias léxicas y semánticas del inglés, conforme a las dudas que surgen en el ambiente áulico donde los estudiantes (ya sean niños, adolescentes y adultos) pueden apreciar las similitudes de ciertas palabras con la lengua materna. Se infiere así, que estos mediadores interculturales no son ajenos ni indiferentes a estas semejanzas, y es el aula como espacio de aprendizaje intercultural, donde el rol de, por ejemplo, los Normandos es traído por su influencia cultural (y por ende lingüística) para explicar la razón por la cual una parte del vocabulario de la lengua cultura inglesa se asemeja al latín, y por ende al castellano. Este aspecto es estudiado por muchos lingüistas e incluso puesto en práctica por docentes, utilizando las palabras denominadas como “transparentes” que tienen su inicio en la lengua desde 1066 con la invasión Normanda.

La inclusión de la historia de los pueblos de las islas británicas en la enseñanza de la lengua-cultura inglesa es posible en diversos niveles y contextos. En el nivel inicial y primario, la referencia al origen de los días de la semana puede ayudar a los alumnos a entender y acercarse a la cultura desde un lugar lúdico. La explicación sobre el origen de los nombres con influencia normanda o sajona ayuda a alumnos de nivel

secundario a la reflexión metalingüística y cultural sobre la lengua. Asimismo, en el nivel secundario o terciario y desde el área de literatura se pueden utilizar textos como los poemas “The British” de Benjamín Zephaniah y “From Britannia to Whom it May Concern” de John Agard para trabajar los estereotipos y entender la multiculturalidad presente en la sociedad británica, así como las olas de inmigración, la conformación del imperio y muchos otros hechos históricos que hacen a la cultura que aprenden.

Aclaración Final

Esta ponencia se reduce por limitaciones espacio-temporales al estudio de la cultura de las islas británicas solamente. Esto es acorde al Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras y los Programas de Formación Docente que incluyen principalmente instancias curriculares donde la historia y cultura de las islas británicas son centrales. Nuestro proyecto, sin embargo, estudia e incluye también la historia y cultura de los pueblos anglófonos que comprenden el continente africano, asiático, americano y oceánico, ya que los consideramos de igual relevancia para la enseñanza y aprendizaje de la lengua cultura inglesa y sus variedades lingüísticas.

Referencias

- Ackroyd, P. (2012): *The History of England. Volume I. Foundation*. Londres: : Pan MacMillan.
- Anderson, B. (1991): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Bhabha, H. (1994): *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship, essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clifford, J. (1997:): *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Consejo Federal de Educación. (2011):*NAPs: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires, Argentina.
- Corbett, J. (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dharwadker, V. (2001): *Cosmopolitan Geographies: New Locations in Literature and Culture*. Nueva York: Routledge.
- Grimson, A. (2004): *Fronteras, Naciones y Región*. Diss. Fórum Social das Américas: Quito, Ecuador.

- (2010): *Los Límites De La Cultura: Crítica De Las Teorías De La Identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2000): "Pensar Fronteras desde las Fronteras". *Nueva Sociedad* N° 170.
- Hall, S. (1996): *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage.
- Hobsbawm, E. (2008): *On History*. London, United Kingdom: Little, Brown Book Group.
- (1992): *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King, A. ed. (2001): *Culture, Globalization and the World Systems. Contemporary Conditions for the Representations of Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzanas, A. & Benito, J. (2003): *Intercultural Mediations, hybridity and mimesis in American Literatures*. Rutgers University: Transaction Publishers.
- Michaelsen, S. and Johnson, D. (1997): *Border Theory: The Limits of Cultural Politics*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011): *Proyecto de Mejora de educación Inicial para Profesores de Educación Secundaria*. Buenos Aires, Argentina
- Smith, A. (1991): *National Identity*. Harmondsworth: Penguin.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL SALVAJE EN LA LITERATURA ANGLÓFONA SOBRE TIERRA DEL FUEGO: EL CASO DE JEMMY BUTTON

Elda Patricia Moller Jensen

Instituto de Formación Docente Continua San Luis

eldapmj@gmail.com

El tema de mi presentación es “LA CONSTRUCCIÓN DEL SALVAJE EN LA LITERATURA ANGLÓFONA SOBRE TIERRA DEL FUEGO: EL CASO DE JEMMY BUTTON³⁴.”

La primera pregunta que me formulé al iniciar la investigación fue:

¿De qué manera seforjan las imágenes estereotipadas del “salvaje caníbal” y del “británico civilizador”?

Para poder comprender este proceso de construcción discursiva, debemos remontarnos a la época en que Europa se encontraba en busca de nuevas tierras y nuevos mercados. Comienzan aquí, las primeras exploraciones y los primeros encuentros con nativos de las tierras visitadas.

Es éste el contexto de mi investigación: el contacto, en el que el nativo fueguino recibe al visitante, y éste, lo observa, lo estudia, lo describe en sus narraciones y luego las publica. Cada una de estas narrativas pasará a ser lectura obligatoria para el próximo aventurero que visitará estas costas.

Pratt habla de la “zona de contacto”, un espacio donde culturas que son dispares, se encuentran, chocan, lidian una con la otra, frecuentemente en relaciones muy asimétricas de dominación y subordinación. (1992: 4). Pratt plantea, “¿Con qué códigos la literatura de viajes y exploración produjo, creó y modeló ‘al resto del mundo’ para los públicos lectores europeos en diferentes momentos del proceso expansionista de Europa? (1992: 6).

En mi exploración primero analicé las narrativas de Francis Drake, John Byron, James Cook, James Weddel y William Webster. En ellas detecto que comienzan a ponerse en escena las construcciones discursivas del conquistador “civilizador” y del salvaje “a civilizar”. Continúo la indagación con las narrativas de las expediciones del Beagle entre los años 1826 y 1836 con quienes esta construcción se hará aún más evidente. Primero con el capitán Parker King, y luego con el capitán Fitz-Roy quien describe a los fueguinos utilizando términos como: desagradables, repulsivos, brutos, toscos.” (1839: 175). También publica en su Narrativa que

³⁴Jemmy Button era un joven yámana cuyo verdadero nombre era Orundellico y que el capitán Fitz-Roy decide llevarse a Inglaterra. Luego de haber sido “civilizado” en Europa durante casi dos años, el joven es devuelto a su tierra, donde se saca sus ropas, sus zapatos, se deja crecer el pelo y vuelve a comer sin cuchillo y tenedor.

fue en el momento del viaje con los nativos hacia Inglaterra que supo que los fueguinos realizaban la práctica de alimentarse de sus enemigos de guerra. (1839: 462).

Pero el más duro en sus apreciaciones sobre los fueguinos, y muchos investigadores coinciden, fue Darwin, quien los ubica en un nivel de evolución inferior al ser humano. Escribe Darwin: “Éstas eran las criaturas más despreciables y miserables que había visto.” y también asegura que “su crecimiento se encontraba mal desarrollado, sus horribles caras pintadas de blanco, su piel sucia y grasienta, sus cabellos enredados, sus voces discordantes, sus gestos violentos y sin dignidad” al verlos, “uno apenas puede creer que sean nuestros semejantes, habitantes del mismo mundo” (1989: 178).

Entonces volvemos a la imagen de este encuentro entre las culturas. No podemos saber cómo ven los yámanas a los exploradores, Pero sí podemos a esta altura describir de qué modo ve el explorador al nativo fueguino. La construcción discursiva que hace el británico del nativo fueguino, lo aleja, lo distancia, lo opone, y lo representa como lo que él no es: el otro. La imagen del fueguino, es la imagen del OTRO: el salvaje sucio, perezoso, caníbal e ignorante. En oposición a la imagen del SER, del explorador británico, civilizador, audaz, noble, inteligente y educado. El británico es el que rescata, mientras que el fueguino salvaje se encuentra en franca necesidad de ser rescatado y civilizado; mientras que el civilizador enseña, el salvaje aprende. El civilizador “civiliza” y el salvaje debe comprender que es por su propio bien. De esta manera, con la ausencia de la voz del otro y sólo con la presencia de la voz británica, se va construyendo, de a poco, una representación de los habitantes nativos de Tierra del Fuego.

Propongo entonces un nuevo concepto para referirme a esta construcción. De la misma manera que Said utiliza el término “Orientalismo” para referirse al discurso de Occidente sobre Oriente, propongo el concepto de “Patagonismo” como herramienta identificadora del discurso británico sobre Patagonia —un discurso que se puede comprender como parte de un sistema de poder que representa al otro. Se construye una identidad del “otro” opuesto, como fruto de una sociedad que necesita re-crear la propia identidad como antítesis de aquella que se denigra. Es posible sostener que existe una construcción discursiva que realiza Europa sobre la Patagonia, (más específicamente, en el ámbito de mi investigación, Gran Bretaña sobre Tierra del Fuego) que con sus técnicas de representación, la hace visible y objeto de su discurso. Luego, me formulo la segunda pregunta: ¿se encuentran este discurso imperialista aún presente en la literatura contemporánea en lengua inglesa sobre Tierra del Fuego?

Cuando comencé a investigar, dado el impacto de los estudios post-coloniales, pensaba que esta ideología habría cambiado y que la construcción discursiva, hoy, tendría en cuenta la voz del otro; que la literatura contemporánea, a diferencia de las primeras narrativas de los exploradores británicos, habría realizado una revisión de los estereotipos.

Seleccioné para mi indagación dos obras contemporáneas en lengua inglesa que relatan la historia de Jemmy Button, y del capitán del Beagle. Una es una novela histórica orientada a un público adulto *Los tres hombres a bordo del Beagle* (1992) de Richard Marks, y la otra es *Jemmy Button* (2013) un libro álbum orientado a un público infantil, un proyecto de dos ilustradores, Jennifer Uman y Valerio Vidalicon narración de JimBarzeley.

Al abrir el libro se ve a un pequeño, desnudo, sentado en lo alto de una palmera. En la primera doble página inicial, en plena oscuridad, en la copa de una de las palmeras, se encuentra el pequeño Jemmy Button mirando el cielo, una figura diminuta en la inmensidad de la página (Barzelay 1992: 1-2).

Con la llegada de los exploradores comienza la presencia del blanco en las páginas del libro. El niño pequeño los observa desde abajo. Los visitantes, figuras grandes y elegantes, lo observan desde arriba, una posición que relacionamos con la superioridad, mientras invitan al niño a visitar su país “Ven con nosotros a conocer nuestro lenguaje, a ver las luces de nuestro mundo civilizado.” (5-6). Vemos, inmediatamente, la relación entre la civilización, el buen vestir y “las luces”.

La siguiente doble página es una imagen de un típico bosque tropical con palmeras y exuberante vegetación. Distante de ser lo que conocemos como el hábitat de las islas fueguinas, la imagen nos recuerda la típica imagen de exploradores avanzando a través de la densa jungla en una película de Tarzán. (9-10). Esta doble página ilustra al pequeño ya en la gran ciudad. Jemmy Button es el único representado con el color de su piel rojiza, parado casi en el centro de la imagen, un pequeño y diferente niño desnudo, representa al “otro” (17-18).

En la próxima doble página los animales que aparecen en esta ilustración también son del mismo tono que el niño fueguino. Nos preguntamos si esto significa que su naturaleza está a tono con la de los animalitos o que el niño fueguino, ese “otro”, se reduce a la categoría de fauna (19-20).

Una vez de vuelta en su isla, el niño se saca su vestimenta, y solo le queda el bigote (39-40).

A lo largo del libro álbum, encontramos, además de la presencia de la barbarie, representada por la oscuridad, un niño salvaje, desnudo, trepado a las palmeras y de la civilización representada por la luz y la vestimenta elegante, y un error de localización, donde los ilustradores eligen ubicar al joven fueguino en un contexto tropical.

Esto no hace más que corroborar la fuerza de las construcciones discursivas en la instalación de las ideologías. La construcción del “otro” africano (caribeño/ indio) a través de la literatura (o el cine) instaló ideologías sobre los nativos “salvajes” que se aplican, erróneamente, incluso a un nativo de la isla más sureña de Sudamérica.

La otra obra analizada es *Three Men of the Beagle* de Richard Marks. El autor presenta los tres personajes a los que hace alusión el título del libro de manera muy clara y contundente. Dice de Jemmy Button: “Había una vez un niño, en la Isla Navarino, sobre la playa pedregosa –y pertenecía al pueblo más pobre y más primitivo de la tierra.” Describe a Charles Darwin como “el observador más agudo del siglo 19,” y a Robert Fitz-Roy como “un observador de lo más astuto y eminentemente respetable, comandante del Beagle y uno de los mejores capitanes de su tiempo” (Marks 1992: 7).

Procede entonces con su descripción del niño y de su pueblo: “a pesar del clima frío, la lluvia y la nieve, nunca se les había ocurrido hacerse vestimentas que los protegieran.”(9). ¿Nunca se les había ocurrido? Sabemos que los yámanas se untaban el cuerpo con grasa animal para protegerse del frío y del agua.

Continúa Marks asegurando: “Casi con certeza, aunque raramente, comían un cuerpo humano. Mataban a sus ancianos y enfermos por sofocación y estrangulamiento³⁵” (12).

“El niño se encontraba en un estado del desarrollo humano anterior a que el hombre comenzara a soñar”. Mientras que los británicos hacía mucho tiempo” habían comenzado a soñar y habían comenzado a pensar y para quienes la conjunción de la Fe y la razón había llevado a un progreso explosivo” (22). El explorador británico, sí piensa, y con sus acciones nobles origina un beneficio al resto del mundo: “nobleza obliga”, asegura el autor (67).

Cuando el joven fueguino rechaza la invitación de volver a Inglaterra que le hace Fitz-Roy, Marks asegura que “Jemmy no quiso decirle que no podría tolerar volver a la luz solo para ser devuelto a la oscuridad una vez más” (75). Volvemos a notar, como lo hicimos en el análisis del libro álbum, la presencia de la oposición binaria luz vs. oscuridad y la consecuente asociación de la civilización con la luz y de la barbarie con la oscuridad.

Sorprendentemente, el “Patagonismo”, esa construcción discursiva que realiza Europa sobre Patagonia, en los siglos 18 y 19 continúa vigente. En la literatura contemporánea en lengua inglesa, en las obras analizadas, la construcción del otro no se aleja de aquella que vimos en el pasado. No se contradicen los estereotipos ni se ofrece una revisión del discurso mencionado sino que por el contrario se continúa con el relato imperialista europeo.

Referencias

- Barzelay, A. (2013): *Jemmy Button* Illustrated by Jennifer Uman and Valerio Vidali. Londres: Templar Publishing.
- Bridges, L. (2007): *Uttermost part of the Earth: A History of Tierra del Fuego and the Fuegians*. Nueva York: Overlook/ Rookery (Trabajo original publicado en 1949).
- Chapman, A. (2009): *Darwin en Tierra del Fuego*. Traducción de M.J.Ferrari y Mariela Wladimirsky. Argentina: Emecé.
- (2013): *European Encounters with the Yamana People of Cape Horn, Before and After DARWIN*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Darwin, Charles R. (1989): *Voyage of the Beagle*. Inglaterra: PenguinBooks. (Trabajo original publicado en 1839).
- (1879) Charles Darwin to A. Stephen Wilson, 5 March 1879, en Francis Darwin and A.C. Seward (eds.), *More Letters of Charles Darwin: A Record of His Work in a Series of Hitherto Unpublished Letters*, 2 vols., Londres: John Murray, 1903, vol. 2, p. 42.
- (2009): 1st Ed. 1998 *Diario del Viaje de un naturalista alrededor del mundo*. Buenos Aires: Elefante Blanco. (Trabajo original publicado en 1839).

³⁵Lucas Bridges y Anne Chapman aseguran que NO eran caníbales.

- Fitz-Roy, Robert. (1839): *Narrative of the Surveying Voyages of His Majesty's Ships Adventure and Beagle, Between the Years 1826 and 1836, Describing their Examination of the Southern Shores of South America, and the Beagle's Circumnavigation of the Globe*. 3 Vols. (First volume 1826-1829, 2nd volume 1831-1836, 3rd volume appendix to the 2nd volume) Recuperado el 03/01/14 desde <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F10.1&viewtype=text&pageseq=1>
- Marks, R. L. (1991): *Three Men of the Beagle*. Nueva York: Avon Books.
- Pratt, M. L. (1992): *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Londres: Routledge.
- Said, E. (1977): *Orientalism*. Londres: Penguin.
- Webster, W.H.B. (1834): *Narrative of a Voyage to the Southern Ocean, in the Years 1828, 1829, 1830*. 2 Vols.
- Weddel, J. (2006): *Un viaje hacia el polo sur en los años 1822-1824*. Buenos Aires: Eudeba. (Trabajo original publicado en 1825).

3. USO DE UNA NOVELA DE ANA CASTILLO EN EL AULA DE INGLÉS PARA LA INTERCULTURALIDAD MÁS ALLÁ DE LA COMUNICACIÓN

Lic. Milagro Asensio

Instituto de Formación Docente Continua San Luis

mil.asensio@gmail.com

El término interculturalidad se ha empleado en contextos diversos y con significados tan diversos como tales contextos. De acuerdo con Urteaga Castro Pozo y García Álvarez, los distintos conceptos de interculturalidad se ubican en uno de “dos polos de interpretación” (2016: 16) o entre ellos. Por un lado, el polo de la visión apolítica de la interculturalidad se basa en ideas anglosajonas de multiculturalismo y, según estos autores, sólo identifica las diferencias entre culturas. Por otro lado, emergen mayormente de América Latina las investigaciones del polo crítico, decolonial y políticamente comprometido. Provenientes en general de las ciencias sociales, estos estudios toman una postura de resistencia a los valores impuestos por el colonialismo. En la enseñanza de la Lengua-Cultura Extranjera (LCE), la perspectiva dista bastante de esto. La interculturalidad es vista en términos de sus alcances comunicativos, excluyendo así su capacidad decoloniadora y transformadora; la enseñanza de las LCE, por lo tanto, tiende a interpretar la interculturalidad desde el polo apolítico. Este trabajo pretende recoger aportes de las diferentes visiones para demostrar que es posible trabajar la interculturalidad desde ambos polos de interpretación.

Tradicionalmente, el concepto de lengua no estuvo ligado al de cultura – vista como un objeto dado sin posibilidades de ser modificado (Vergara Legarra 2006). Además, el concepto de cultura que guiaba la selección y metodología de enseñanza de los pocos contenidos culturales incluidos contribuía a profundizar la jerarquización cultural. Se seleccionaban contenidos de lo que se conoce como cultura formal, tales como producciones artísticas del canon, y se los enseñaba como el modelo a seguir, “como máxima prueba de las potencialidades expresivas y estéticas” (SPU & INFD 2011: 175). El Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario explica claramente los resultados de este enfoque:

la creación de estereotipos, la propagación de visiones monoculturales y la imposibilidad de favorecer el diálogo real entre pares y entre la cultura denominada extranjera y la propia. (...) Más que comparaciones se establecían jerarquizaciones obteniendo así visiones reduccionistas y esquemáticas, sostenidas en la creencia de que existe un esquema cultural universal a partir del cual se organizan todas las culturas (SPU & INFD 2011: 173)

Desde los 70 el concepto de cultura comienza a transformarse. Michael Byram (en Vergara Legarra 2006) reivindica la importancia de los valores, creencias, significados, hábitos y comportamientos de los miembros de una comunidad en la creación de la cultura; lo cotidiano adquiere valor y comienza a concebirse a la cultura como una construcción por parte de individuos que son vistos como actores sociales (Vergara Legarra 2006). Asimismo, el aprendizaje de una LCE comienza a considerarse como una oportunidad para relacionar diferentes culturas “sin establecer jerarquías ni emitir juicios de valor” a través de “una nueva mirada de la propia cultura” (SPU & INFD 2011: 151). La problematización de la propia cultura se convierte, entonces, en una de las razones para adoptar la perspectiva intercultural. Esto amplía los objetivos tradicionalmente vinculados a la enseñanza-aprendizaje de LCE. Desde la visión anglosajona de multiculturalismo y relativismo cultural, Byram postula que mediante “la concientización de creencias ‘naturalizadas’ [el estudiante] reconoce la relatividad y especificidad de las mismas” (Byram & Morgan 1994: 44).

Esto podría relacionarse con las ideas de romper etnocentrismos que aportan investigadores pertenecientes al polo crítico y decolonial de los estudios interculturales. En el campo de la antropología, Grimson, Merenson y Noel toman la definición que Todorov hace del etnocentrismo como “el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la [propia] sociedad” (2011: 10). Estos autores instan a la reflexión sobre los propios etnocentrismos como único camino para controlarlos y solo así lograr comprender perspectivas diferentes de las propias. Arroyo Ortega lleva estas ideas al terreno de la educación y defiende la importancia de implementar pedagogías decoloniales innovadoras. Asumiendo un compromiso fuerte en contra de la colonialidad y la desigualdad, la autora desestima las nociones de interculturalidad que la igualan con el descubrimiento y tolerancia de las diferencias y considera imperioso la construcción de espacios de transformación de la realidad (Arroyo Ortega 2016).

El uso de textos literarios en el aula de LCE puede ser una puerta a la transformación. El trabajo intercultural con literatura puede ser más o menos profundo de acuerdo a la selección de las mismas que se haga y de los aspectos y forma en que se trabaje. Considerando la manera en que históricamente algunos textos, generalmente provenientes de las comunidades hegemónicas, han sido elevados a la categoría de canon y convertidos “en categorías universales para el análisis de cualquier realidad (...) que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta” (Lander en Arroyo Ortega 2016: 54), la elección de obras usualmente excluidas puede resultar particularmente propicia para la promoción de la interculturalidad.

La novela *Tan Lejos de Dios*³⁶ de la autora chicana Ana Castillo es un ejemplo de tales textos ya que ofrece la oportunidad para trabajar la interculturalidad en el aula de maneras asociadas a los diferentes polos de interpretación. *Tan Lejos de Dios* cuenta la historia de Sofía, una chicana de EEUU, y de cómo, después de haber sufrido la pérdida de sus cuatro hijas y una larga serie de infortunios, deja de ser una madre y esposa sumisa y se convierte gradualmente en una mujer fuerte que pelea contra las fuerzas sociales, económicas, patriarcales, políticas y religiosas que la oprimen. Desde diferentes perspectivas, la novela tiene gran potencial intercultural. En su temática de opresión y lucha es especialmente propicia para recuperar voces silenciadas,

³⁶ *So Far from God* (1993)

en este caso la de los chicanos, más específicamente, de la mujer chicana. El acercamiento a cosmovisiones excluidas permite al alumno familiarizarse con lo lejano y, así, exotizar lo familiar. Además, las tensiones presentes en el texto – discriminación, racismo, desigualdad – tienen en sí mismas potencial decolonial. Por otro lado, la autora escribe la novela haciendo uso del *spanglish* yendo en contra de las normas lingüísticas establecidas y, en ese sentido, la novela también es anticanónica. Los objetivos del docente determinarán la inclusión o no de textos como estos con usos “incorrectos” de la LCE.

Asimismo, el análisis del género realismo mágico en *Tan Lejos de Dios* puede enriquecer aún más la discusión intercultural áulica. El realismo mágico ha sido estudiado desde una perspectiva postcolonial como un género que pretende validar otros sistemas de pensamiento fuera del hegemónico (D’haen 1995) pero desde el punto de vista postmoderno, se le atribuye la intención de exponer la cualidad de construcción ilógica e inválida que tienen todas las cosmovisiones (Bortolussi 2003). Un primer análisis del uso del realismo mágico en *Tan Lejos de Dios* podría llevarnos a concluir que la autora busca rescatar la voz de la comunidad chicana, y en especial de la mujer chicana, reivindicando sus valores, creencias, significados, hábitos y comportamientos. Pero al explorar la forma en que estos son presentados a través de herramientas mágico-realistas, esta conclusión parece equívoca. De hecho, no solo parecen ser refutadas las ideas hegemónicas sino también aquellas asociadas a la periferia. El curanderismo, una práctica cultural común en la comunidad Chicana, por ejemplo, no es valorizado sino ridiculizado. Que ninguna cura funcione a lo largo de la historia o que la limpieza del espíritu pueda hacerse siguiendo once procedimientos diferentes conlleva, por lo menos, a dudar de la eficacia del curanderismo. Un caso similar es el de la inclusión de fantasmas. La presencia de seres míticos arquetípicos de la cultura Mexicana, como La Llorona, puede entenderse como una revalorización de estas creencias. Sin embargo, estas figuras conviven en la historia con mitos y leyendas de otras culturas – una entidad egipcia, una monja católica española – y con miembros de la comunidad chicana vivos y muertos en situaciones que no son lo que se esperaría de una experiencia mítica: visitan a los personajes para jugar a la lotería, realizar monólogos políticos o comer tacos que caen al suelo intactos luego de ser ingeridos. El propósito de Ana Castillo en atribuirle características ridículas y absurdas a estas creencias no es restarles valor sino exponer su naturaleza de construcciones, tan válidas (o inválidas) como las hegemónicas. El realismo mágico, entonces, no se usa en esta novela como una herramienta de resistencia a las fuerzas hegemónicas, sino para demostrar la diversidad de cosmovisiones y su subjetividad.

Tan Lejos de Dios es rica en términos interculturales pudiendo ser interpretada desde perspectivas que se ubican en distintos puntos del continuo entre los polos de interpretación mencionados. La exploración de su argumento y temática se alinea con los defensores de posiciones decoloniales mientras que el análisis más cuidadoso de las estrategias mágico-realistas promueve la concientización del papel del sujeto como creador cultural. Con el breve análisis de *Tan Lejos de Dios* de Ana Castillo se buscó mostrar aquí que el enfoque intercultural puede lograr mucho más que sólo la relativización de las culturas y la mejora en la comunicación.

Referencias

- Arroyo Ortega, A. (2016): "Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas". En: Di Caudo, María Verónica / Llanos Erazo, Daniel / Ospina, María Camila (coord). *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, Experiencias y Voces*. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, pp. 47-66.
- Bortolussi, Marisa (2003): "Implausible worlds, ingenuous narrators, ironic authors: Towards a revised theory of magic realism". En: *Canadian Review of Comparative Literature*, 30, 2, pp. 349-370.
- Byram, Mi./ Morgan, C. (1994): *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castillo, A. (1993): *So Far from God*. Nueva York, NY: W.W. Norton & Company.
- D'haen, T. (1995): "Magical realism and postmodernism: Decentering privileged centers". En: Zamora, Lois Parkinson / Faris, Wendy (eds.): *Magical Realism: Theory, History, Community*. Durham: Duke University Press, pp. 191-208.
- Grimson, A./ Merenson, Si. / Noel, G. (2011). "Descentramientos teóricos. Introducción". En: Grimson, Alejandro / Merenson, Silvina / Noel, Gabriel (comp). *Antropología Ahora. Debates sobre la Alteridad*. Avellaneda, Argentina: Siglo Veintiuno Editores, pp.9-31.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) / Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2011): *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Urteaga Castro Pozo, M./ García Álvarez, L. (2016): "Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y lo jóvenes indígenas en América Latina". En: Di Caudo, María Verónica/ Llanos Erazo, Daniel/ Ospina, María Camila (coord). *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, Experiencias y Voces*. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, pp. 7-28.
- Vergara Legarra, N. (2006): *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de de E/LE* (Tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija.

➤ **Mesa 8**

- 1. Stella Palavecino, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.**
- 2. Marisol Hernández, Universidad del Museo Social Argentino.**
- 3. Elizabeth Daniel, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.**

1. 'TIC(tanic) rescata del naufragio a la práctica de la oralidad': La creación de un laboratorio de idioma asincrónico en la clase de Fonética

Prof. & Lic Stella Palavecino, M.A.

Introducción

En la formación docente encontramos muchos desafíos. Pero creo que la falta de recursos requiere de intervenciones y estrategias docentes muy precisas.

El futuro profesor debe demostrar un sólido dominio y conocimiento de la cultura y lengua extranjera (Correa G.& Rodríguez,M.2013). En lo que respecta a la lengua, la comprensión del proceso de fonación y articulación, son habilidades que se adquieren con la escucha, exposición e imitación. Sin embargo, esta habilidad difícilmente se adquiere, si el propio sujeto no puede auto-escucharse y auto-corrigerse, y, por ende, desarrollar el hábito de monitorear sus sonidos. Las habilidades orales sólo pueden adquirirse en un laboratorio de idiomas que posibilite, la exposición a modelos hablantes, y grabación, imitación y monitoreo de los propios sonidos de los aprendientes. Sin embargo, muchos docentes de organismos estatales nos encontramos ante laboratorios vetustos, rotos y sin recursos. Consecuentemente recurrimos al único recurso de exposición posible, que está representado por la figura del profesor de cátedra leyendo en voz alta, y haciendo repetir a los alumnos.

Es cierto que, que el mero hecho de escuchar al profesor de la cátedra y repetir es una actividad necesaria pero no suficiente. Navegando estas aguas, el único destino posible, es el naufragio, como si estuviésemos navegando en el Titanic (1912). Aquí radica el gran problema ¿Cómo preparar al profesional para mejorar su propia percepción, y al mismo tiempo posibilitar el discernimiento de variaciones en las formas conocidas del lenguaje hablado, y cultural, para enfrentar distintos modelos hablados de inglés, sin recursos para la exposición y producción de sonidos en un laboratorio de idioma inexistente? Y como si esto fuera poco, la asignatura es precisamente nada mas, ni nada menos que 'Practica de Laboratorio'.

Desarrollo

Titanic o TIC(anic)?

El 'Titanic'. Así o se llamar al gran desafío que debí abordar en una clase de laboratorio de idioma sin recursos.

Esta experiencia áulica, tuvo lugar en un laboratorio de idiomas en un profesorado de inglés de un instituto de formación docente de nivel superior, emblemático en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cuando una persona entra a esta aula, se encuentra con un lugar casi fantasma, oscuro, sin aire, pisos rotos, y equipado con máquinas rotas y sin acceso a Internet. Sin lugar a dudas, fue, en algún momento, un aula modelo. Pero sólo quedan las consolas vacías y el recuerdo de un pasado que no vuelve. Paradójicamente, en este espacio el futuro docente debe adquirir, mejorar y pulir sonidos en el área de fonética y fonología de una segunda lengua (de aquí en mas LE). Así, me enfrente al iceberg de formar la oralidad de muchos profesionales que serán futuros modelos de oralidad, y los cuales, pueden llegar a ser el único referente al que se expongan muchos de sus futuros alumnos.

Favoreciendo el TIC(anic)

El contexto descrito disparó la necesidad de proyectar una dinámica que transforme al Titanic, es decir el naufragio de la práctica de laboratorio de idioma, en TIC(**anic**), **T**ecnology in **A**id of the **N**avigation of **I**nformation and **C**ommunication and **C**ulture, término que adopté en favor de describir el soporte de las TIC para la creación de un laboratorio asincrónico que evite el naufragio del aprendizaje de la oralidad y la cultura LE.

La experiencia tuvo como protagonistas a 32 alumnos estudiantes de primer año, y como finalidad, ofrecer la posibilidad a los futuros docentes de mejorar sus sonidos en LE a través de los recursos tecnológicos a nuestro alcance. Con el fin de suplir esa necesidad, se llevo adelante una secuencia didáctica llamada: " La máquina del tiempo nos traslada a la vida de la mujer líder de ayer y de hoy desde el Laboratorio de la clase de Fonética de Lenguas Extranjeras", puede encontrarse en el siguiente Google Drive link: <<https://drive.google.com/file/d/0B3bQCCGTu4b2SjVJTtNYNjISWVk/view?usp=sharing>>.

Durante su desarrollo, se tomó una temática cultural y lingüística. Desde lo cultural se abordó la figura de la mujer líder de ayer y hoy, y sus diferencias según la cultura materna y la meta, y desde lo lingüístico el uso de las formas fuertes y débiles de la entonación en L.E. La tecnología facilitó el texto oral a través de la proyección de dos escenas de la serie ' Reign' de Netflix y el armado de un laboratorio asincrónico.

El rol de la secuencia didáctica

La creación de la secuencia didáctica fue un acierto. Se contextualizó el trabajo de modo significativo (Ausubel: 1978) y todo cobró un sentido eficiente. La coherencia de una tarea llevaba a la tarea siguiente. Y no me

refiero sólo a la pedagógicas, sino también a las tecnológicas. Así se facilitó el desarrollo efectivo de la apropiación del conocimiento curricular, pedagógico, tecnológico y académico.

Se podría asegurar que desde este lugar se transformo la Pedagogía en un nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje: TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Ir más allá de la incorporación de las TIC a los métodos tradicionales de enseñanza depende en gran medida del cómo:

- implementar las TIC ante las necesidades áulicas,
- acceder el conocimiento curricular dentro de este contexto
- procesar y comprender como la tecnología funciona en pos de mejorar el aprendizaje en combinación con 'Pedagogical Content Knowledge' (de ahora en más PCK).

La secuencia didáctica paso a paso

La secuencia didáctica se trabajó en tres partes:

La primera introdujo a los alumnos a la discusión de la tópico cultural y práctica comunicativa libre. Las TIC tomaron protagonismo con el uso de los programas de las Nets del gobierno. Las primeras herramientas con las que se contó , incluyeron el uso de los celulares y/o tablets de los alumnos, para dar tiempo a la práctica y familiarización de las herramientas tecnológicas seleccionadas posibilitando el acceso a Internet.

La segunda instancia tuvo como protagonista, la producción más restringida del lenguaje y el aprendizaje del uso de programas como Audacity. En un principio, la mayoría de los alumnos se encontró con la dificultad de aprender a utilizar el programar Audacity. Este programa es clave para mejorar la oralidad porque permite subir los audios modelos, grabarse y mejorar la producción de sonidos a través del cortado y copiado de los elementos tonales más difíciles de adquirir. Se debió recurrir a videos tutoriales ya que la sede institucional se encuentra sin acceso a internet.

La tercera y última parte, incluye la apertura de un sitio Edmodo que funciona y funciona como un aula virtual asincrónica. Esta instancia es clave para recibir la retroalimentación docente y sociabilizar las producciones de los alumnos durante el trabajo de laboratorio.

Conclusiones:

Las TIC(tanic) permitieron a los alumnos escuchar y producir textos orales, y contribuir a la formación de hábitos nuevos articulatorios y perceptivos. Sin dejar de lado el aspecto intercultural. La exposición a los textos orales acercaron a los alumnos a la cultura de la lengua meta (Correa G y Rodríguez, M 2013) y crearon el contexto ideal para la adquisición de la lengua extranjera: motivación, exposición, uso e instrucción (Willis, J 1996).

Largo fue el camino para revertir y democratizar el laboratorio de idiomas. Desde la llegada de las cintas magnéticas regrabables, pasando por el grabador, el cassette, y ahora por las computadoras sofisticas,

recursos costosos que alcanzan a algunas aulas más privilegiadas, mientras ,en otras, solo se puede mirar desde lejos el añorado lugar para todo profesor de una LE.

El alcance de las competencias orales puede ser un privilegio para algunas clases con la sofisticación y costos que presentan algunos laboratorios. Sin embargo, puede naufragar en instituciones sin recursos, sin la intervención de las TIC.

Sin lugar a dudas, TIC(tanic) significa el comienzo de la democratización de la oralidad en la Práctica de Laboratorio.Seguramente la problemática que debí afrontar, no es muy distinta a la que abordan muchos docentes en el nivel superior de organismos oficiales, sin recursos ni planes de mejoramiento. Es por eso que considero que Tic(tanic)' seguirá navegando por otros laboratorios de idioma y puede beneficiar a otros docentes de fonética de L.E.

Referencias

Ausubel, D. (1978): Psicología Educativa. Trillas: Mexico

Correa G. y Rodríguez, M. A. (2013): Clase Nro. 2: Temas y contenidos para LE. Enseñar con TIC Lenguas Extranjeras II. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Del Carmen, L. (1996): *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: I.C.E.

Especialización Docente de nivel medio y superior en Educación y Tic. (2017). Seminario Intensivo II Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Feldman, D. (2010): 'Los Objetivos en el Currículum y la enseñanza'. Buenos Aires: Paidós.Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Educación Primaria y Secundaria Lenguas Extranjeras. Documento aprobado por Resolución CFE N° 181/12.

Willis & Willis (1996): A Framework for Task-Based Learning. Longman. Edinburgo:

Webgrafía

<http://www.ttf.edu.au/what-is-tpack/what-is-tpack.html>

http://www.languages.dk/methods/documents/TBL_presentation.pdf

www.netflix.com/Reign

2. FONÉTICA INGLESA Y ACTUACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DEL PERSONAJE

Marisol Hernández

UMSA (Universidad del Museo Social Argentino)

marisol.hernandez@teachers.org

Introducción

La fonética es, para la actuación, una herramienta esencial para producir mensajes inteligibles en el escenario, y el actor hace uso de ella para expresarse con claridad, fluidez, precisión y naturalidad. Asimismo, internaliza hábitos a través de los ejercicios de respiración, de relajación (cuello, cara, mandíbula, lengua y paladar blando), de la articulación de consonantes y vocales y de la proyección de la voz y del control del volumen, entre otros.

A diferencia de este abordaje, en algunos casos, el enfoque en las clases de Fonética y Fonología Inglesa es básicamente académico; se presupone que el alumno tiene internalizado el uso correcto de la voz, y que el estudio y la práctica de la fonética extranjera serán suficientes para que la incorpore y aplique en el mediano y largo plazo.

Lamentablemente, este tratamiento de los contenidos no siempre da los resultados esperados, y es por eso que proponemos analizar ciertos aspectos del entrenamiento actoral, en particular "la creación del personaje", para aplicarlos en las clases de Fonética y Fonología Inglesa, y concebir la pronunciación también como un acto físico que implica procesos vocales y corporales.

Pronunciation is the physical side of language, involving the body, the breath, the muscles, acoustic vibration and harmonics. When attention is paid to this fact, studying pronunciation can become a living and pleasurable learning process.[...] Pronunciation can become physical, visual, aural, spatial, and affective as well as intellectual (Underhill 2005:xii).

Es así que con el objetivo de buscar un complemento al aspecto intelectual del aprendizaje de la pronunciación (de una lengua extranjera), este enfoque interdisciplinario entre la Fonética y Fonología Inglesa y la actuación ayudará al alumno a captar e incorporar los aspectos de la oralidad en inglés y desarrollar un uso propio de la lengua extranjera, es decir su idiolecto.

La construcción del personaje

Breve marco teórico

A través de la observación de las características sociales, culturales, físicas y contextuales de diferentes tipos de personas, el actor se nutre para crear un acervo de percepciones y vivencias que podrá utilizar cuando deba construir un personaje específico.

Es la imaginación la que le dará vida a ese nuevo personaje que nace dentro del actor ya que creará momentos específicos, sensaciones, modos de hablar y caminar, miedos, alegrías y una lista interminable de imágenes puntuales para poder dejar de ser él mismo cuando actúa y comenzar a transitar lo que le sucede al personaje que encarna.

En ciertas ocasiones, el personaje asignado puede tener características similares a las del actor que le da vida, en cuyo caso, la labor quizás sea más simple. Sin embargo, se presentarán innumerables desafíos en la vida actoral cuando el artista deba interpretar a un asesino, una persona treinta años mayor, **alguien que habla otro acento, dialecto o idioma o que vive en un contexto socioeconómico y cultural particular**. Es por eso que el actor debe crear esas circunstancias imaginarias que lo lleven a comprender y accionar tal como lo haría ese personaje.

El actor debe realizar un **trabajo tanto mental (observar e imaginar) como corporal (realizar acciones físicas específicas)** cuando construye un personaje. Si el actor tiene que interpretar a una persona que hablará otro acento, dialecto o idioma, no solo investiga y estudia los rasgos fonológicos específicos, sino que también define los rasgos paralingüísticos.

[specific dialects] reveal to them [actors] physical impulses for their characters that would never have arisen if they hadn't committed to specific dialect work because, again, how we speak affects our entire behavior (Moss 2005:215).

Además de hacer un trabajo sensible para incorporar esos impulsos físicos, el actor se embarca en la desafiante tarea de comprender y transitar físicamente los rasgos culturales necesarios para crea el idiolecto de ese personaje. En este sentido, Meier (2013:3) afirma:

Adopting the **linguist peculiarities of that culture** is perhaps the biggest challenge. For the way characters speak reveal much: where they are from, where they have been, and who they want to be. And their speech changes moment to moment too (linguists call it code switching) depending on whom they are talking to, the mode of the moment, and so forth.

Estas breves observaciones pueden ayudarnos a comprender que las estrategias utilizadas para la construcción de un personaje pueden convertirse en un contribución importante en las clases de Fonética y Fonología Inglesa.

Aporte a las clases de Fonética y Fonología Inglesa

El aprendizaje de un nuevo sistema fonológico representa un gran desafío luego de la niñez porque la persona adulta carece de esa habilidad que el niño tiene para imitar y recurre, inconscientemente, al repertorio de sonidos y la prosodia de la lengua materna. Es por eso que Gimson (2001:314) señala al respecto: "Every effort must be made to overcome the interference from the sound system of the first language."

Entendemos que el trabajo interdisciplinario con la actuación representa un esfuerzo más para evitar la transferencia negativa de la lengua materna (L1) y **brinda herramientas para que el alumno conciba el acto de hablar la lengua extranjera como la creación de un personaje que tiene un lenguaje corporal y ciertas particularidades lingüísticas propias de la cultura estudiada.**

Proponemos entonces complementar:

- La imitación de un acento con un trabajo minucioso de **observación**: la simple observación detallada de las características de un individuo nos brinda la posibilidad de captar una vasta cantidad de rasgos propios que, obviamente, estarán influenciados por factores tales como la edad, el contexto socioeconómico, la cultura y el estado de ánimo, entre muchos otros. En el trabajo actoral, el artista puede tomar las peculiaridades de uno (o más) individuo(s) observado(s) para poder componer un personaje.

En nuestras clases de Fonética y Fonología Inglesa, podemos aplicar este ejercicio de la siguiente forma: cada alumno deberá elegir un hablante nativo (del idioma y acento estudiado) y ver y escuchar la mayor cantidad de material audiovisual posible. Es importante destacar que si la persona a observar es un actor, el material elegido no debe versar sobre sus actuaciones ya que allí estará encarnando un personaje y no será él mismo. También es recomendable que la persona nativa sea del mismo grupo etario que el alumno que la seleccionó.

Una vez que el alumno elija a ese hablante, lo que puede llevar un tiempo ya que debe sentirse identificado de alguna forma y tener cierta empatía, mirará y/o escuchará el material prestando atención a los siguientes rasgos: **repertorio de sonidos, variantes alofónicas, prosodia, tono de voz, pausas, ritmo del habla, lenguaje corporal (expresiones faciales, movimiento de manos, posturas, posiciones), vocabulario recurrente, muletillas, interjecciones.**

Este análisis individual se puede compartir en la clase y hacer una puesta en común. Sin embargo, se le pedirá al alumno que realice un trabajo progresivo y constante de práctica diaria de los rasgos detectados. Es decir, se le pedirá que practique, con el cuerpo y la voz, todas aquellas características con las que se sienta a gusto y **que lo ayuden a salir de la corporalidad y sonoridad del español porteño.**

- El estudio académico de las características culturales de un acento con un trabajo de **imaginación**:
No, you can kill the king without a sword, and light a fire without matches. You should kindle your imagination instead (Stanislavski 2010:45).

Tal como lo plantea Stanislavski, no todas las experiencias que vivenciará un personaje tienen que ser situaciones por las que el actor haya pasado como para evocarlas al momento de actuar. Para esos casos en los que no exista un registro corporal y mental, la clave del trabajo radica en la imaginación.

Proponemos realizar esto mismo en las clases de Fonética y Fonología cuando le pedimos al alumno que incorpore las características de un acento específico. En algunas ocasiones, el alumno quizás no tenga una idea cabal de cómo es el lugar donde habla ese acento, cuáles son las particulares culturales o qué comida es típica, sin contar los códigos conversacionales, el manejo del espacio privado o los hábitos sociales. A partir de un estudio práctico de estas cuestiones, más la actividad de observación, se le puede pedir que imagine específicamente toda esta "nueva realidad" y se sitúe en un contexto imaginario específico donde tiene sentido hablar la lengua extranjera.

- El estudio del repertorio de sonidos y los rasgos prosódicos con un trabajo de **tránsito corporal**:

[...] the creation of the life of the human spirit of a role in a play and [it also consists] in giving that physical embodiment a [...] form. ("How would I react if I were placed in these circumstances?")(Stanislavski, 2010:36).

La encarnación física es esencial para darle vida a un personaje y desprenderse de las características corporales y vocales propias que tenga el actor. A partir de las circunstancias que el actor creó e imaginó para el personaje, accionará en consecuencia.

Si llevamos este entrenamiento a nuestras clases y realizamos un paralelismo entre la creación de un personaje y el habla de una lengua extranjera, nos permitiremos realizar un registro de las acciones físicas que acompañen los mensajes orales producidos en la lengua extranjera. A partir de los ejercicios de observación realizados por el alumno y del estudio detallado de las características culturales de del idioma y acento, el alumno tendrá que incorporar ciertos movimientos físicos que normalmente no haría cuando habla en la lengua materna. Además, se pueden proponer ejercicios para registrar de forma sensible la manera en la que el cuerpo y la voz reaccionan, en la lengua extranjera, ante situaciones angustiantes, de extrema alegría, de cansancio o de nerviosismo.

- La repetición con un trabajo de **comprensión del contexto y de las características idiosincráticas**: cuando un actor comienza a componer a un personaje, realiza un trabajo detallado y consciente para comprender la forma en la que pensará y accionará físicamente. En esa creación de la vida del personaje, el actor explora un sinnúmero de características humanas: las formas de caminar, relacionarse, hablar, reírse, etc. Tal como lo plantea Moss (2005:211): "[actors] need to get the idiosyncratic way their characters speak."

Al imaginar y transitar físicamente esos rasgos y el carácter distintivo del personaje, el actor logra abandonar sus formas durante un tiempo y, en el contexto de la obra realizada, adoptar otras diferentes.

En el caso de nuestros alumnos, coincidimos con Gimson (2001:314) cuando afirma:

...but his [student's] knowledge of the rules [for the distribution of allophones or for the assignment of intonation patterns to the appropriate discursal or attitudinal context] is of little value since he [the student] is unable to apply a rule to his speech production.

Al aceptar que la enseñanza de los contenidos curriculares de la materia Fonética y Fonología Inglesa no siempre son suficientes para volcarlos en el discurso oral, proponemos realizar un trabajo de concientización sobre la posibilidad de generar "una forma distinta de hablar" que corresponderá a esa persona, pero solo cuando habla el idioma extranjero. Es decir, en los contextos en los que no hable en su lengua materna, utilizará rasgos propios distintivos que haya tomado de los hablantes nativos de la lengua estudiada y haya incorporado, lenta y paulatinamente, a su forma de hablar en la lengua extranjera.

De alguna manera, el alumno hará una búsqueda consciente para generar su idiolecto en la lengua extranjera y así evitar la transferencia negativa de la L1, que no se reduce, solamente, al repertorio de sonidos o a los patrones de entonación o acentuación, sino también a las pausas, las muletillas, las interjecciones, el lenguaje corporal y la expresión facial, entre otras características.

- Los contenidos globales de la materia con un trabajo sensible sobre el **idiolecto**: tal como se mencionó en el apartado anterior, el actor crea los hábitos de habla, los patrones y los gestos distintivos de esa otra persona que encarna.

Ese nuevo idiolecto que el actor deberá manejar tendrá características que podrán variar, en menor o mayor medida, de las propias en cuanto al acento, el vocabulario, las expresiones y el lenguaje corporal. Este último debe acompañar la intencionalidad de las palabras para que el mensaje no sea contradictorio o confuso. Es así que la comunicación se da de forma verbal a través de la palabra, y la intencionalidad, el subtexto, se transmite generalmente a través del lenguaje corporal. Creemos que el cuerpo en su totalidad debe estar preparado para transmitir el mensaje, y por eso coincidimos con Rodenburg (1992:121) cuando sostiene: "To free and centre a body for working with the voice we usually have to rethink the vocabulary of our body language."

El trabajo en las clases de Fonética y Fonología en cuanto a la "creación del idiolecto" se puede realizar a partir de la práctica de gestos, maneras, vocabulario y hábitos del habla que el alumno incorpore a través de la práctica constante. Es recomendable que esas nuevas formas se adapten estrictamente a la cultura estudiada y, así, el cambio en la manera de expresarse, en ambos idiomas, será notoriamente diferente.

Aspectos del entrenamiento actoral y su aplicación en la clase universitaria

El entrenamiento actoral requiere de una disciplina estricta que permite ganar versatilidad y utilizar las herramientas de trabajo, el cuerpo y la voz, para comunicar la intencionalidad del personaje en una escena.

Para poder hacer un uso correcto de esos recursos, el actor realiza ejercicios, durante toda su vida profesional, porque los hábitos deben internalizarse ya que, en el escenario, no hay posibilidad de pensar, solo de accionar orgánicamente de acuerdo con el objetivo del personaje.

A continuación, nos proponemos reflexionar sobre algunos aspectos de nuestras clases universitarias; nos plantaremos algunas preguntas y luego intentaremos aportar algunas respuestas posibles desde el enfoque del trabajo para el entrenamiento vocal y corporal actoral que, esperamos, puedan complementar las clases de Fonética y Fonología Inglesa.

¿Qué sucede si el alumno en la clase de Fonética y Fonología Inglesa no produce mensajes inteligibles (o precisos) porque la tensión que tiene en la mandíbula inferior no le permite modular y articular correctamente? ¿O si está tan nervioso que la boca se le seca y apenas puede hablar?

- **Alineación corporal y relajación del aparato vocal:** los ejercicios de relajación corporal, en particular del aparato fonador, permiten liberar las tensiones físicas concentradas en el área. El exceso de tensión corporal afecta indefectiblemente la capacidad vocal. En este sentido, coincidimos con Gates (2011:21): "[...] tension in the body will produce tension in the voice and no real improvement in the vocal production can be realized unless the problem of tension is addressed."

¿Qué sucede si un alumno está leyendo, en el contexto de nuestra clase, y notamos que la segmentación del material es errónea porque carece de aire para llegar al final de la frase entonativa? ¿O si no logramos comprender el final de una frase entonativa porque, por falta de aire, no es audible?

- **Respiración:** este tema parece ser sencillo, incluso para el actor, por ser una actividad cotidiana e inconsciente. Sin embargo, es esencial saber cómo manejar la respiración para que la voz se proyecte correctamente. El actor recibe el entrenamiento necesario para aprender a respirar intercostalmente y tener mayor capacidad respiratoria al momento de actuar. Según Rodenburg (1992:198): "The more muscular awareness you have of your whole breathing system, the more confident you will become at identifying problems or increasing capacity."

¿Tenemos espacio en nuestra clase para trabajar sobre la proyección de la voz? ¿Nos resulta sencillo oír los mensajes orales en todas las circunstancias?

- **Resonancia y proyección:** si el actor no puede proyectar la voz para que se lo escuche en el teatro, su actuación valdrá de muy poco porque la audiencia no podrá comprender qué dijo y le costará entender el mensaje de la obra. El actor realiza ejercitación para lograr ser audible sin importar la forma en la que esté transmitiendo el mensaje, es decir, la voz debe escucharse con claridad cuando susurra, grita, balbucea, habla entre dientes, se enoja, etc. El trabajo con los resonadores faciales es clave ya que amplifican la voz, Gates (2011:50) señala: "[...] the voice should seem to be focused

forward in the frontal bones of the face, often referred to as the mask."

¿En nuestra clase, brindamos pautas para generar consciencia sobre la forma propia de hablar la lengua extranjera? ¿Trabajamos desde la premisa de que cada individuo tiene una manera única y propia de hablar, más allá de adaptarse a las pautas fonológicas de la lengua estudiada?

- **Articulación y dicción:**

[...] all actors should possess excellent diction, pronunciation. They should feel not only the phrases and words but each syllable and each of its letter. (Stanislavski 2010:389).

Estamos de acuerdo con esta visión del entrenamiento de la dicción y pronunciación porque el actor debe manejar estas herramientas para decir sus líneas de forma orgánica y transmitir la carga emocional del lenguaje.

Tal como lo señala Stanislavski (2010:396), el actor deja de prestarle atención a la dicción cuando logra internalizar todas las características de su personaje. De ahí radica la importancia de construir un personaje en detalle para comprender también la forma de hablar que tiene.

*¿Podríamos realizar más práctica física en nuestra clase y contextualizar el acento que se está practicando para que el alumno lo reproduzca fuera del aula?*³⁷

- **Accent Reduction:** el entrenamiento de un nuevo acento es una tarea habitual a la que puede enfrentarse un actor. Esta práctica es común en todas partes del mundo y, en general, se encara desde el estudio de las características fonológicas del acento dentro del contexto socioeconómico y cultural del personaje que se está creando. La ejercitación versa sobre el trabajo físico necesario para incorporar los rasgos estudiados y la transcripción amplia y estrecha de libretos, tal como lo plantea el sistema creado por Edith Skinner.

Conclusiones

El propósito del presente trabajo es fundamentar la razón por la cual entendemos que cierta ejercitación típica del entrenamiento vocal y corporal actoral puede brindarle al alumno del Traductorado, Interpretariado y/o Profesorado de Inglés herramientas para producir mensajes orales más claros e inteligibles, mejor articulados y más audibles.

³⁷Las preguntas aquí planteadas son un disparador para reflexionar sobre la forma en la que la actuación puede complementar nuestras clases. Para consultar sobre ejercitación específica, ver *HERNÁNDEZ (2013) Aprendizaje dinámico y significativo de Fonética y Fonología. CONCEPTOS: Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino. N° 489, 59-89*

Hemos hecho especial hincapié en el trabajo que el actor realiza para crear un personaje y realizamos un paralelismo entre esta labor actoral y la posibilidad que tiene el alumno de Fonética y Fonología Inglesa de **nutrirse de observaciones de hablantes nativos y crear su propio idiolecto en la lengua extranjera**. Esto es posible si el alumno de idioma comprende que, cuando habla la lengua extranjera, no solo deben variar los rasgos segmentales y suprasegmentales, sino también la paralingüística.

La creación de un "otro yo" que se comunica en la lengua extranjera, en nuestro caso en inglés británico, le permitirá al alumno de Fonética y Fonología desvincularse de los rasgos del habla propios de la L1 y poner en práctica todo lo aprendido en la materia.

Este enfoque alternativo complementario genera espacios que permiten entrenar las habilidades necesarias para apropiarse de los contenidos curriculares y combinarlas con todas aquellas aptitudes que debe tener un hablante profesional de un idioma.

Referencias

ATHIEMOOLAN, L. (2004). Drama-in-education and its Effectiveness in English Second/Foreign Language Classes. The First International Language Learning Conference. Disponible en: <http://www.zsn.uni-oldenburg.de/download/Logan_Malaysia_Conference.pdf>. [Último acceso: 5 de febrero de 2014].

CORNWELL, L. *What is readers theater?* Disponible en: <<http://www.scholastic.com/librarians/programs/whatisrt.htm>>. [Último acceso: 11 de junio de 2014].

GATES, L. (2011): *Voice for Performance (Second Edition)*. Estados Unidos: Limelight Editions.

GIMSON, A.C. (2001): *Gimson's Pronunciation Practice. Sixth Edition*. Londres: Hodder Education.

GIMSON, A.C. (2008): *Gimson's Pronunciation of English. Seventh Edition. Revised by Alan Cruttenden*. Londres: Hodder Education.

HEATHCOTE, D. (1967): *Improvisation in L. Johnson and C.O'Neill (1984). Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Londres: Hutchinson.

KATZ, S. (2000): *Drama and Therapy in Education. The Double Mirror*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Toronto.

LAFERRIÈRE, G. *La pedagogía teatral, una herramienta para educar*. Disponible en: <<http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/171406/241832>>. [Último acceso: 19 de agosto de 2014].

LANDY, R.J. (1982): *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Londres: Greenwood Press.

MEIER, P. *Paul Meier Dialect Services. Accents and dialects for stage and screen* . Disponible en: <<http://www.paulmeier.com>> [Último acceso: 9 de mayo de 2014].

MEIER, P. *Glossary*. Disponible en: <<http://www.paulmeier.com/glossary.pdf>>. [Último acceso: 5 de junio de 2014].

MOSS, L. (2006): *The Intent to Live. Achieving your true potential as an actor*. Estados Unidos: Batam Books.

RODENBURG, P. (1992): *The Right to Speak. Working with the Voice*. Reino Unido: Methuen Drama.

SKINNER, E. (1990): *Speak with Distinction*. Estados Unidos: Applause Theatre & Cinema Books.

STANISLAVSKI, K. (2010): *An Actor's Work*. Estados Unidos: Routledge.

UNDERHILL, A. (2005): *Sound Foundations. Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford:Macmillan.

➤ Mesa 9

1. Daniela N. Maita, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".
2. Sabrina M. Bevilacqua, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"/ Universidad de Buenos Aires.
3. Stefania Tomasini, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

1. INTERPERSONAL MEANING IN TOURIST LEAFLETS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THREE MUSEUM LEAFLETS FROM AN ESP TEACHING PERSPECTIVE

Daniela N. Maita

I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

danielanmaita@yahoo.com.ar

Introduction

This work summarises the results of the final paper presented for the *Adscripción* in Discourse Analysis at I.E.S en Lenguas Vivas "J.R. F." in 2017. The interest and motivation for this research have stemmed from my current experience of teaching ESP to undergraduate students who want to major in Tourism at the Universidad Nacional de Avellaneda, in Buenos Aires. One of the courses I teach there is English level 3, where students, who have already attained at least an A2 level (Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages), are expected to be able to promote different attractions and features of a popular tourist destination by means of writing a leaflet. Since the social function of tourism leaflets is strongly persuasive, they are highly interpersonal in nature as they aim at exerting influence on the potential visitor's decisions and behaviour by foregrounding subjective features of the place and offering recommendations and pieces of advice (Calvi 2010, 2011).

When it comes to writing a tourist leaflet, most students seem unaware of the role that social context plays in their productions, particularly how texts enact the relationships between interactants. They are supposed to be writing on behalf of the institution that promotes the destination to their intended addressee. The main problems seem to lie in the lack of a clear representation and consistency of the voices in the text, which weakens the impact and force of the persuasive function of the leaflet. This is an aspect of texts

overlooked by ESP materials. The activities suggested in connection with this task are restricted to the format of leaflets and the lexical and grammatical tools needed to write one. The interpersonal aspect that characterises this genre is thus disregarded.

In order to tackle these problems, we need to understand how the social relationships are enacted in tourist brochures. Hence, we comparatively analysed three museum leaflets promoting the houses of three British writers: William Shakespeare Jane Austen and D.H. Lawrence. The corpus consists of the following leaflets: *Shakespeare's Houses and Gardens* (WS), *Austen* (JA) and *D. H. Lawrence Birthplace Museum* (DHL), which are described and contrastively analysed under the light of the Systemic Functional approach (Halliday & Hasan 1989; Eggins 2004; Martin & Rose 2007, 2008; Halliday & Matthiessen 2014), resorting also to Appraisal theory (Martin & White 2005). The aim of this work is to analyse how the interpersonal meaning, used to negotiate the roles and attitudes of the interactants, reflects the contextual dimension of tenor through Mood –related to the discourse system of Negotiation– Attitude, Graduation and Engagement –related to the discourse system of Appraisal (Martin & Rose 2007). The corpus shares generic features that are characteristic of the type of museums and attractions that they promote –postmodern hybrid. The texts highlight the tourist attractions' interactive nature with the visitor while revealing marked differences in terms of Negotiation and Appraisal choices which impact on the representations of the reader.

Background

Systemic Functional Linguistics (SFL) and Appraisal Theory

Approaching language from its form alone can exclude an important aspect: meanings unfold in context. This view has been developed and supported by M.A.K. Halliday and his followers through SFL. Language is considered a system of meanings that are socially constructed and exchanged in a particular context in order to serve a number of purposes and functions (Halliday and Matthiessen 2014). In addition, Martin and Rose (2007) propose, develop and explain a series of systems for creating meanings in a text: the categories of Negotiation and Appraisal, which realize interpersonal meaning, will be applied to our analysis of museum brochures.

As an expansion of the interpersonal metafunction, Martin and White's Appraisal theory (White 2000; Martin & White 2005) is highly relevant when analysing the interpersonal meaning in a text (Thompson 2014), particularly in promotional genres like tourism brochures (Suau-Jimenez 2016). This theory systematises the linguistic resources that are used to express evaluation into Attitude, Graduation and Engagement, which are related to "the kinds of attitudes that are negotiated in a text, the strength of the feelings involved and the ways in which values are sourced and readers aligned...[thus] constructing communities of feeling" (Martin & Rose 2007: 17, 63).

The case of museums as tourist attractions

Unlike traditional public museums of the 18th century such as the Louvre, which under the philosophy of

the Enlightenment served the sole purpose of educating the public, the “hybrid museum of post-modernity and post-colonialism” has a mixture of different social aims (Stenglin 2009: 253). The main one is pedagogical and also entertaining by presenting the visit to the museum as a leisure activity. In this way, museums have resorted to exploit the recreational facet of the services offered by means of appealing exhibitions that would engage the public into different active and entertaining learning activities in fun environments (Stenglin 2009). Stenglin (2009) also suggests that the underlying motivation to include the features mentioned in this new kind of museums is closely connected to the market demands on what looks more profitable. This state of affairs affects the way in which the post-modern museum relates to their visitors, thus presenting a new challenge in terms of communication, for visitors now tend to be seen more as customers and consumers. How do these power relations actually reflect in actual communication, particularly in leaflets? This is an aspect of crucial importance to our analysis.

Analysis of interpersonal meaning in our corpus

In all the leaflets, the interactants have the same institutional roles: the addresser as the institution promoting the attractions and the addressee as the visitor. Since museums are socially regarded as cultural and educational institutions (Stenglin 2009), in the leaflets it can be expected to find an unequal status between the interactants, whereby the voice of the museum as the addresser is in authoritative position. Even though this voice is presented in WS, JA and DHL as that of an expert, the linguistic resources used to convey this inequality differ among the leaflets, in part depending on the representation of the intended reader. In both WS and DHL, commands prevail as the speech function of preference to position addressees as active participants of the attractions, since they are process-oriented. In most clauses, action is demanded from addressees. Not only are readers being invited to visit the place and learn but also to actively engage and participate in the attraction(s) that the addressers promote, a typical characteristic of postmodern hybrid museums (Stenglin 2009). Thus, addressees are also construed as *doers*.

JA, on the other hand, consistently resorts to modalised statements to give information and promote the attractions, thus opening assertions up to other voices and, possibly, to controversy. In JA also the addresser resorts to Projection resources, mainly through direct speech to support and enhance their own positive view and evaluation of Austen and the attractions that they promote in the text, thus aligning the reader with these views given the authority or relevance of those voices. These elements show a disposition on their part to bridge the status gap with the reader, thus representing them as experts as well. In this way, through Modality and Projection, the addresser shows willingness to negotiate information with their interlocutor. Moreover, lexical density in JA plus the mention of some content that is taken for granted among its addressees reinforce the idea that JA’s interlocutor is a Jane Austen reader and not simply a family member or tourist, as in the case of WS and DHL.

Solidarity is another significant variable to consider since our corpus belongs to the genre of promotional leaflets. Since the persuasive function is central and the addresser's status is unequal, they will resort to attitudinal resources so as to achieve convergence with their interlocutor and influence their decisions. In WS and DHL, the addresser achieves closeness with the reader by sharing emotions, especially positive affect and appreciation of the attractions. In the case of JA, visiting the attractions is constructed as an intellectual experience, i.e. one which will deepen the visitor's understanding of Jane Austen's life and works.

Negotiation of attitudes with the interactants is essential because of the persuasive function of the leaflets. While the readers of WS and DHL are construed just as tourists –particularly families in WS– the level of negotiation of information is low, which is reflected in the predominant amount of commands in the imperative form. The addresser in WS, in addition, resorts to lexical and grammatical resources that mainly convey positive affect in order to create convergence with the reader, whereas in DHL the appraisal resources to express affect, appreciation and judgement are quite balanced. However, the addresser emphasises the origins and positive characteristics of D. H. Lawrence, who is the person around which the museum revolves, unlike WS, where Shakespeare's life and work are not relevant for the text.

The case of JA has proved to be quite a distinctive one, since the addressee is not represented as a mere tourist but as a Jane Austen reader. The focus of the text is mainly on praising Jane Austen as well as her historical and cultural background. The effect of convergence through positive attitude is achieved by less direct means: even though statements in declarative mood prevail, there are numerous instances of modality through which the addresser suggests or invites addressees to participate in the evaluation. In addition, apart from the instances of positive judgement towards Austen, Projection is used to express shared positive appreciation of the attractions and judgement of Jane Austen's relationships there. This text in particular engages their readers by means of a complex and varied set of Appraisal resources, like indirect Attitude and Modality, which could prove to be rather challenging for less experienced second language writers. Hence, in order to catch the reader's attention in a less straightforward way, it is required that the writer be familiar with a wider range of discursive elements that do not rely solely on the 'bulk' of lexis and grammar acquired.

Conclusions

In the introduction to this work, we pointed out that to accomplish the task of writing a brochure, ESP textbooks tend to provide lexico-grammatical tools but fail to scaffold the tasks by discussing or introducing appropriate contextual and functional features, particularly those related to the interpersonal dimension. Bearing in mind the pervasive social function of leaflets, it is important for students to learn how to construct an appropriate representation of the interactants and to be aware of the different language functions available as well as how they are linguistically realised. The development of appropriate materials is an open line of work for future research; however, there are several considerations that need to be taken into account. It is essential that learners –let alone teachers– first get acquainted with the characteristics of the genre in which

they will write and have text samples they can resort to as a model for reflection and simple analysis (Nation 2009; Hyland 2013). Thus, it is necessary to provide text models and raise awareness of how the contextual elements are present and working there. These models, of course, should be chosen by focusing on the variety and complexity of linguistic resources that convey interpersonal meaning more than on the content –following this criterion, JA has shown to be an inadequate sample to use as a model in less advanced levels.

Furthermore, for learners to become better writers, they need to reflect first on the social purpose that tourist leaflets serve in their culture. Also, we need to consider the contextual and linguistic aspects that they need to activate. It is clear that some of the key issues on which students would need to work are defining the tenor: who the addresser and addressee are and how they will be represented in the text (Cushing Weigle 2002; Nation 2009). That is, it is necessary to have a clear representation of the interactants: the voice promoting the attraction and the intended reader, and how the power relations between them are enacted textually and then determine the most basic elements of the register of the texts, particularly *tenor*, by reflecting on how language is used to convey interpersonal meanings.

On the other hand, identifying how negotiation of information/goods-and-services works in the text can result a rather ambitious task in our teaching context. Instead, there could be a brief reflection on the purpose that the speech functions of statements, commands and/or questions serve in that context. Teachers would then lead students in identifying more concrete linguistic elements by pinpointing the most relevant Appraisal resources that are used, which they could also adopt in their productions, according to their level. Thus, in the class, teachers would play the role of facilitators who raise awareness and scaffold the writing process, which starts *before* students begin to actually write.

References

- Calvi, M.V. (2010): "Los Géneros Discursivos en la Lengua del Turismo: una Propuesta de Clasificación." In: *Ibérica*, Nº 19, pp. 9-32.
- Calvi, M.V. (2011): "Pautas de análisis para los géneros del turismo." In Calvi & Mapelli (Eds.), *La Lengua del Turismo. Géneros Discursivos y Terminología*. Bern: Peter Lang, pp.19-45.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Available at: < <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework>>. [Retrieved: 10/02/2017].
- Cushing Weigle, S. (2002): *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egins, S. (2004): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. (2nd Ed.) New York and London: Continuum.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1989): *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press.

- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2014): *An Introduction to Functional Grammar* (4th Ed.). London: Routledge.
- Hyland, K. (2013): "ESP and Writing." In Paltridge, P. & Starfield, S (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 95-113.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007): *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause* (2nd Ed.). London and New York: Continuum.
- Martin, J.R., & Rose, D. (2008): *Genre Relations: Mapping Culture*. London and Oakville: Equinox.
- Martin J. R. & White, P. R. R. (2005): *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London and New York: Palgrave Macmillan.
- Nation, I.S.P. (2009): *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.
- Stenglin, M. (2009): "From Musing to Amusing: Semogenesis and Western Museums." In Ventola, E. & Moya Guijaro, A.J. (2009) *The World Told and the World Shown. Multisemiotic Issues*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, pp. 245-265.
- Suau-Jiménez, F. (2016): "What can the Construction of Stance and Engagement Voices in Traveller Forums and Tourism Promotional Websites Bring into a Cultural, Cross-generic and Disciplinary View of Interpersonality?" In: *Ibérica* Nº 31, pp. 199-222.
- Thompson, G. (2014): *Introducing Functional Grammar*. (3rd Ed.) London and New York: Routledge.
- White, J.R.R. (2000): "An Introductory Tour Through Appraisal Theory." URL: www.grammatics.com/appraisal (October, 2016).

II. TECNO-DISCURSOS E IDENTIDAD WEB 2.0: UN PROCESO DE INSCRIPCIÓN GESTUAL

Sabrina M. Bevilacqua

IESLV “Juan R. Fernández” y Universidad de Buenos Aires

sabrinabevilacqua@yahoo.com.ar

1. Entornos multimodales digitales

Las redes sociales manifiestan numerosas interacciones *tecnodiscursivas* (Paveau 2013) ligadas a signos lingüísticos, icónicos, sonoros y a procesos de significación gestuales. Una perspectiva epistemológica basada en la *teoría de la complejidad* (Morin, 1996, Pupo, 2008) permite pensar dicho espacio no como una entidad homogénea, estable, caracterizada por relaciones lineales sino, más bien, como un ecosistema cambiante *plurisemiótico* (Charaudeau Maingueneau 2002: 445) cuyos signos fluctúan en un proceso inacabado de resemantización por efecto de la inscripción gestual de los usuarios.

La producción/interpretación de los signos se alimenta, además, de *topoi* enraizados en los universos virtuales — para el caso de Facebook, la amistad, el compartir información, la expresión de sí, las formas de apreciación, etc. —, los cuales cristalizan, por medio de actos enunciativos mediados por la tecnología y por sistemas semióticos multimodales una *ideología* (Van Dijk, 2006) cuyo motor fundamental es la homogeneización de las prácticas significantes.

Desde el marco teórico de las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la información y de la comunicación, y sobre la base del análisis descriptivo de capturas de pantalla extraídas de nuestro muro Facebook, buscamos presentar pistas de reflexión acerca de la naturaleza técnica, formal e ideológica de una práctica tecnodiscursiva — la solicitud de amistad — ligada a la construcción identitaria plurisemiótica.

2. Tecnodiscursos nativos: el caso Facebook

La imbricación tecnología, comunicación y discurso promueve un mestizaje semiótico complejo propicio para la materialización de géneros discursivos nativos. Los procedimientos de puesta en discurso que nacen en ecologías sociales como Facebook no son tributarios de las mismas *matrices discursiva* scompactas (Charaudeau, Maingueneau: 2002: 376-377) identificadas en la totalidad de la producción textual/discursiva de una sociedad. De hecho, sus *regularidades constitutivas* — descriptivas y/o del orden del inventario — esclarecen, según el criterio adoptado, aquellos rasgos comunes que caracterizan a un sector de producción

verbal específico (un *tipo discursivo*) y a un dispositivo de comunicación (un *género* particular) (Charaudeau, Maingueneau: 2002: 551-552). Estos enfoques tradicionales, restringidos a criterios lingüísticos, situacionales/sociales, pragmáticos o enunciativos no consideran, lógicamente, la incidencia de la mediación tecnológica en la producción discursiva.

Es claro que el estudio de los tecnodiscursos desligados de su ecosistema de producción/interpretación mediado, analizados fuera de la dinámica tecnorelacional que los sostiene o entendidos a partir de una semiosis basada en principios opositivos, desestimaría diferencias emergentes entre los *modos de existencia de los signos* (Ballabriga 2011: 12). En este sentido, como lo señala M-A Paveau (2014: s/p), las perspectivas *logocéntricas* evaden estos aspectos importantes que definen los entornos virtuales y el modo de acceso al sentido: un proceso semiótico interactivo co-producido por el conjunto de internautas y mediado por la tecnología.

Los tecnodiscursos se caracterizan por formatear tanto las estructuras prototípicas de los géneros convencionales no digitales como las secuencias interaccionales sostenidas en situaciones ordinarias de la vida cotidiana. La noción de tecnodiscurso permite dar cuenta de esta *modelización* (Rieder 2010: 3) particular cuyos modos de organización y puesta en escena dependen fundamentalmente de la intervención directa del usuario en la red y de *topoí* selectivos normalizados, por lo general, de manera binaria — añadir a mis amigos/bloquear, confirmar amistad/ignorar, seguir a un amigo/dejar de seguir, etc..

2.1. La amistad en Facebook

En el caso de la red social Facebook, distintas formas tecnodiscursivas se constituyen sobre la base de relaciones de amistad, siendo esta última la que nuclea el conjunto de actividades programáticas sugeridas por la interface. Así, dentro de la gama de formas más representativas pueden observarse:

- la apreciación de una publicación (desglosada, a su vez, en tres tipos de acciones: “me gusta”, “comentar” y “compartir”);
- el “estado” traducido en una breve pregunta: ¿qué estás pensando?;



— la solicitud de amistad.

Este formato especial es *constitutivamente tecnodiscursivo* (Paveau 2015: 3-4) ya que se nutre de condicionamientos técnicos y cobra vida gracias a un tecnosigno o botón “añadir a mis amigos”, el cual debe ser activado por medio de un clic y, eventualmente, puede estar acompañado de un mensaje escrito. Sin entrar en detalles acerca de la naturaleza de los diversos tecnosignos que existen en la interface, podemos decir que, en su gran mayoría, están provistos de *deafordancia* o significado “latente”. Esta noción es relevante para entender la inscripción gestual desde el momento en que los tecnosignos deben estar dotados de ciertas informaciones pragmáticas que permitan a los usuarios reconocer las indicaciones a seguir una vez activado el botón. Siguiendo a Gastélum Vargas “percibir afinancias es percibir las propias posibilidades de acción que dependen de las propias capacidades de acción (...) en relación a aspectos particulares del ambiente ecológico” (2014: 156).

Cabe destacar que la complejidad de este tipo de tecnodiscursos reside también en la heterogeneidad de manifestaciones que adquieren dentro de la red hipertextual. En efecto, el esquema de forma-contenido que caracteriza la solicitud de amistad no es único ni estable dado que depende del espacio y tiempo en el que la misma sea capturada por la interface o por efecto de la manipulación del usuario (tipos de tecnosignos activados: botones, pestañas, links, etc.). Distinguimos, pues, algunas de las variantes de una misma forma tecnodiscursiva de base:

- a. Dentro del muro principal: un encuadre que condensa las últimas solicitudes recibidas y ofrece revisar todas las que aparecen en lista de espera;



b. En la barra de tareas del inicio: una pestaña despliega el conjunto de solicitudes recibidas;



c. Dentro del perfil del usuario: debajo de la foto de portada los signos "informantes" contabilizan las solicitudes;



d. Dentro del perfil de un usuario que no forma parte de nuestra red de amigos: la foto de portada ofrece la opción "añadir a mis amigos";



- e. En el correo (las notificaciones llegan al mail, previos ajustes de configuración): en una serie combinatoria de gestos pueden activarse redes hipertextuales que conectan la plataforma Facebook con otros links como sucede con el correo, Twitter y otros sitios sociales.



Como vemos, la solicitud de amistad puede ser rastreada en diferentes niveles, bajo formas distintas, con una cantidad de información variable según el formato en el que se manifieste y/o solicitando un número de clics específico que depende de la manipulación ejercida sobre el material sígnico. Ahora bien, la serie de gestos compartidos necesarios para que la amistad “se concrete”, pone en evidencia un sujeto de discurso diseminado en un red hipertextual cuyas huellas capturadas por la interface son el fruto de la navegación en línea, de la exploración de los diferentes niveles de producción de sentido y de la manipulación de los signos visibles (botones, íconos, sintagmas lingüísticos, pestañas, links, etc.). Tal *continuum* de acciones performativas pone en relieve una identidad semiotizada en función de las intenciones comunicativas de los usuarios y de los condicionamientos impuestos por el dispositivo. Este último, altamente sensible a la intervención de los usuarios, los notifica permanentemente, mediante estrategias diferentes, acerca de los cambios realizados en la plataforma: envío de notificaciones al correo personal, cambios de color en los signos que han sido activados, incorporación de contenidos en el muro, etc. Toda una serie de modificaciones cambian la atmósfera

del espacio/tiempo virtual “grabando” en la interface el recorrido de los internautas. La acumulación de anclajes del sujeto en el seno del entorno, da lugar a una identidad plural marcada por la presencia/ausencia de inscripción gestual, por la praxis y la empatía generada respecto de una homogeneización ideológica que concibe la “amistad” como transacción de contactos y apreciaciones selectivas estandarizadas de ciertas

actividades programáticas impuestas por la interface:



Los presupuestos que subyacen a la relación amistosa así concebida confluyen en un imaginario relacional normalizado a partir de un “hacer” digital, lo cual conlleva un filtro conceptual basado en la democratización de las relaciones que alientan comportamientos tendientes a conservar la imagen positiva de usuario — incluso si las últimas modificaciones realizadas aportan otros matices “negativos” inexistentes en los primeros tiempos de la red —.

3. A modo de conclusión

En suma, desde nuestra perspectiva interdisciplinaria hemos abordado: i) el problema del discurso, a partir del concepto de tecnodiscurso web; ii) la semiosis, desde la noción de manipulación del material sígnico movilizado por los ecosistemas 2.0; iii) la problemática de la identidad digital, en relación con la inscripción gestual.

Si es cierto que “para que exista semiosis es necesario un cuerpo, un objeto físico, que funcione como material sígnico; puede ser un cuerpo natural o un artefacto (...) un cuerpo se convierte en material sígnico solamente en la dimensión histórico-social” (Ponzio 1998: 154), otra dimensión esencial, la mediación técnica como condición de existencia de una semiosis accional, es fundamental para definir la complejidad de la identidad virtual: un conjunto de huellas dispersas en el hipertexto virtual que marcan nuestra presencia en línea y, como precisa M-A Paveau, si la identidad es semiotizada, no es exclusivamente verbal (2013: §29).

Referencias

- Ballabriga, M. (2011): “Sens et complexité(s) : (pro)positions épistémologiques”, XV - n°4 (2010) et XVI - n°1 (2011). Disponible en <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2742>
- Charaudeau, P. / Maingueneau, D. (2002): *Dictionnaire d'analyse du Discours*, Seuil, Paris.
- Gastélum Vargas, M. (2014): “La afordancia como herramienta epistémica y ontológica en la demarcación de los sistemas cognitivos desde las posturas situadas”. En *Metatheoria*5(1)(2014): pp.145-158.
- Morin, E. (1996): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Paveau, M. (2013): “Technodiscursivités natives sur Twitter. Une écologie du discours numérique”. En *Epistémé*, pp. 139-176. Disponible en:

- < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00859064>>. [Último acceso : 17/09/2019].
- Paveau, M. (2014): “Les énoncés natifs du web : analyse du discours des réseaux sociaux numériques (twitter, facebook, Pinterest)”. Disponible en: <<http://www.labeurb.unicamp.br/anexos/MAP-Conf.pdf>> . [Último acceso : 17/09/2019].
- Paveau, M.(2015): “Ce qui s’écrit dans les univers numériques, *Itinéraire*”. Disponible en: <<https://itineraires.revues.org/2313>>. [Último acceso : 17/09/2019].
- Ponzio, A. (1998): *La revolución bajtiana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Edición y traducción de Mercedes Arriaga. Frónesis, Cátedra, Madrid. Disponible en: <https://books.google.com.ar/books?id=Z-1lqAp8UlcC&pg=PA5&dq=material+s%C3%ADgnico&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=material%20s%C3%ADgnico&f=false>. [Último acceso: 17/09/2019].
- Pupo, R. (2008): “Educación y pensamiento complejo. Dans La filosofía en su historia y mediaciones”, por Rigoberto Pupo y Rita M. Buch Sánchez. Disponible en: <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/pupo_pupo_rigoberto/educacion_y_pensamiento_complejo.htm>. [Último acceso : 17/09/2019].
- Rieder, B. (2010): “Pratiques informationnelles et analyse des traces numériques : de la représentation à l’intervention”, *Études de communication*, 35, 2010. Site Revues.org, revues en sciences humaines et sociales. Disponible en : <<http://edc.revues.org/2249>>. [Último acceso : 17/09/2019].
- Van Dijk, T. (2006): “Politique, idéologie et discours”. En *Semen*21, pp. 74-102. Disponible en : <<http://semen.revues.org/1970>>. [Último acceso : 17/09/2019].

3. EL FORMULARIO DE *GOOGLE* COMO APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE LECTO-COMPREENSIÓN EN INGLÉS

Tomasini, Stefania

stefaniamaria@hotmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Introducción

La inclusión de las TICs en la formación y educación origina una amplia gama de posibilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje e impulsan distintas modalidades educativas como *e-learning*, *m-learning* o aprendizaje combinado o mixto (*blended learning*). A esta última modalidad se la describe como un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Bartolomé 2004; Marsh 2012). Y ha tenido una gran aceptación en el ámbito educativo puesto que se beneficia de las potencialidades de los dos ambientes de aprendizaje –el presencial y el virtual, y su integración permite al aprendiz poder aprovechar experiencias de aprendizaje más variadas y significativas. En el marco de la enseñanza de una segunda lengua (L2), el contexto virtual ofrece un espacio de práctica a través de distintos medios que contribuyen al desarrollo de las distintas habilidades de L2, y convierten al aprendiz en protagonista de su propio aprendizaje al brindarle la posibilidad de trabajar según sus propias necesidades y a su propio ritmo. Dentro de esta propuesta pedagógica, la herramienta tecnológica formulario de *Google* ofrece al docente un instrumento accesible y productivo para la creación de práctica complementaria extra-áulica en cursos de lecto-comprensión cuya finalidad es el desarrollo de la competencia lectora en textos de especialidad en inglés (L2).

TICS en la enseñanza de lenguas extranjeras

Las investigaciones sobre el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (CALL) han demostrado que el empleo de aplicaciones o herramientas tecnológicas facilita e incentiva el aprendizaje de un idioma y diversos estudios, por ejemplo, han mostrado su utilidad en el desarrollo de las habilidades productivas en L2 (Bueno-Alastuey y López Pérez 2013). Si bien, respecto del aprendizaje combinado, Grgurovic (2010, citado en Chapelle y Sauro 2015) señala que, para crear modelos educativos más efectivos, todavía es necesario recolectar más información sobre aspectos pedagógicos en relación a su diseño y aplicaciones, y a los efectos de estos entornos en la adquisición de L2.

Según Chapelle y Sauro, dentro de las ventajas asociadas a este modelo, podemos mencionar que crea un efecto positivo en el desarrollo de las competencias y habilidades en L2, estimula la autonomía y reflexión del

aprendiz, facilita el control y seguimiento de su aprendizaje y le permite obtener una retroalimentación instantánea, individualizada y quizás más significativa. Además, el entorno virtual se transforma en una extensión de los materiales y del proceso de aprendizaje fuera del aula y permite el acceso a tareas y actividades disponibles en todo momento, y así ofrece una mayor flexibilidad para el aprendiz al determinar un ritmo de trabajo propio que, en muchos casos, no se respeta cuando resuelve la ejercitación en clase. El aprendiz también cuenta con mayor tiempo fuera de los encuentros presenciales para completar las tareas online que crea necesarias y que sienta que le permitan alcanzar los objetivos que se propuso para la adquisición de L2. Y al contemplar las preferencias individuales del usuario, el uso de la tecnología tiene un efecto positivo en el proceso de enseñanza de grupos numerosos y también contribuye a una mayor comunicación y colaboración entre los aprendices y los docentes o instructores.

Descripción del Formulario de Google

La web 2.0 contempla la socialización de los contenidos y los servicios de Internet y esto se puede evidenciar, por ejemplo, al ofrecer a los consumidores los medios para la producción de contenidos y, luego, compartir estas creaciones personales con amplias audiencias (Salvat 2011). Y es una de las causas por las que el contenido de los sitios web se ha tornado más participativo, dinámico, flexible y fácilmente actualizable (123). Entre los servicios de la web 2.0, se encuentra la creación y gestión de cuestionarios y formularios que son herramientas que permiten recolectar gran cantidad de datos de manera eficiente y práctica, y permiten procesarlos para su posterior análisis, por ejemplo, al transformar la información obtenida en tablas.

El formulario de *Google*, en particular, es una herramienta gratuita de *Google* que se almacena en sus servidores, y que facilita la elaboración de preguntas de varios tipos, tanto abiertas como cerradas, para ser resueltas por la población a quien estará destinada (Pérez Martínez 2016; Rebiere y Rebiere 2017). Las respuestas de cada participante, como de todo el grupo encuestado, se pueden visualizar mediante gráficos generados automáticamente o en una hoja de cálculo de *Google*. Y en el caso de propuestas educativas, se ofrecen aplicaciones gratuitas como *Flubaroo* que permiten calificar a los alumnos de manera automática y enviarles a cada uno un reporte de su desempeño de la actividad online planteada.

El formulario ofrece la posibilidad de obtener el código `iframe` que se puede enviar por mail para que el participante acceda directamente al link del formulario o se lo puede incrustar, por ejemplo, en blogs o wikis.

Dentro de la variedad de preguntas que genera el formulario, se encuentran las siguientes opciones:

- *respuesta corta* que permite escribir un pequeño texto
- *párrafo* que ofrece la posibilidad de redactar un texto más largo
- *opción múltiple* donde se brinda una lista de alternativas posibles para que el participante elija la más apropiada
- *casillas de verificación –o cajas para tachar–* donde se permite elegir una o más alternativas de una lista

- *lista desplegable* donde el elemento a seleccionarse figura en una lista desplegable con diversas alternativas
- *selección de ítems de una cuadrícula* en la que se puede elegir o marcar una o más alternativas según la información presentada en las filas y columnas
- *selección de una fecha o de una hora* donde se puede introducir una fecha u hora como respuesta a una pregunta planteada

Esta herramienta también permite diversas posibilidades de configuración como indicar si la pregunta o ítem a resolverse es obligatorio u opcional, e incluir fotos y videos. Por otra parte, se pueden crear distintas secciones dentro de una misma página donde colocar un título y una breve descripción para explicar, por ejemplo, lo que se propondrá en esa parte del formulario, y se puede diseñar un formulario de múltiples páginas que permita separarlo en distintos bloques y se muestra una barra de progreso o avance al final de cada página.

Debido al simple y versátil uso del formulario, y su fácil acceso y sencilla interfaz para el usuario, se puede emplear como una herramienta educativa complementaria que permita consolidar el conocimiento que se abordó en clase, a modo de seguimiento continuo, o como un instrumento de evaluación (Rebiere y Rebiere 2017: 10).

Aplicación del Formulario para favorecer el proceso de lectura en L2

La comprensión lectora es un proceso complejo que involucra muchas habilidades de procesamiento coordinadas en combinaciones eficientes (Grabe y Stoller 2002). Este proceso abarca mecanismos como la habilidad de identificar palabras en forma rápida y eficiente; el procesamiento de oraciones que permita la comprensión; el empleo de una variedad de procesos estratégicos y habilidades cognitivas subyacentes, como pueden ser el monitoreo de la comprensión; la interpretación del significado en relación al conocimiento previo y la interpretación y valoración de textos en relación con los propósitos del lector; y, por último, el procesamiento de textos con fluidez durante un período prolongado de tiempo (Grabe 2009). Estos procesos y mecanismos le permitirán al lector generar la comprensión del texto al nivel requerido.

En lo que respecta a la enseñanza de la lectura en L2, ha sido central para la instrucción de la comprensión la focalización en el desarrollo de estrategias y, por consiguiente, el fomentar la competencia lectora en el aprendizaje se ha tratado, en muchos casos, desde la perspectiva de cómo desarrollar el uso de estrategias de lectura en forma eficaz. Por ello, son de gran utilidad las diversas investigaciones que han identificado las estrategias que utilizan los lectores competentes para el procesamiento de textos (Grabe 2009). Si bien es más difícil encontrar una taxonomía de estrategias de lectura exclusivamente, se pueden considerar las siguientes como aquellas que comúnmente promueven el proceso de comprensión (Janzen y Stoller, 1998; Grabe y Stoller, 2002; Grabe 2009):

- ✓ Identificar el propósito de lectura
- ✓ Vista previa del texto para observar gráficos, elementos visuales o títulos y sub-títulos
- ✓ Predecir el contenido del texto o partes del mismo
- ✓ Realizar inferencias
- ✓ Realizar preguntas
- ✓ Encontrar la respuesta a la/s pregunta/s o controlar las predicciones
- ✓ Activar conocimiento previo
- ✓ Monitorear la comprensión donde se incluyen identificar la información de la/s idea/s principal/es, reconocer la relevancia del texto con el propósito de lectura, reconocer y ocuparse de las dificultades, leer de manera atenta, identificar los pasos para evitar una comprensión errónea, etc.
- ✓ Prestar atención a la estructura del texto donde se contemplan los patrones de organización de información textual u organización retórica, opciones de párrafo, conexiones co-referenciales entre las ideas del texto, formas o expresiones de transición, etc.
- ✓ Resumir

Al seleccionar las preguntas propuestas por el formulario de *Google*, el siguiente cuadro permite asociar algunos tipos de estas preguntas con prácticas que permitan el desarrollo de estrategias de lectura en L2:

Tipo de Pregunta	Estrategias de Lectura
Respuesta corta	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vista previa del texto ✓ Realizar preguntas ✓ Encontrar la respuesta a la/s pregunta/s ✓ Resumir
Párrafo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encontrar la respuesta a la/s pregunta/s ✓ Resumir
<ul style="list-style-type: none"> – Casilla de verificación – Lista desplegable – Selección de ítems de una cuadrícula 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Monitorear la comprensión (por ejemplo, idea/s principal/es) ✓ Prestar atención a la estructura del texto

Conclusión

Al diseñar el formulario, es necesario plantearse claramente los objetivos didácticos y las estrategias de lectura a practicar para poder seleccionar el tipo de pregunta apropiada. Ser selectivo en las actividades del formulario es importante para “calibrar” las habilidades a desarrollar puesto que una experiencia productiva con esta herramienta es más bien corta debido al tipo de trabajo online a realizarse (Rebiere y Rebiere 2017: 20).

Al igual que otros instrumentos tecnológicos, se favorece la autorregulación y reflexión del aprendizaje y, en particular, le permite al aprendiz obtener las respuestas de manera individual y casi inmediata luego de completar el formulario. Por ello, será de gran utilidad explorar los aspectos de retroalimentación y aplicaciones de corrección que se ofrecen y que contribuyen al trabajo independiente del aprendiz para la mejora de su proceso de comprensión.

Referencias

- Bartolomé, A. (2004): "Blended learning. Conceptos básicos". En: *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
- Bueno-Alastuey, M.C./ López Pérez, M.V. (2013): "Evaluation of a blended learning language course: students' perceptions of appropriateness for the development of skills and language areas". En: *Computer Assisted Language Learning*, 27, 6, pp. 1-19.
- Chapelle, C./ Sauro, S.(eds.) (2017): *The Handbook of Technology in Second Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Grabe, W. (2009): *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W./ Stoller, F. (2002): *Teaching and Researching Reading*. Londres: Pearson Education Longman.
- Gros Salvat, B. (ed.) (2011): *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Janzen, J./ Stoller, F. (1998): "Integrating Strategic Reading in L2 Instruction". En: *Reading in a Foreign Language*, 12, 1, pp. 251-269.
- Marsh, D. (2012): *Blended learning: Creating learning opportunities for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Martínez, A. B. (2016). *Formularios Google. Una herramienta estrella de Google*. Disponible en: <http://blogs.upm.es/observatoriogate/2016/04/21/formularios-google-una-herramienta-estrella-de-google>. [Último acceso: 17/09/2017].
- Rebiere, O./ Rebiere, C. (2017): *Use Google forms for evaluation: Google forms and quizzes as effective educational tools*. Rebiere (PublishDrive).

➤ Mesa 10

1. Adriano Giri, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.
2. Bárbara Alejandra Rodríguez, Florencia Valdés y Jorgelina Alexia Vertullo, ISP “Dr. Joaquín V. González”.
3. Florencia Perduca, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/ ENS en Lenguas Vivas "Sofía E. Broquen de Spangenberg"/ ISP "Dr. Joaquín V. González".

1. Heteronormativity in *The Merchant of Venice*: Lack of Mutuality in Antonio’s and Bassanio’s Love Relationship

Adriano Giri

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

tenshinobara@hotmail.com

INTRODUCTION

Adrienne Rich (1980) describes compulsory heterosexuality as a political institution and an ideology; both men and women are expected to repress a potential bisexuality for the sake of reproduction. Sinfield (2006) shows how the concept of *hegemonic ideology* in culture, implies that, even though there is a certain imposition of sexual choices, there is always the possibility of negotiation and transgression against the dominant ideology through a collaboration between social selves, and the expression of sexual diversity. In this paper, I will attempt to analyze Shakespeare’s *The Merchant of Venice*, to see how the text represents heteronormativity as the impediment for Antonio’s and Bassanio’s attraction to each other. Furthermore, since Bassanio is a manipulative character, and considering Antonio’s feelings towards him, I will aim at empowering the latter by exploring other choices to detach from this heterosexist discourse.

THEORETICAL BACKGROUND

A text is a product of the historical context and therefore, new meanings to “dislocate and disturb” (2006: 20) may be found in each new reappropriation. One of the latest ways of “reading against the grain” is found in the *queer theory*, which aims at deconstructing heterosexism, thus representing a political stance.

In my analysis of *The Merchant of Venice*, it will be demonstrated how Antonio, and even Bassanio, are aware of their identities and feelings, but because of the dominant ideology, they have to repress themselves.

Lamerias Fernández, states that society imposes “rules” for both men and women to follow, as they are expected to acquire, roles apt for their genders. Sinfield questions gender expectations: “the dominant ideology, in a single sweep, naturalizes its own commitments and marginalizes others” (2006: 30).

UNREQUITED LOVE IN “THE MERCHANT OF VENICE”

In Shakespeare’s play *The Merchant of Venice*, Bassanio asks his merchant friend, Antonio, for his help to gain the necessary money to court Portia, a wealthy woman. However, the rich merchant is short of money, thus Bassanio goes to a Jewish money lender, Shylock, who hates Antonio because of his anti-Semitic attitudes. Nevertheless, Shylock agrees to make the short-termed loan, but, he sets a condition: the loan must be repaid in three months or Shylock will exact a pound of flesh from Antonio. The merchant agrees, confident that his ships will return in time, which later, does not happen, and Antonio must face the consequences.

This play can be read against the grain from different perspectives, as many critics do. One possible reading against the grain implies a possible homosexual relationship between Bassanio and Antonio. As Shapiro puts it: “the text is open enough to allow one to explain Antonio’s love melancholy as stemming from one of several forms of male love: the jealousy of a homosexual lover” (1996: 102). I will adopt this queer reading in order to analyze the aforementioned relationship.

Antonio is definitely in love with his friend Bassanio, which is clearly shown from the very beginning of the play. Thus, when Antonio asks of his friend the motives he is so sad, Bassanio reassures him: “to you, Antonio/ I owe the most in money and in love” (Act I, i. 130-1). This is the first step that Bassanio takes in order to manipulate Antonio so the latter lends him the money he needs to court Portia. Antonio, in turn, being “blinded by his love”, believes he is the “banker of the enterprise” (2006: 54), and in that way, Bassanio will always be in debt to him, who turns out to be a compulsory debtor. It could be propounded that Antonio possesses mixed feelings: on the one hand, he believes that Bassanio will be “dependent” on him due to the money he has given him, which gives him the illusion of power over Bassanio. On the other hand, Antonio falls inevitably into dependency himself, because he is more than willing to go to any lengths in order to stay close to his friend and gain his love and respect. This leads Antonio to believe that love might be a relationship of power, a desperate means to an end.

This contributes to the second aspect of Bassanio’s manipulation. Even though there is not a clear age gap between him and Antonio demonstrated in the play, Bassanio might be considered as Antonio’s “boy”, that is, according to Sinfield, a young boy who would mingle with gentlemen and is desired because for his status of dependency and inferiority. This “boy”, who in this case is clearly not a minor, but a younger man, might be able to gain a deeper access to his gentleman’s intimacy, and that is exactly what Bassanio achieves, due to the fact that he is highly aware of his moves and takes advantage. Even though there are not explicit sexual references in Shakespearean plays, Antonio’s desires are clearly the result of his friend’s seduction: the latter is

aware that seducing his older friend will provide him with several opportunities to prosper in society, in this case, acquiring enough money to travel and visit rich Portia.

Bassanio's flirtation really works on Antonio, and the latter's former idea of power over his friend fails, and he falls into submission by lending Bassanio the money and accepting his motives of marrying Portia. So, he tells Bassanio: "be assur'd / My purse, my person, my extremest means / Lie all unlock'd to your occasions" (Act I, i. 137-9). Antonio is at the mercy of Bassanio's decisions now, ridden by an ardent homoeroticism, which he might be struggling to conceal. Cobos (2008), states that whenever bisexual people feel that the "appropriate" eroticism is heterosexual, they are left with little or no possibilities whatsoever to explore their pleasure. This way, Antonio must repress his feelings or will to declare his sexual desires to his friend, because of the heterosexist discourse and his "rival", a woman. What is more, Antonio's passion is both erotic and dangerous, since he is willing to sacrifice himself for his friend's love, so, when the merchant and Shylock discuss the bond, the latter proposes the following: "let the forfeit / Be nominated for an equal pound / Of your fair flesh, to be cut off and taken / In what part of your body pleaseth me" (Act I, iii, 144-7): Antonio's willingness to accept this offer demonstrates masochism and sacrifice; he is ready to become a martyr for his friend's sake.

This is more than explicit at the scene of the trial: Portia decides to dress as a doctor to defend Antonio against Shylock's accusations. She does so in order to secure her husband's love, because deep inside she might feel suspicious of Antonio's feelings towards him. This, in turn, is ironic, since in Shakespeare's theatre, boys would play the role of women, so in this scene, the people desiring to gain Bassanio would actually be two men, which reinforces the evident male homoeroticism in the play, and even with the male audience.

On the other hand, according to Sinfield, in the trial scene, Bassanio feels moved by Antonio's wretched fate, expressing a preference for him over his wife:

"Antonio, I am married to a wife / Which is as dear to me as life itself, / But life itself, my wife, and all the world, / I would lose all, my sacrifice them all / Here to this devil, to deliver you."

Portia's reponse to this is the following: "Your wife would give you little thanks for that / If she were by to hear you make the offer" (Act IV, I, 278-5). This exchange clearly shows rivalry between Antonio and Portia, to win Bassanio over, the male figure, who in my opinion, is not worthy of neither of them because of his aforementioned manipulative ways. Antonio's move, because he is unaware of the fact that the doctor is Portia, encourages him to give the doctor his wife's ring: "My Lord Bassanio, let him have the ring, / Let his deservings and my love withal / Be valued 'gainst your wife's commandment" (Act IV, i, 445-7). The ring, however, had been asked of him by Portia first, thus proving how she wants to try her husband's fidelity to her as well.

This mentioned rivalry finishes when Portia wins due to her own implicit manipulation: by saving Antonio and thus, preventing him to sacrifice himself for Bassanio, she is the winner of the game. She has been aware of

her husband's and his friend's intimate relationship ever since Bassanio spoke of Antonio to her. Then, when she is finally introduced to Antonio, she tells Bassanio: "You should in all sense be much bound to him, / For (as I hear) he was much bound for you" (Act V, i, 135-7). She makes it clear that she knows about Antonio's feelings towards her husband and, according to Sinfield (2006), in a heterosexist strategy, Portia prohibits further intimacy between them, making both friends guilty of their actions during and after the trial. Once again, then, Antonio is left with no other choice but to sacrifice his feelings for his friend and "stay out of the game". Janet Adelman believes that same-sex passions between friends are allowed in Shakespeare's plays, but "they are not sufficient, they should be on the way to something else" (1985: 75). Thus, while Bassanio played with his friend's emotions, he chose the socially acceptable way for personal convenience, that is, a heterosexual marriage.

CONCLUSION

The Merchant of Venice is a play which "reconfirms the marginalization of an already marginalized group" (Sinfield 2006: 58). So, what is Antonio's position in society after all he has endured? He remains ostracized: after "losing" the battle over Bassanio, he must relinquish his feelings, which are rendered more repressed than before, and return to his duties as a Venetian merchant. Portia, on the other hand, secures heteropatriarchy, excluding other types of sexuality, more explicitly, banishing the "gay" man from the scene. However, she succeeds in achieving this to a certain extent: she might have broken her husband's bond to Antonio, but she will keep on feeling suspicious of them. This is clearly shown when Portia provokes jealousy in Bassanio and toys with the idea of her "sleeping" with the young doctor: "Let not that doctor e'er come near my house / Since he hath got the jewel that I loved, / And that which you did swear to keep for me" (Act V, i, 223-5). Nevertheless, what really upsets Portia is the fact that her husband has proven his fidelity to someone else, even when that person is a man. Sinfield adds that "same-gender passion doesn't matter nearly much; Antonio has only to be relegated to a subordinate position" (64).

Regardless of all these questions, Bassanio chooses heterosexuality in order to prosper for the sake of reproduction, which is the imposition of the dominant discourse. This way, as Sinfield mentions, the play reinforces the privilege of some groups over others, and at the same time by reading the play from our less heterosexist context today, it provides the opportunity of "reading it against the grain", and deconstruct the story to empower its characters.

From a personal queer perspective, I believe that Antonio adopts a submissive role in the story due to his low self-esteem. He should have told Bassanio his feelings in order to feel liberated, and then, fall in love with someone who would not consent to the heterosexist discourse, and express himself in a more "open" way. This, of course, does not take place in the play. However, this might be deconstructed in different ways, empowering Antonio.

Furthermore, homosexual people may use the play to think about sex and gender, and problems that stem from them in societies. Even Portia's choices can be understood, since she is also controlled by heteropatriarchy: she is forced to find a husband, because of her father's will. People with same-sex preferences are ostracized and must explore their sexuality in concealment. This in turn, allows for a new space in which to resist heterosexual hegemony, and where to develop one's identity without doubts or fears. This particular play, then, can be reappropriated by queer perspectives to prevent the exclusion of gay men, using the character of Antonio as the main prototype who undergoes these feelings throughout the story.

References

- Adelman, J. (1985): *Male Bonding in Shakespeare's Comedies*. Peter Erickson and Coppélia Kahn (eds). *Shakespeare's "Rough Magic"*, Newark: University of Delaware Press.
- Alfeo Álvarez, J.C. (2008): *Ganímedes Emancipado: Cine Español, Adolescencia y Homosexualidad*, in *Identidad de Género vs. Identidad Sexual*. Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades. Universitat Jaume I.
- Cobos, E. (2008): *El Erotismo*, in *Identidad de Género vs. Identidad Sexual*. Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades. Universitat Jaume I.
- Lamerias Fernández, M. (2008): *Orientación Sexual, Erotismo, Vínculo Emocional y Amor*, in *Identidad de Género vs. Identidad Sexual*. Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades. Universitat Jaume I.
- Rich, A. (1980): *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*. Terry College of Business. University of Georgia.
- Shakespeare, W.: *The Merchant of Venice*. W.J. Craig, M.A. *Trinity College, Dublin*. London Oxford University Press.
- Sinfield, A. (2006): *Shakespeare, Authority, Sexuality: Unfinished Business in Cultural Materialism*. Accents on Shakespeare. Routledge: Taylor and Francis Group. London and New York.

2. POINT OF VIEW IN LITERATURE: “THE WOLF WILL ALWAYS BE EVIL IF LITTLE RED RIDING-HOOD IS THE ONE TELLING THE STORY”

Rodríguez, Bárbara Alejandra. ISP “Dr. Joaquín V. González.”

barbra.rodriguez@gmail.com

Valdés, Florencia. ISP “Dr. Joaquín V. González.”

florenciavaldes@live.com.ar

Vertullo, Jorgelina Alexia. ISP “Dr. Joaquín V. González.”

vertulloj@gmail.com

What would happen if it was the wolf who told the story in the fairy tale “Little Red Riding-hood”? Most probably, it would be an altogether different story from the one widely known. What would happen if we, teachers, taught our students to be in the wolf’s shoes in order to ponder the (at least) two sides in a story? The concept of Point of View (henceforth PoV) is a necessary tool to reflect upon the incidence that multiple perspectives have in our reading of texts (and reality). The aims of this paper are firstly, to briefly present some of the different PoV from which a story may be narrated and discuss their possible effects on readers; to propose activities to deal with in a language or literature lesson; and finally, to tackle the importance of teaching PoV to students.

In his book *Language, Ideology and Point of View*, Paul Simpson (1993) refers to PoV as the approach, awareness and impression of an event or fictional subject existing in the psyche of a character. These elements are all created by the narrator in order to recount a string of events. He mentions that “point of view refers generally to the psychological perspective through which a story is told. It encompasses the narrative framework which a writer employs, (...) and accounts for the basic viewing position which is adopted in a story” (pp. 4-5).

There are several of these ‘psychological perspectives’ that a writer can explore. One of them is the first person narrator. According to *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* (2001), first person PoV ‘will normally be restricted to his or her partial knowledge and experience, and therefore will not give us access to other characters’ hidden thoughts’. First person PoV enables the author to enter the intimacy of a character’s mind. Given that the readers are extremely close to the character, by narrating events from this perspective the author will establish a sort of allegiance between the character and the reader. However, this technique

only allows access to one character's perspective. Readers can only *guess* what is going on in other characters' minds or how they perceive the same situation.

In contrast, as defined by *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* (2001), third person PoV is generally divided into two: third person omniscient, describing events from an external perspective (having full access to characters' thoughts) or third person limited (not having "free" access to characters' thoughts). Thus, third person omniscient will become immensely powerful in the handling of the information in the story, as this narrator will have unlimited knowledge of the actions and thoughts being at stake.

The last concept to be explored is multiple PoV. According to *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* (2001), "Many modern authors have (...) used 'multiple point of view', in which we are shown the events from the positions of two or more different characters". By applying multiple PoV, an interesting and rich polyphony is created for the purpose of replenishing gapped and silent stories.

To illustrate how all these concepts can be explored with language and literature students of different levels, we have chosen two novels to show possible practical activities that can be done in the classroom. These are *Wonder* by R. J. Palacio (2008) and *A Mercy* by Toni Morrison (2008). Both texts contain marked shifts in PoV, signalled by changes of parts or chapters inside the novels, and therefore constitute examples of the multiple PoV device mentioned above. *Wonder* makes explicit who the voice of the narrator belongs to while *A Mercy* does not, thus emphasizing the role of the reader as interpreter of the text. It is important to clarify that the activities proposed are to be solely focused on the concept of PoV, which does not mean to say that this is the only aspect worthy of analysis in the two novels, which are plentiful with other elements in them that would yield potential lines of analysis.

Wonder features the story of a 10-year-old boy named August Pullman. He was born with several physical anomalies and had to undergo several surgeries. Although he has been homeschooled all his life, his parents decide it is time for him to start attending school. This is the point where August starts telling us his story. However, the narrator shifts as the plot advances. The book is divided into parts, and in each of these we have access to different characters' voices. The novel would work well for children aged 11 to 13 years old because of the themes explored. A level corresponding to a B1+ for the CEFR or upwards should allow students to read the novel with a fair level of independence that would in turn help with a deeper, less tainted by the teacher's interventions approach to analysing the novel.

After the relevant theoretical concepts concerning PoV have been discussed with the class, students should be prepared to pass onto the activities below. They have been divided into two categories, namely Textual Analysis Activities and Creative Writing, activities following Pope's (2012) approach to analysing text. In his own words, "Interpretation' can be done through acts of 'creative' *performance* (...) as well as through 'critical' commentary and analysis (in the full-blown 'essay', for example)" (pp. 15, 18). The wording is the same one that would appear in a worksheet for students to follow:

Textual Analysis Activities

- As you read along, spot the events that are shown through the eyes of more than one character. Isolate them and focus on what information has been added or omitted.

Compare and contrast the events, spotting any difference(s) that caught your attention.

- How many points of view (PoVs) does this book have? What might be the purpose behind this? Can you think of other texts (literary, filmic or otherwise) that provide different PoVs? Do you think it is dangerous to have only one PoV? Why (not)?

- As you read along, spot the description that each character makes of Auggie. Isolate them and focus on what information has been added or omitted. Compare and contrast the descriptions, spotting any difference(s) that caught your attention.

Creative Writing Activities

- Offer a silent character's point of view on an event already narrated by another character. Some examples are Auggie's mother or father, his beloved dog, Julian's parents, the Language teacher. While writing, bear in mind the typical tones and phrases of that character to make the story more plausible.

- You go to Auggie's school, and on the first day he sits next to you. Create a paragraph describing what you would (not) do, how you would feel, and any other information you consider worth mentioning.

A Mercy (2008) is about a slave, Florens, who is sent by her mistress to find someone to cure her illness. Set in 1690, the novel presents characters from the varied population of USA, a tapestry of the different kinds of slavery of the time: a native woman, indentured servant, Afro-American slaves, a bastard who was promised land in the USA. These different characters present alternative perspectives of the main event. Interestingly enough, it is the voice of the Afro-American slave, Florens, who narrates the event in the first person. Nevertheless, the whole story becomes resignified in the last chapter when Florens' mother, in the first person, narrates why she decided to "abandon" her daughter.

Due to language complexity, as well as emotional themes, the novel could be used at teaching training college, either in a group of literature or language learners. The focus of the activities below, however, is on a literary kind of analysis. Therefore, if employed for language purposes, the activities should be adapted to serve such purpose.

Textual Analysis Activities

- Track down the narrator in each part. Then, identify one same event seen from different perspectives: Florens' arrival at the farm, the blacksmith's importance/ activities in the farm.

- In the interview by NPR.org "Toni Morrison Discusses 'A Mercy'" (2008), the author explains that she wanted to write a novel about slavery without race being an issue.

How does the choice in PoV help to convey this idea? Answer in the form of an essay.

Creative Writing Activities

- Provide a chapter telling the blacksmith's perspective of the event.

- Turn one of Florens' chapters into omniscient narrator OR one of the other characters into 1st person.

Why are these concepts relevant to language and literature students? Reality is multifaceted, and each one's reality is one's own and nobody else's. This means, in turn, that each person will analyse reality from their own perspective. Therefore, any plot we encounter will be shaped by the narrator, and producers of texts who employ PoV shifts in their texts do so for a certain purpose. It is important that students of all levels are able to realize this so that they can notice that what they are shown is actually a construction, worthy of analysis as such. To our understanding, the ultimate purpose of working with PoV in the classroom is to train students so that they can develop critical reading skills that can enrich their analysis of a text but also of the world as represented in that text. Furthermore, a sharp eye trained in critical reading can also make acute analyses of the present reality it is in, therefore resulting in a person who, as a culture critic, can make decisions in a more informed and autonomous way.

Finally, understanding that there are different versions to the same story may contribute to develop a sense of empathy that is then transported into other areas of life, thus improving, whether in a short or long term, one's relations with the other around.

References

Morrison, T. (2008): *A Mercy*. New York: Random House.

Palacio, R.J. (2008): *Wonder*. New York: Knopf Books.

Phelan, J./Rabinowitz, P.J. (eds.) (2005): *A Companion to Narrative Theory*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Point of view. In Baldick, Chris (ed.) (2001): *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: OUP.

Pope, R. (2012): *Studying Literature and Language: An Introduction and Companion*. New York: Routledge.

Simpson, P. (1993): *Language, Ideology and Point of View*. London: Routledge.

The CEFR Levels. (n.d.). Retrieved July 28, 2017, from: < <http://www.coe.int/en/web/commoneuropean-framework-reference-languages/level-descriptions>>.

Toni Morrison Discusses 'A Mercy' [Interview]. (2008, October 29). Retrieved July 28, 2017, from: <
<https://www.youtube.com/watch?v=7IZvMhQ2LIU>>.

3. Hacia una alfabetización intercultural desde la exploración de la lengua-cultura inglesa a través de las literaturas en inglés

F. Perduca (Directora)

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/ ENS en Lenguas

florencia.perduca@gmail.com

Este equipo de investigación, desde la exploración de las literaturas fronterizas, problematiza la lengua, la cultura y la literatura en inglés como objeto de estudio transdisciplinar dentro del cual sucede el fenómeno de la interculturalidad. El proyecto de investigación, “Hacia una alfabetización intercultural desde la enseñanza de la lengua-cultura inglesa a través de las literaturas en inglés”, tiene como propósito indagar en las literaturas fronterizas, entendidas como textos literarios que indagan en temáticas relacionadas con los espacios fronterizos, y que operan entre dos sistemas de representación. Por este motivo, se toman las literaturas fronterizas como punto de partida para el desarrollo de estrategias de lectura y de estrategias pedagógicas que contribuyan a la alfabetización intercultural. Dentro del contexto de las cátedras de literatura del profesorado en lengua inglesa, este enfoque propone trabajar en pos de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre su propio lugar dentro de un contexto de habla inglesa, a nivel local e internacional, en el cual las fronteras lingüísticas, literarias y culturales se reconfiguran constantemente.

Los destinatarios de este proyecto son los estudiantes del profesorado en idioma inglés (o futuros docentes) y los docentes de inglés como lengua extranjera que deseen implementar estrategias de trabajo áulico que contribuyan al desarrollo de una conciencia intercultural en sus prácticas profesionales desde el uso formativo de las literaturas fronterizas y del inglés en sus diversas variedades lingüísticas. Se espera que los (futuros) docentes puedan establecer conexiones entre sus contextos inmediatos y el contexto global, reconozcan su propia identidad regional o nacional en diálogo con otras culturas y desarrollen una actitud empática hacia la alteridad. De esta manera, a los futuros docentes se les dará la posibilidad de constituir una matriz de aprendizaje de la lengua extranjera, más autónoma y democrática.

Este proyecto de investigación, a su vez, indaga en las literaturas que exploran temáticas fronterizas en inglés en su doble aporte, como objeto de teorización y de estudio académicos sobre la poscolonialidad y la interculturalidad, y como recurso didáctico para la alfabetización intercultural. En lo que atañe a la teorización sobre las literaturas en inglés, se analiza un corpus de textos literarios compuesto por textos canónicos y no-

canónicos que cubren el contenido de las diversas literaturas que se enseñan en los institutos de formación terciarios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como por ejemplo el IES EN Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, el IES en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg” y el ISP “Joaquín V. González”. Esto se ve plasmado en las líneas de investigación que ha tomado cada uno de los miembros del equipo de investigación y que indagan en las nociones nodales de “culturas itinerantes” como así también “la transculturación” y “la dialéctica entre la frontera y los espacios fronterizos”. El foco central de las líneas de investigación como un todo es la interrelación entre lenguaje, poder, ideología y sociedad, no sólo en la construcción de significado e identidad cultural, sino también en la dialéctica y el dialogismo intercultural. En lo que concierne a la pedagogía de las literaturas fronterizas en inglés, se explora en qué medida estas literaturas pueden constituirse como generadoras de una concientización y una competencia interculturales a través de estratagemas de lectura crítica que hagan posible que docentes y alumnos puedan leer desde y dentro del transnacionalismo, el bilingüismo y la biculturalidad.

Emily Hicks sostiene que “la escritura fronteriza debe concebirse como una operación y no como una definición; como una literatura mundial con un atractivo ‘diversal’ caracterizada por la multiplicidad del lenguaje dentro de un solo lenguaje” (1991, p. 20). Por esta razón, los escritores fronterizos le dan al lector la oportunidad de poner en práctica su percepción multidimensional y su memoria no sincrónica. Los textos fronterizos, por ende, son de gran valor instrumental y formativo, dado que permiten develar que “las fronteras se establecen para diferenciar lugares que son seguros de aquellos que no lo son, para distinguirnos a *nosotros* de *ellos*. Una frontera es una línea divisoria, mientras que el espacio fronterizo es un lugar vago e indeterminado creado por el residuo emocional de una frontera innatural” (Anzaldúa 1987: 3). El sociólogo cubano Fernando Ortiz (1940) acuña el término transculturación para referir al contacto entre culturas como una doble dinámica en la que las dos culturas en juego se implican y se afectan. Citando a Heidegger “una frontera no es donde algo termina, como los Griegos lo suponían; una frontera es donde algo comienza su existencia” (Bhabha 1994: 1).

Desde esta perspectiva, los sujetos “atrapados” en la frontera, o que habitan su espacio fronterizo, se ubican como sujetos en un “tercer país”, en términos de Anzaldúa (1987), o como bien lo ha planteado Bhabha, en un “tercer espacio”, es decir, un lugar intersticial de reconfiguración propia. Según el antropólogo Alejandro Grimson (2010), las enormes olas de inmigración en todo el mundo han hecho que éste parezca más pequeño y menos desagregado, por lo cual surgen teorías que hacen énfasis en la circulación, la permeabilidad de las fronteras y la hibridación de las culturas para dar lugar a “culturas itinerantes” que han marcado la distinción entre territorio, cultura e identidad. James Clifford (1997: 38) refiere a estas nuevas configuraciones identitarias basadas en itinerarios y viajes que desafían concepciones culturales preformadas y sostiene que “[a]sistimos al surgimiento de nuevos mapas: zonas fronterizas, habitadas por comunidades diaspóricas que no son asimiladas por los Estados-Nación”. A su vez, el autor problematiza el acto de viajar como la dinámica entre rutas y raíces, entre lo que itenera y lo que reside, dado que la existencia de una cultura itinerante depende ampliamente de la preservación de la identidad cultural, ya que esto es lo que mantiene vivo el sistema de representación, la cosmovisión, la imaginación y el sentir de la comunidad toda, y se construye

como la posibilidad de cruce o pasaje de un lado al otro de la frontera, como espacio de subversión y de transgresión. Mary Louise Pratt (1999) habla de estas “zonas de contacto” como espacios sociales de encuentro, de colisión e incluso de lucha, en los casos en que se presentan relaciones asimétricas que amenazan con estereotipar, silenciar o borrar al sujeto dislocado. El espacio fronterizo, entonces, constituye un espacio de enunciación que inscribe la dinámica de la identidad. Esto hace que las identidades fluyan aún más y que los sujetos itinerantes se conviertan en camaleones culturales. La metáfora del camaleón posibilita que el individuo itinerante, como metonimia de la cultura, no esté condicionado por los lugares, sino que pueda hacer uso de la mimesis para adaptarse y reinventarse.

Este proyecto de investigación, se ha propuesto cruzar las fronteras del discurso de la enseñanza de la lengua inglesa mediante el cuestionamiento y la deconstrucción de las ideas imperantes sobre lengua, cultura, literatura, frontera y pedagogía. A lo largo de la primera etapa del proyecto, se trabajó sobre la nueva realidad socio-lingüística de la lengua inglesa, en su doble función como lengua global y lengua local, y sobre la medida en que esto trae aparejado un cambio en las configuraciones de las relaciones de poder, los mapas culturales, las construcciones identitarias e, ineludiblemente, en las políticas educativas. Se reflexionó sobre la manera en que la paradójica globalización y transculturación de la lengua inglesa hace trizas la ilusión de la existencia de una lengua pura, una cultura homogénea y una prístina “comunidad imaginada” (Anderson 1991). A su vez, se exploró la medida en que la diseminación de la lengua inglesa ha redibujado y redefinido las fronteras de las políticas lingüísticas, geográficas y educativas y ha generado un terreno más fértil para el desarrollo de pedagogías críticas y modelos integracionistas que fomenten perspectivas y alfabetos “glocales” (Brooks y Normore, 2010) en lo que atañe a la enseñanza de la lengua inglesa.

A la luz de esto, se indagó en la medida en que el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua está inexorablemente ligado a los cambiantes parámetros de lo que hoy en día representan el lenguaje, el espacio, la cultura y la identidad. En un mundo poblado de “Englishes”, o variedades lingüísticas del inglés (Platt 1984), “culturas itinerantes” (Clifford 1999), “fronteras porosas” (Anzaldúa 1987) y “zonas de contacto” (Pratt 1992), los tan mentados modelos asimilacionistas que emulaban al hablante nativo desde diseños curriculares compartimentados en los que lengua, cultura y literatura eran materias inconexas, no sólo no se sostienen, sino que se desmoronan.

En la segunda etapa de investigación, se indagó en las pedagogías críticas, dado que éstas se constituyen como un modelo alternativo en lo que respecta a la enseñanza de la lengua extranjera, al combinar estrategias para el análisis y la deconstrucción discursos hegemónicos con estratagemas de construcción de nuevas formas sociales e identitarias (Giroux 2005: 70) para así resignificar la lengua y su cultura. De hecho, en nuestro país, el “proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario” (INFD 2011: 173), al proponer el “Núcleo III: Interculturalidad”, explica

[p]aulatinamente, en distintos contextos y a través de diferentes replanteos, la didáctica de las LCE se fue cuestionando sobre las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. Las prácticas didácticas pasaron de una metodología basada en la comparación sin reflexión y la descripción-explicación a la posibilidad de interactuar con la otra cultura desde la valoración de los puntos de vista del otro. De esta manera, la didáctica adquirió, cada vez con mayor identificación, una perspectiva intercultural”

[...] “Esta perspectiva en educación favorece la construcción de la identidad social y cultural así como la apertura a la alteridad y a la comprensión interétnica (INFD 2011: 174).

Como bien lo plantea el interculturalista británico Michael Byram (1997: 18-19), hoy en día, hablar una lengua es hacer un uso propio y activo del lenguaje, por lo cual “la enseñanza de la lengua inglesa debería concentrarse en dotar a los alumnos de una amplia gama de medios para abordar y analizar cualquier práctica cultural o significado con la que se encuentren de manera exitosa” (20). Dentro de este escenario, los (futuros) docentes y los alumnos asumen nuevos roles dentro del proceso de apropiación lingüística y esto queda plasmado en la misma lengua. Los docentes y los alumnos de la lengua inglesa ya no son sólo *hablantes* sino que son vistos como *etnógrafos*, dado que llevan a cabo una “observación minuciosa y un análisis detallado de la manera en que se comportan las comunidades” (Corbett 2003: 35). A su vez, se son *viajantes*, dado que pueden desarrollar la criticalidad necesaria para establecer “comparaciones entre lo que es igual o diferente, y sin embargo compatible; pero también de lo que es conflictivo, contrastante e incompatible” (Byram 1997: 1-2). Además se desempeñan como *mediadores interculturales*, debido a que median *dialécticamente entre diferentes niveles de significancia cultural*, y como *transformadores sociales*, puesto que logran “transformar la otredad en diferencia a través de la mediación intercultural” (Manzanas 2003: 4).

Estas nuevas palabras aportadas por los especialistas en interculturalidad, para referir a los (futuros) docentes y alumnos de la lengua inglesa, han sido, y son, generadoras de nuevos roles y espacios de enunciación. El interculturalismo, como política educativa, concibe a la escuela en general, y a la realidad áulica en particular, como una “frontera cultural” (Giroux 2005: 24), un desplazamiento metonímico de nuestro mundo transculturado. Este modelo integracionista se concentra en el inter-juego entre sistemas culturales y en la negociación de la diferencia que se pone de manifiesto en el umbral entre culturas. Esto implica echar por tierra nociones prescriptas sobre lengua, cultura y frontera. La interculturalidad y la pedagogía fronteriza problematizan la noción de frontera como línea divisoria y como línea de encuentro y diálogo. Esta nueva perspectiva, o cosmovisión, ha traído consigo un cambio en las políticas sobre la locación de la lengua, la cultura y la literatura al hacer hincapié en los márgenes, los espacios liminales y las zonas de contacto entre estas disciplinas.

En nuestro país, esto se ha visto claramente plasmado en el replanteo de las didácticas para las LCE (Lengua Cultura Extranjera) explicitado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras (NAP 2012). Allí se especifica que

...la perspectiva *plurilingüe e intercultural* [...] apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Desde esta premisa, los NAP de LCE privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística. Esta perspectiva de enseñanza de lenguas, entonces, promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz (NAP: 2).

Por esta razón, en una tercera etapa de investigación, el proyecto se centró en indagar en el aporte de las pedagogías fronterizas, o pedagogías fronterizas, según lo propuesto por el pedagogo Henry Giroux (2005) en particular en el libro *Border Crossings: Cultural Workers and The Politics of Education* y en general en su obra crítico-teórica. Giroux plantea que las fronteras deben ser desafiadas y transgredidas para revelar su arbitrariedad. Para tal fin, el autor propone una estrategia pedagógica que fomente en los alumnos el desarrollo habilidades específicas que les permitan cruzar fronteras. De hecho, los alumnos y docentes de lengua extranjera pueden ser considerados como sujetos fronterizos, dado que habitan en y entre dos culturas y están atravesados por dos sistemas de representación. Por esta razón necesitan cruzar fronteras ideológicas y políticas para desafiar los límites de su propio entendimiento y moverse libremente entre fronteras no sólo físicas sino también culturales. Giroux propone que todo sujeto fronterizo debería “localizarse a sí mismo en la historia, encontrar su propia voz y proporcionar la convicción y compasión necesarias para poner en práctica la valentía cívica, tomar riesgos y promover los hábitos, costumbres y relaciones sociales que son esenciales para la vida pública democrática” (2005: 67).

Las pedagogías fronterizas plantean como objetivo descentralizar los textos y entenderlos como construcciones históricas y sociales determinadas por el peso de lecturas heredadas y especificadas. El objetivo central de la pedagogía fronteriza es cruzar fronteras para entender la otredad y crear espacios fronterizos en los que diversos recursos culturales permitan el desarrollo de nuevas identidades dentro de las configuraciones de poder prevalentes. Tal como lo explica Giroux, el concepto de pedagogía fronteriza sugiere más que simplemente acercar historias y espacios culturales diversos a los alumnos. Significa, a su vez, ayudarlos a entender la fragilidad de la identidad mientras se mueve entre espacios fronterizos atravesados por una variedad de lenguas, experiencias y voces. Tales espacios fronterizos deben ser vistos como sitios para el análisis crítico, y como una posibilidad de resignificación propia, tanto del otro como de la frontera. Los alumnos como sujetos fronterizos se transforman en agentes interculturales, en sujetos capaces de entender las prácticas culturales y creencias de las comunidades extranjeras, sin tener que adoptarlos o asimilarlos completamente. De esta forma, el aprendiz de lengua extranjera se convierte no sólo en un hablante competente de otro código lingüístico, sino además, en un mediador entre culturas, un sujeto capaz de resignificar fronteras y espacios fronterizos (20-26).

Las pedagogías fronterizas se diseminan en la década de los noventa pero es posible ver la manera en que se desprenden de las pedagogías críticas originarias (Freire 1970; 1973) centradas en develar y cuestionar la reproducción de los discursos y de los aparatos hegemónicos dentro del seno educativo, como así también de las versiones y revisiones contemporáneas del abordaje pedagógico-crítico (Freire y Macedo 1987; Shor 1992; MacLaren 1997; Giroux 1998) focalizadas en deconstruir las reglas y códigos que rigen las realidades educativas y áulicas, de manera de lograr una respuesta verdaderamente transformacional que logre identificar y compensar injusticias e inequidades. También es posible vislumbrar la forma en que las pedagogías fronterizas toman nociones, estrategias, dinámicas y prácticas de los modelos integracionistas, es decir de las pedagogías multiculturales e interculturales, de las décadas de los setenta y de los ochenta,

avocadas a la deconstrucción de constructos dominantes, a la inclusión y reivindicación de las minorías, y al interjuego e interacción entre culturas dentro del marco educativo y de la realidad escolar.

Las pedagogías fronteras, ya en los noventa, incorporan el legado de las pedagogías críticas y de las integracionistas y lo combinan con una pedagogía crítica de los espacios. Por esta razón, las pedagogías fronteras indagan en espacios geográficos, espaciales, contextuales y situacionales, y lo hacen desde la exploración entre la dinámica frontera/espacio fronterizo. El punto de partida es desnaturalizar y desmitificar las fronteras, entendiéndolas como espacios construidos. La intervención pedagógica radica en contribuir a reflexionar y concientizar sobre los espacios, los lugares y las situaciones, en tanto constructos, y a fomentar una visión crítica sobre ello que se pueda traducir en una posibilidad de cambio, es decir en una verdadera transformación educativa y social. Influídas por las pedagogías críticas, y por la escuela Freireana en particular, las pedagogías fronteras promueven una estrategia de lectura crítica del mundo y de la palabra. En términos de Freire “la lectura del mundo siempre precede la lectura de la palabra, y la lectura de la palabra continuamente implica una lectura del mundo” (Freire y Macedo 1987).

Las pedagogías fronteras coinciden con las críticas en que la praxis consiste en llevar adelante una educación multimodal en la que diversas formas de alfabetización se combinen para lograr una verdadera concientización sobre el mundo en el que vivimos de manera de poder comenzar a transformarlo. A su vez, las pedagogías fronteras coinciden con las pedagogías multiculturales (McLaren y Giroux 1990) que promueven una lectura crítica sobre los territorios sociales en general y escolares en particular, es decir, una visión revisionista de los espacios centrales y marginales que posibilite la resignificación de las fronteras geográficas, espaciales, comunitarias e identitarias. Como bien lo plantea Haymes (1995), se debe trabajar instrumental y formativamente con “una narratología crítica” y un “multiculturalismo crítico”, lo cual implica en la praxis fomentar la importancia de narrar la historia, ya fuere social comunal o personal, para ahondar en patrones de dominación y colonización para construir un espacio de enunciación en el que circule la resistencia y la transformación, es decir “un lenguaje de posibilidad” (Giroux 1998). De esta manera, las comunidades áulicas, como metonimia de los diversos grupos sociales, podrán evaluar su propia situación y construir solidaridad como base primordial para una práctica democrática.

Las pedagogías fronteras no sólo contribuyen desde sus lecturas y estrategias decolonizantes y destructoras sino también desde políticas y estrategias que apuntan a fomentar la aceptación y la celebración de la diferencia. Esto implica, una vez problematizado el constructo de frontera, la exploración de los espacios fronterizos para trabajar activamente en pos de habitarlos o rehabetarlos. Es en este punto en el que las pedagogías fronteras se entrecruzan con las pedagogías interculturales (Bryam 1997; Kramsch 1993; Corbett 2003) al proponer un desarrollo sistemático de la quinta habilidad, la de interpretación intercultural, mediante la concientización crítica cultural. Esto implica que la comunidad áulica puede ser construida como un “tercer espacio” de mediación intercultural en el cual se trabaja empáticamente con la alteridad y la diferencia (Sobel 1996). Desde el punto de vista educacional, esto implica construir desde el espacio áulico cimientos que permitan ampliar estructuras y horizontes que, a su vez, conformen un espacio más inclusivo y

democrático que puedan volver a habitar aquellos previamente desterritorializados y marginados. De esta manera, las pedagogías fronterizas crean un interjuego entre la política de la diferencia, la empatía y la (re)locación, y lo traducen a una praxis no sólo transformativa sino también emancipatoria.

En virtud de lo propuesto en el nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación en Inglés (agosto, 2013), aceptado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, documento que se ajusta a lo planteado en el “Proyecto de Mejora” [...] (2011) y NAPs, (2012), este proyecto de investigación “Hacia una alfabetización intercultural desde la enseñanza de la lengua inglesa a través de las literaturas fronterizas”, ha planteado integrar los ejes conceptuales “político-lingüístico, interculturalidad, prácticas discursivas, lengua-cultura extranjera y pedagógico-didáctico” (INFD 2011: 10) de manera de contribuir al perfil del futuro docente egresado de los profesorados en inglés como mediador intercultural, comprometido con una práctica docente que celebre las diferencias en un contexto de diversidad socio-lingüística.

Así, docentes y alumnos lograrán generar un espacio de diálogo entre culturas que posibilite un enfoque intercultural que enriquezca su práctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, el desarrollo de diversas competencias en otra lengua y en otra cultura es lo que contribuye a que los alumnos y los docentes comiencen a deconstruir sus modos de percibir, conceptualizar y expresar, no sólo la realidad, sino también su propio ser. Esta experiencia con la alteridad en otra lengua promueve el desarrollo de la individualidad desde la construcción dialógica con la diferencia, a la vez que fortalece los lazos entre comunidades que tienen la posibilidad de (re)conocerse en el interjuego entre culturas y (re)habitar espacios. A lo largo del proceso de alfabetización intercultural, se utiliza lo global para hablar de lo local y se trabaja empáticamente para construir puentes y caminos entre la cultura propia y las otras. En este proceso de “glocalización” (Brooks y Normore 2010), las identidades se (re)construyen y se enriquecen en un “tercer espacio” de interacción y mediación intercultural. Como bien lo plantea la poeta Chicana Gina Valdez en sus “Coplas Chicanas”: “Hay tantísimas fronteras/que dividen a la gente/pero por cada frontera/existe también un puente” (Valdes 1982: 12-15).

Referencias

- Anderson, B. (1991): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nueva York: Verso.
- Anzaldúa, G. (1987) : *Borderlands/La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Brooks, J. / Normore, A. (2010): “Literacy for a Glocal Perspective”. *Educational Policy* 24 (1): 52-82.

- Burwitz, A. / Mezler E. (2001) "Teaching Intercultural Communicative Competence through literature". En: Byram, M. Nichols, A. Stevens, D. (eds) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship, essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. / Fleming, M. (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. / Nichols, A. y Stevens, D. (eds.) (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clifford, J. (1997): *Traveling Theories, Traveling Theorists*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clifford, J. (1999): *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Consejo de Europa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2001) *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección de Información y Publicaciones, Grupo Anaya.
- Consejo Federal de Educación (2012): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Disponible: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf. Accedido: marzo, 10, 2014.
- Corbett, J. et al. (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2000): *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987): *Literacy: Reading the word and the world*. Westport: Bergin Garvey.
- Giroux, H. (1988): *Teachers as Intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Headley, MA: Bergin Garvey.
- Giroux, H. (2005): *Border Crossing: Cultural Workers and The Politics of Education*. Londres: Routledge.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2001). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras: Niveles 1, 2, 3 y 4*.
- Graddol, D. (1997): *The Future of English*. Oxford: The British Council.
- Guilherme, M. (2002): *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Haymes, S. (1995): *Race, culture and the city: a pedagogy for Black urban struggle*. Albany: New York Press.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Secretaría de políticas universitarias. (2011). "Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario". Disponible: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89787>. [Último acceso: 1/07/2017].

- Jenkins, J. (2003): *World Englishes*. Nueva York: Routledge.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Kramsch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: OUP.
- MacLaren, P. (1997): *Revolutionary Multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder: Westview Press.
- McLaren, P. / Giroux, H. (1990): "Critical pedagogy and rural education". En: *Peabody Journal of Education*. 67 (4), 154-165.
- Manzanas, A. (2003): *Culture and Ethnicity in the Borderlands*. Nueva York: Rodopi.
- Platt, J. *Et al.* (1984): *The New Englishes*. Londres: Routledge & Keagan Paul.
- Pratt, M. L. (1992): *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Londres: Routledge.
- Pratt, M. L. (1999): *Critical Passions: Selected Essays*. Durham, NC: Duke University Press.
- Shor, I. (1992): *Empowering Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valdes, G. (1982): "Coplas Chicanas". En: *Puentes y Fronteras*. Texas: Castle Litograph.
- Walsh, C. (2006): *Interculturality and Decolonisation*. Virginia: Duke University Press.

➤ Mesa 11

1. **Florencia Genta, Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Avellaneda / IES en LV "Juan Ramón Fernández";**
Jorge Maehama, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo / Universidad Nacional de Avellaneda;
Yamila Cabrera, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo / Universidad Nacional de Avellaneda.
2. **Jorge David Rossell, ISP "Dr. Joaquín V. González".**
3. **Verónica Rusler, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".**

1. MATERIALES EDUCATIVOS DIGITALES DE APOYO DESTINADOS A ESTUDIANTES SORDOS DE LA UNIVERSIDAD

Florencia Genta

UBA/UNDAV/IES en LV J.R. Fernández

florenciagenta@gmail.com

Jorge Maehama

FADU/UNDAV

maehamajorge@gmail.com

Yamila Cabrera

FADU/UNDAV

cabrerayamilasoleidad@gmail.com

L'image est symbolique par essence et dans sa structure même [...]La compréhension se réalise en image mais non par l'image

"L'Imaginaire", J.P. Sartre.

El ingreso de estudiantes sordos en la Universidad Nacional de Avellaneda fue el origen de la presente investigación. Los sujetos sordos mayoritariamente son hablantes de una lengua viso gestual (LSA) que no ha desarrollado escritura. Ellos tienen una experiencia de variable intensidad y dominio de la lengua mayoritaria (el español), lengua necesaria por ser la propia del país, por la que circula el conocimiento culturalmente compartido y, particularmente, el conocimiento académico y científico. La universidad representa para todos estos estudiantes un salto cualitativo, al mismo tiempo que acrecienta la necesidad de desenvolverse de manera eficiente en un nivel académico de español.

Nuestra propuesta de investigación consistió en el diseño de materiales digitales de apoyo destinadas a estudiantes sordos que ingresan a la universidad, sin descartar que los estudiantes de español como lengua segunda y extranjera también pueden utilizar este material, ya que está basado en la didáctica del español como lengua segunda y extranjera (ELSE) y en los fundamentos de la Gramática Cognitiva (GC).

La presente investigación tiene como marco teórico la **gramática cognitiva** especialmente el modelo de R. W. Langacker. La lingüística cognitiva, de la cual la GC es parte, postula que el lenguaje es una habilidad mental que emerge como resultado de la interacción con el entorno. El lenguaje está relacionado con otras funciones mentales (es parte de un sistema cognitivo que comprende la percepción, las emociones, la categorización, los procesos de abstracción y el razonamiento). Todas estas habilidades cognitivas interactúan con el lenguaje y son influidas por el lenguaje. Las categorías formales como las léxico-semánticas y las sintáctico-pragmáticas están unidas no pueden dissociarse porque todas forman parte una red de procesamiento. Este entramado conforma una unidad simbólica que se une a una expresión fonológica. Para la GC la función principal del lenguaje es la comunicación. Cada lengua gramaticaliza su entorno y su realidad de formas diferentes. Las construcciones gramaticales siempre van a transmitir la percepción del mundo que tienen sus hablantes.

Dentro de la variedad de abordajes posibles en la enseñanza de lenguas segundas/extranjeras, encontramos en la lingüística cognitiva un notable potencial didáctico para enfrentar las necesidades actuales de los jóvenes sordos que inician la universidad. La concepción del lenguaje que aporta la gramática cognitiva, basada en la perspectiva y en los grados de categorización, tiene un alto impacto en la gramática pedagógica. Para el cognitivismo la lengua nunca muestra una imagen objetiva de la realidad sino que la percibe desde diferentes perspectivas. La representación figurativa del lenguaje (las imágenes) no se utilizan para “ilustrar” sino que es un medio de instrucción y de comprensión de estructuras gramaticales complejas. Esta concepción del lenguaje y de las imágenes figurativas es de especial impacto en la enseñanza de español a estudiantes sordos. La lingüística aplicada a la producción concreta de material con fines específicos para la comunidad sorda universitaria se basa en la convicción de que es necesaria una vinculación entre teoría y práctica para enriquecer las actividades de aula que favorezcan la integración de los estudiantes sordos en la universidad. Es por eso que este material tiene por **objetivo general** incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes sordos. Sus características estéticas se basan en las estrategias predominantemente visuales que

emplean las personas sordas y en las posibilidades que actualmente ofrece la tecnología digital. Su **objetivo específico** es incrementar las habilidades de lectocomprensión y escritura.

Sin duda que la implementación de un enfoque didáctico particular necesita de materiales acordes que ofrezcan un alto potencial, tanto para la enseñanza como para la práctica y evaluación. Es aquí donde el **diseño gráfico** (DG) juega un papel fundamental en la elaboración de material interactivo visual para estudiantes sordos. El diseño gráfico se destaca por generar representaciones del mundo y de alguna manera intenta organizar y volver comprensible las infinitas relaciones de cualquier fenómeno. Diseñar información es volver comprensible y cercano cualquier hecho, ya sea natural o cultural, nos ofrece una lógica aprendible para poder, luego, ponerla en práctica en otros ámbitos de nuestra vida. Además, el diseño gráfico es también una actividad con fines sociales. El diseñador gráfico, y su conocimiento del manejo de la imagen visual, es fundamental en el proceso de elaboración de un material didáctico que ayude al proceso de aprendizaje de personas sordas. Algunos de los conocimientos específicos del DG que colaboran con la producción de material digital educativo (para sordos y extranjeros no hablantes de español) son los siguientes: el estudio de los colores que ayuden a la motivación y atención de la temática requerida; la creación de imágenes contextualizadas que motiven el aprendizaje del estudiante; la confección de imágenes (y señales) que permitan identificar claramente las ideas propuestas; la realización de material dinámico que posibilite la comprensión e interacción del estudiante con lo aprendido; la facilitación de la “navegabilidad” de los recursos a través de una iconografía clara y sencilla que ayude a comprender los conceptos y la ejercitación requerida; la economía de los recursos visuales para no crear imágenes sin valor significativo al aprendizaje. Otra de las características del DG es la de aportar capacidad proyectual posibilitando la expansión hacia otras esferas y la renovación del lenguaje gráfico por medio del sistema de elementos generado. Esto se logra gracias al diseño de personajes creados a partir de grillas de movimiento y elementos variables que permiten la combinación de los mismos (color de tez, contexturas, peinados, gestos y expresiones). Dentro de la comunicación visual, la dimensión estética no predomina sobre la funcionalidad, sino que se integran. Las imágenes responden a las necesidades de realzar los modos pedagógicos de cada explicación.

El **material digital** está dividido en tres partes:

1. “Leer”. Se trata de una actividad de **input** de lectocomprensión que permite, a través de la comunicación, entender las formas a estudiar (diferencia entre los pasados imperfecto e indefinido en un relato biográfico). Aquí se agregaron actividades con algunos conectores temporales que ayudan a ordenar el relato biográfico.

2. “Entender”. Es una **explicación y ejercitación gramatical** centrada en la corriente conocida como foco en la forma que propone enfatizar los procesos de percepción de los aprendices sobre las relaciones de forma y función que establecen los nativos en sus enunciados.

3. “Practicar”. Se centra en la presentación un texto autobiográfico y un ejercicio de **output** escrito.

Decidimos elegir como **input** un texto que visibilizara a un miembro destacado de la comunidad sorda argentina como es la figura de José Antonio Terry (h), **pintor sordo y líder comunitario**. Elegimos un texto que fuera motivador para los estudiantes y que a su vez pudiera introducir el tema gramatical y discursivo que queríamos desarrollar: la diferencia entre el uso del **pretérito imperfecto e indefinido** para la comprensión y creación de un **texto biográfico y autobiográfico** junto con el orden temporal que los conectores ayudan a crear en un relato en pasado. Para el trabajo realizado sobre el input nos basamos en la teoría de “instrucción de procedimiento” de Van Patten (1996: 2), de base cognitiva. La instrucción de procedimientos es un tipo de instrucción gramatical que pretende modificar las formas en que los aprendientes atienden a los datos del input. Está basada en la teoría general de adquisición de segundas lenguas y de la enseñanza comunicativa.

Para la **instrucción gramatical** hemos seguido las propuestas de la gramática cognitiva que explica la diferencia entre el pretérito imperfecto y el indefinido desde una base aspectual, como apunta Ruiz Campillo (1998: 150). El indefinido se trata del único tiempo que representa un proceso como realizado completamente, mientras que con el imperfecto se señala un aspecto no terminativo. Cuando elegimos una forma del verbo, dejamos en segundo plano la otra (siguiendo un criterio de base gestáltica cognitiva: fondo/forma). Podríamos resumir que cuando usamos el imperfecto, estamos mirando el hecho desde dentro, sin referencia a su fin. Con el indefinido informamos que un proceso empezó, se desarrolló y terminó en el punto de la historia en el que estamos. Cuando usamos el indefinido, estamos mirando el hecho desde fuera. Teniendo en cuenta esta distinción fundamental, creamos un material que pudiera “visibilizar” por medio de imágenes en acción esta fundamental distinción de uso verbal en el pasado. En cuanto al ejercicio de **comprensión gramatical** nos basamos en los principios cognitivos y pedagógicos siguientes: la interpretación se deriva del uso de una forma; se debe siempre tomar en cuenta las referencias al mundo cultural y personal del estudiante; el ejercicio gramatical debe producir algún tipo de impacto (novedad, presentación atractiva, sentido del humor); el estudiante (con su elección) es protagonista del ejercicio, es el que tiene que elegir el sentido.

También tuvimos en cuenta lo que Apple (1986: 67) ha puesto de manifiesto sobre el *currículo oculto*, ya que los libros de texto transmiten casi siempre las ideas dominantes sobre cuáles deben ser los contenidos que se han de transmitir en nuestras sociedades. En nuestro caso, nos encontramos con un texto en donde el varón es netamente dominante (Terry y su padre). Fue por esto que decidimos dar protagonismo a figuras femeninas apenas mencionadas en el texto original: las hermanas y madre de Terry para visibilizar en forma activa a las mujeres. También resolvimos en el ejercicio de **output** ejemplificar con una mujer profesional, para dar otros modelos femeninos.

Una vez desarrollada la estructura gramatical de las ejercitaciones, se planteó la estrategia gráfica que consiste en atravesar los siguientes ejes: claridad, eficacia, inmediatez, motivación. Seleccionamos una dupla de colores dentro de la paleta cromática general con un fuerte contraste para diferenciar el contexto y el personaje facilitando que el usuario logre captar rápidamente el foco de lo que se quiere mostrar. Cada parte del material digital se diferencia entre sí por la paleta aplicada que acompaña las distintas actividades. Pusimos

especial atención a los tiempos y formas de percepción en el uso de las figuras móviles y la interacción del estudiante con la plataforma. Los movimientos son sintéticos para eliminar una segunda interpretación que aparte la atención del verdadero objetivo de la actividad. La cantidad de elementos en pantalla están distribuidos de modo tal que establezca un orden visual y que se adapte a los tiempos determinados por el profesor como guía para la comprensión del tema a tratar en clase. Como apoyo al diseño de información se utilizaron tipografías simples en su forma y se resaltaron algunos datos relevantes.

Este material basado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no está pensado para seguir una secuencia didáctica única. El profesor podrá utilizar, junto con el material digital, distintos recursos para guiar su clase (especialmente el uso de LSA). El material multimedia presenta muchas ventajas para el aprendizaje general de un idioma como lengua segunda y extranjera: el profesor/a puede contar con un material didáctico más atractivo para los estudiantes acostumbrados desde niños al uso de la computadora y las redes sociales. Evita la realización de tareas monótonas; puede ser manipulado por el estudiante cuantas veces lo necesite, actuando como tutor o compañero del estudiante, sin la necesidad que el profesor/a esté presente para acompañar todas las actividades; el estudiante puede tomar el tiempo que necesite para hacer los ejercicios (es más paciente que muchos docentes) y puede repetir la ejercitación cuantas veces lo desee. Tenemos la convicción de que la motivación que surge de un material atractivo visualmente, con ejercicios contextualizados y con recursos humorísticos y lúdicos favorece los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Referencias

- Adam, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L, Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Alonso, R y A. Castañeda Castro (2006): "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE", en J. de D. Luque Durán (ed.). *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al Prof. J. A. de Molina. Tomo III*. Granada: Método Ediciones. pp. 1363-1396.
- Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Baker, C. (1993): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Clevelon: Multilingual Matters.
- Bylund, E.I./Linn Andersson Konke (2015): *Las metáforas espacio-temporales y la percepción del tiempo: un estudio comparativo sobre el español y el sueco*. En Engwall / Fant 2015: 113-130.
- Castañeda Castro, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Granada Lingvística.

- Castañeda Castro, A. (2004a): "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE", *redELE Revista Electrónica de Didáctica del Español / Lengua Extranjera*. (Ministerio de Educación y Ciencia de España).núm. 0, marzo 2004ª. Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>>. [Último acceso: 17/07/2017].
- Castañeda Castro, A. (2004b): "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español", *Mosaico* 14 Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mos14.shtml>>. [Último acceso: 17/07/2017].
- Chamorro, Mª. D. (1999): "Sobre el tratamiento didáctico de imperfecto e indefinido": En *Documentos de Español Actual*, nº 1, Turku, Universidad de Turku.
- Chamberlain, C. / Mayberry, R. I. (2000): Theorizing about the relationship between ASL and reading. En: C. Chamberlain, J. Morford, / R. I. Mayberry (Eds.): *Language Acquisition by Eye* (pp. 221-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (ed.) (1998): *Estudios de lingüística cognitiva I y II*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Collier, V. P. (1995): Acquiring a second language for school. *Directions in language and Education, National Clearing house for Bilingual Education, Vol 1, No. 4*.
- Cuenca, M. J. / J. Hilferty (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Ellis, R. (1989): "Are classroom and naturalistic language acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German wordorder rules". *Studies in Second Language Acquisition* 11/3, 305-328.
- Fernández Viader, M.P. / Pertusa, E. (1996): Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización en niños sordos. En: *Logopedia, Fonología y Audiología* 16 (2), 79-85.
- Hoffmeister, R. (2002): "A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children". En: P. Spencer, C. Erting, and M. Marschark (Eds.) *The Deaf Child in the family and at School*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Valenzuela, Javier (Dirs.) (2012): *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Inchaurrealde, C. e I. Vázquez (eds.) (2000): *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.
- Lakoff, G. / M. Johnson (2004): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume I: Theoretical Prerequisites. Stanford University Press. Stanford.
- Lapenda, M.E. (2005): Enseñar a leer y escribir niños sordos En *Novedades Educativas* 174, 28-33.
- Lee, J. & Van Patten, B. (1995): *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGrawHill, Inc., Nueva York.

- Llobera, M. et alii (1995): *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Llopis-García, Reyes y otros (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Long, M. H. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. DeBot, R. Ginsberg, C. Kramersch (eds.): *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- Paul, P. V. (1998): *Literacy and Deafness: the development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ortega Olivares y Castañeda Castro (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto /indefinido en el aula de español/LE", *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, Número Monográfico dedicado a "Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas", coordinado por Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García, págs 213-248.
- Pérez Abad, M. Á. (2001): *Ordenadores y educación* (en Australia y Nueva Zelanda) Embajada de España en Australia. Consejería de educación en Australia y Nueva Zelanda.
- Radden, G. y Dirven, R. (2007): *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. Taylor, John.
- Richards, J.C. y Nunan, D. (eds., 1990): *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Campillo, J. P., (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada (tesis doctoral inédita). Disponible en formato electrónico en Biblioteca Virtual redELE núm. 1, primer semestre 2004, Ministerio de Educación y Ciencia. (ISSN 16979346) <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.shtml>.
- Van Patten, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Nueva Jersey: Axel Publishing.

3. PROFESORES DE LENGUA EN LA RESEMANTIZACIÓN DEL CONCEPTO DE GÉNERO

Por Jorge David Rossell

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

dave.jvg@hotmail.com

Como profesor de una lengua extranjera dentro del sistema educativo argentino no puedo evitar preguntarme por qué el valor social de mi profesión se suele pensar casi con exclusividad desde su potencial para insertar a ciudadanos en un mundo globalizado. Con frecuencia escucho que estudiantes y colegas docentes esgrimen los mismos argumentos para justificar la existencia de nuestra tarea: el manejo de inglés “es necesario a la hora de conseguir un empleo”, “es útil a la hora de utilizar TICs”, y “se torna indispensable a la hora de viajar por el mundo”. Muchas veces, incluso, pareciera que el fin último del aprendizaje de esta lengua fuera el consumo de tecnologías o el de exámenes internacionales que otorguen una acreditación que pueda ser anexada en un currículum vitae. Me ha resultado considerablemente menos frecuente escuchar que esta lengua extranjera se trabaje en las aulas de manera articulada y sistemática como una herramienta para la resolución de problemáticas que nuestra sociedad nos urge a tratar, como la desnaturalización de los diferentes sistemas de opresión que sutil pero efectivamente generan marcadas inequidades entre los que habitamos este país. Y sin embargo, cualquier docente del área coincidiría en que este también es un potencial que ofrece el idioma: después de todo, la lucha por una sociedad justa necesariamente requiere una lucha por la imposición de otros significados, por la resemantización de los anteriores (Raiter2007), lo que nos posiciona a los docentes de Lengua en un rol privilegiado a la hora de contribuir a una sociedad con mayor justicia social. Dada esta situación, y a partir del caso particular del profesor de Inglés como Lengua Extranjera, este trabajo se propone discutir el rol del docente de Lengua en una sociedad patriarcal como la nuestra, en la cual la última década ha venido dándose una fuerte resignificación de la noción de género que ha habilitado importantes avances en materia de derechos humanos y civiles, pero en la que actualmente una mujer es asesinada cada 26 horas³⁸ producto de la violencia machista. Asimismo este trabajo sostiene que a menos que el docente de Lengua se piense a sí mismo desde el interjuego lengua/cultura/ideología/identidad, este

³⁸Dato obtenido de un informe del colectivo Mujeres de la Matria Latinoamericana (MuMuLá) recuperable desde https://issuu.com/lasmumala/docs/2017.03_registro_de_femicidios-moni

profesional encontrará difícil (re)producir prácticas pedagógicas que contribuyan a desnaturalizar el fuerte legado patriarcal que diariamente afecta la vida de todos.

Si miramos nuestra breve pero intensa historia como país, notaremos que hasta la aparición del voto femenino en 1947, las argentinas tuvieron fuertes restricciones para participar activamente en nuestra vida política. Seis décadas más tarde, Cristina Fernández de Kirchner se convirtió en la primera mujer en lograr una victoria electoral que le permitiera ocupar la presidencia de nuestra nación. Su advenimiento al poder ejecutivo sin dudas dejó en evidencia y puso fuertemente en tensión una matriz de sentido patriarcal que ha venido formando parte del proceso de *enculturación* (Kottak 2014) de los argentinos: “¿se dice la presidente o la presidenta?” se empezó a cuestionar nuestra sociedad en el 2007. Desde una posición fuertemente prescriptiva de la lengua, los medios masivos de comunicación se proponían darle sentido a esa experiencia nueva que el país vivía. La socialización de notas como *¿Presidente o Presidenta?*³⁹, *Presidente o presidenta: ésa es la cuestión*⁴⁰, o *El mal uso de la palabra presidenta*⁴¹ insistentemente buscaban justificar las razones por las que hablar de *presidenta* era inapropiado, incluso ilegal: reacción para nada sorprendente si entendemos a los medios hegemónicos de comunicación en su naturaleza de aparato ideológico del Estado al servicio de la perpetuación del status quo (Althusser 2014).

La negociación de sentido sobre ese fenómeno político inédito llevada a cabo en el terreno del discurso excedía una cuestión meramente gramatical: se volvió claro que lo que estaba en juego era la inteligibilidad de un orden social históricamente en manos de una elite política-económica masculina que se vio desestabilizada por un suceso electoral que obligaba a repensar categorías sedimentadas en nuestra cultura como sentido común. El discurso, después de todo, está inexorablemente imbricado en relaciones de poder que pugnan por regular nuestro entendimiento del mundo mediante la producción y definición de objetos de conocimiento sobre los que se necesita gobernar la manera en que la gente habla de ellos: mediante el discurso se delimitan los *regímenes de verdad* que circulan dentro de una sociedad (Foucault 1972).

Con la llegada de la primera mujer a la presidencia, ha habido una lenta pero poderosa disrupción en la manera en que Argentina venía entendiendo las relaciones de género: la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género, la Ley de Paridad de Género, las masivas protestas populares bajo el lema Ni Una Menos y el llamado “Tetazo” dan cuenta de una sociedad que se ha ido volviendo políticamente activa, organizada y comprometida a la hora de denunciar y dar batalla a prácticas socio-culturales naturalizadas generadoras de desigualdad, opresión, y algunas incluso de muerte (como los femicidios o los travesticidios). En este contexto, entonces, resulta vital que los docentes de Lengua nos preguntemos si nuestras prácticas pedagógicas contribuyen a acompañar este proceso de reestructuración de relaciones sociales o si ellas, sea por acción u omisión, entorpecen dicho proceso.

³⁹ Para ver la nota online dirigirse a <http://www.lanacion.com.ar/959795-presidente-o-presidenta>

⁴⁰ Para ver la nota online dirigirse a <http://www.lanacion.com.ar/937613-presidente-o-presidenta-esa-es-la-cuestion>

⁴¹ Para ver la nota online dirigirse a https://www.clarin.com/opinion/mal-uso-palabra-presidenta_0_S1cpha6DXe.html

Desde lo teórico, podríamos afirmar que un buen profesor de lengua es aquél que aborda el uso lingüístico procurando un balance armonioso entre forma, contenido y contexto. Sin embargo, en mi profesión suele ser el caso que el profesor de Inglés es percibido (y generalmente con razón) como un docente que ha hecho de la forma su contenido: al docente de Inglés le suele preocupar más que un estudiante utilice de manera gramaticalmente adecuada una estructura comparativa que si los ejemplos a comparar son ideológicamente repudiables; le preocupa más que un estudiante no sepa cómo deletrear correctamente las palabras para designar a miembros de la familia que el hecho de que el mercado editorial internacional le siga vendiendo materiales que aún en el siglo XXI abordan el concepto de *familia* mediante la referencia exclusiva a la “familia tipo”, cancelando simbólicamente las realidades de muchos de nuestros estudiantes (o incluso las propias) que no se ajustan a ese modelo que se pretende neutral.

Enseñar Inglés es trabajar con y sobre la lengua, y trabajar con y sobre la lengua en una sociedad como la nuestra debería ser una actividad que haga de nuestro objeto de estudio una herramienta de empoderamiento de ciudadanos críticos de la(s) realidad(es) simbólica(s) en la(s) que vivimos. La lengua es la herramienta central mediante la cual el hombre aprende a actuar como miembro de una sociedad (Halliday 1978), y sin embargo en nuestras aulas de lengua seguimos invisibilizando temáticas que el Estado demanda que atendamos: ¿Con qué frecuencia los docente de Inglés hablamos de violencia de género en nuestras clases y la tipificamos? ¿Hacemos uso de nuestro espacio curricular para trabajar sobre la relación entre, por ejemplo, los mensajes sexistas reproducidos hasta el hartazgo en los medios de comunicación y las situaciones de acoso que muchas de nuestras estudiantes o colegas vivencian con periodicidad en las calles? ¿Discutimos sobre las concepciones nocivas de masculinidad que afecta tanto a hombres como mujeres? Desafortunadamente esto no suele ser la usual, incluso cuando los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* o el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* de CABA nos insten a trabajar sobre temáticas de este tipo.

Respecto a esto último, no dejo de encontrar preocupante que los profesorados de Inglés ofrezcan una formación tan pobre sobre este tipo de documentación que regula nuestra actividad profesional, puesto que desconocer la existencia de ellos, sus contenidos y sus alcances, priva a nuestros estudiantes de una educación a la que ellos tienen el derecho a acceder y nosotros la obligación de brindar, al mismo tiempo que facilita que nuestra agenda pedagógica sea parcialmente diseñada por un mercado de la lengua internacional al cual poco le importa que sus productos hagan de nuestros estudiantes “ciudadanos de la aldea global” incapaces de utilizar una lengua extranjera para atender problemáticas locales de peso que requieran de nuestra urgente atención.

Nuestra identidad (sea de género, clase, etnia, raza...) y subjetividad no son sino productos de prácticas socio-culturales que están imbricados en un continuo proceso de redefinición mediado por el discurso (Barker y Galasiński 2001): mientras que un siglo atrás ser mujer en Argentina y querer ser presidenta se presentaba como una utopía, en la actualidad el deseo se puede convertir en proyecto. Si los docentes de Lengua no contribuimos activamente a la redefinición de identidades que habiliten una sociedad más justa, si educamos a ciudadanos haciendo de la lengua una herramienta que obturela emergencia de

nuevas categorías, nuevas identidades, nuevos deseos, nuevos proyectos, o que siga silenciando problemáticas sociales que nos afectan a diario, entonces me temo que estamos educando para la perpetuación de las condiciones de dominación del sistema en que vivimos.

Referencias

Althusser, L. (2014): *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. Londres: Verso.

Barker, Ch./ Galasiński, D.(2001): *Cultural Studies and Discourse analysis*. Londres: SAGE Publications.

Foucault, M.I (1972): *The Archaeology of Knowledge*. Nueva York: Pantheon.

Halliday, M. (1978): *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press.

Kottak, C. (2014): *Mirror for Humanity: A Concise Introduction to Cultural Anthropology*. Nueva York: McGraw-Hill Education.

Raiter, Alejandro (2007): "Los significados son ideológicos: el análisis del discurso como análisis social". En: Santander Molina, Pedro (ed.): *Discurso y Crítica Social- Acerca de las Posibilidades Teóricas y Políticas del Análisis del Discurso*. Valparaíso: Observatorio de la Comunicación.

3. CURRICULARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Verónica Rusler

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas

“Juan Ramón Fernández”

verorusler@gmail.com

La incorporación en el Plan Curricular Institucional de las Carreras de Formación Docente de Profesorados en Lenguas Extranjeras (Diseño Curricular Jurisdiccional: Resolución N° 3643-MEGC/14) del espacio curricular *Educación inclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras* y su puesta en marcha efectiva por parte del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” constituye una experiencia innovadora en la curricularización de la educación inclusiva en la formación docente. Afianzado en el bloque “Didácticas específicas y sujetos del nivel”, se espera que educación inclusiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras contribuya a “(...) comprender los procesos de aprendizaje de la lengua primera y extranjera considerando a las personas con discapacidad que aprenden y las condiciones de enseñanza que facilitan u obstaculizan los procesos de aprendizaje (...) favorecer el desarrollo de propuestas pedagógicas atentas a las diferencias existentes entre los sujetos que aprenden, a sus trayectorias escolares y a la particular demanda cognitiva que plantea el aprendizaje en cada nivel”. Se propone asimismo como objetivos la reflexión acerca de la educación inclusiva y sus marcos teóricos para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos a través del diseño y la implementación de recursos de apoyo.

Esta implementación efectiva de un espacio curricular específico sobre educación inclusiva se orienta a garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos y se nutre de conocimientos específicos vinculados con barreras y apoyos para la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad así como también de un análisis de las concepciones acerca de la educación, la formación docente y la inclusión. Hablar de inclusión y de educación inclusiva va mucho más allá de pensar las trayectorias educativas de personas con discapacidad; se trata de la posibilidad de habitar los espacios de educación formal y en otros contextos fuera de la escuela, en palabras de Carlos Skliar, de “recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar” (Skliar 2017)

Las propuestas de formación inicial y continua sobre educación inclusiva han estado circunscriptas, y aún lo están en algunas jurisdicciones, a los profesionales de la educación especial. Esto se debe a la idea fuertemente instalada de que la educación de las personas con discapacidad es un tema inherente a esa modalidad y que, aún en el contexto de la escuela común, estos procesos deben estar “a cargo” de ésta.

Pero la educación inclusiva⁴² y las trayectorias que realizan tanto estudiantes como también los docentes en su desarrollo profesional, convocan a un trabajo colaborativo tanto en el seno de los equipos docentes como entre diferentes niveles y modalidades. En este sentido resulta significativo que la educación especial, uno de los Regímenes Especiales en la Ley Federal de Educación, constituya en la Ley de Educación Nacional una Modalidad del Sistema educativo (Ley N°26.206) que trasciende las escuelas especiales y puede desplegarse en escuelas de cualquier nivel y modalidad. Este cambio en la letra va haciéndose efectivo paulatinamente en la práctica y la incorporación de nuevos espacios curriculares así como también de contenidos en materias ya existentes que trabajen cuestiones vinculadas con la educación inclusiva es una contribución muy concreta y estructurante de este cambio.

Flavia Terigi se refiere a supuestos erróneos acerca de las trayectorias estudiantiles que inciden en el curso de las políticas públicas: que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares, que el saber pedagógico y el saber didáctico se sostiene en la idea de un aprendizaje monocrónico y que las trayectorias escolares son continuas y completas. Propone entonces identificar trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales lo que permite identificar trayectorias no encausadas que demandan otros tiempos e intervenciones docentes para las cuales estos no se sienten preparados (Terigi 2010).

Ya el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (Dirección de Currícula, GCBA, 2000) se propone como flexible, por niveles, adecuado para adaptar la enseñanza de lengua extranjera a diferentes puntos de partida y cargas horarias mediante diversas secuenciaciones. Asimismo, entre los Propósitos Generales, plantea “generar en el alumno una actitud de confianza con respecto a sus posibilidades de aprender una lengua extranjera respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje”. Este documento se refiere también a como los diferentes modos de significar promueven “la toma de conciencia de la existencia del otro a través del universo sociocultural que acompaña a cada lengua”, que “formar para la enseñanza de lenguas favorece la apertura a otras culturas y, por lo tanto, constituye una instancia privilegiada para la formación de ciudadanos abiertos al diálogo comprensivo y enriquecedor con el otro y su alteridad”, con docentes capaces de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y adolescentes.

A partir del proceso de renovación de los diseños curriculares para la formación docente inicial en 2008, desde las recomendaciones propuestas por el área de Desarrollo Curricular, se impulsa en el nivel superior el desafío

⁴² Educación inclusiva es la denominación que se utiliza en el marco normativo vigente. No obstante vale considerar que “educación inclusiva” equivale a decir “educación” en tanto, una vez que se instale y generalice esta perspectiva no será necesario el apelativo “inclusiva”

de construir propuestas orientadas al principio de inclusión educativa para garantizar el derecho a la educación. Se hace hincapié en que estas temáticas no se circunscribieran a los profesorados de educación especial sino que estuvieran presentes en todos los planes de estudio de la formación docente sin dejar de lado el Nivel Secundario, teniendo en cuenta que se extendía la obligatoriedad de la enseñanza hasta este nivel y se registraba una disminución significativa de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes de este nivel. Por su parte, la mayor participación de la educación especial en el ámbito de la educación común, enfatiza el hecho de que la formación de docentes de esa modalidad debe centrarse en aspectos fundamentalmente pedagógicos.

El documento Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario Área Lenguas Extranjeras (INFD, 2010) plantea un entramado organizado en tres campos – el de la Formación General, el de la Formación Específica y el de la Formación en la Práctica Profesional y cinco ejes conceptuales: político-lingüístico, interculturalidad, prácticas discursivas, lengua-cultura extranjera y pedagógico-didáctico. Esta organización impulsa la perspectiva de una articulación progresiva de espacios curriculares como “Educación inclusiva de la enseñanza de lenguas extranjeras” con otras asignaturas e instancias de práctica. Por el contrario, su atomización promueve que la inclusión se circunscriba a las materias específicas ésta y quede afuera de áreas fundamentales como la didáctica, la política educativa, la historia, la psicología etc. Por su parte el Plan Curricular Institucional de Carreras de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Norma aprobatoria del Diseño Curricular Jurisdiccional: Resolución N° 3643-MEGC/14) identifica en la formación de docentes de lenguas extranjeras una variedad de dimensiones conjuntamente con la lingüístico-discursiva como la sociocultural, la psico-afectiva y la metacognitiva que contribuyen a trabajar la integración social, la comunicación y la actitud frente a la lengua extranjera. A modo de ejemplo, la asignatura “Derechos humanos, sociedad y estado” que se orienta a la promoción de una ciudadanía creativa, crítica, inclusiva, igualitaria y plural, incorpora contenidos referidos a derechos humanos y educación como son el derecho a la educación, la diversidad y el pluralismo, la discriminación y la inclusión educativa entre otros.

La educación inclusiva convoca al trabajo colaborativo entre niveles y modalidades así como también entre diferentes trayectos y espacios curriculares de la formación docente. Si desde la creación del sistema educativo como producto de la modernidad se diversificaron los circuitos común y especial para recibir a los alumnos en diferentes instituciones, la educación inclusiva es transformadora y promotora de cambios cuyos destinatarios no son los alumnos con discapacidad sino la comunidad educativa y la sociedad toda.

Parte de esta transformación se expresa en el marco normativo, leyes nacionales y provinciales, resoluciones, disposiciones. Si bien la promulgación de normas no implica su cumplimiento efectivo, constituye un paso importante en tanto hace presentes y visibles a los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes. (Pérez de Lara 1998) La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU 2006) incorporada por el Estado Argentino como Ley N° 26.378 plantea en su Preámbulo la necesidad de “promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (...) su participación, con igualdad de

oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural". Y, en el Artículo 24 dedicado al derecho a la educación, propone "un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida", en el cual deben emplearse a maestros, incluidos maestros con discapacidad, formados en lengua de señas, en Braille, en el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. Para ello apela también a asegurar su acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 se hace eco de lo expresado por la Convención y compromete al sistema educativo a brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Por su parte el Consejo Federal de Educación ha trabajado en los últimos años en la elaboración de documentos que reglamentan y avanza en mayor nivel de concreción lo expresado en estas leyes: la Resolución N°155/11 de la Modalidad de Educación Especial que desarrolla la aceptación y la valoración de las diferencias en la escuela, el sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural, las alfabetizaciones múltiples, el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes. Define la inclusión como la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los alumnos tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas y las configuraciones de apoyo que se requieran. Más recientemente, la Resolución 311/16 explicita cómo se lleva a cabo el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades que conformen un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) e implementen configuraciones de apoyo y ajustes razonables en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad. El artículo 6º se refiere a que el Instituto Nacional de Formación Docente y sus pares jurisdiccionales propiciarán las medidas necesarias para consolidar instancias de formación básica y permanente que acompañen estos procesos y el Artículo 11º expresa que las jurisdicciones garantizarán que las escuelas de Educación Especial brinden toda la carga horaria estipulada por el Nivel para la franja etárea que corresponda, en igualdad de condiciones con el resto de la población escolar, lo que implicó que escuelas de educación especial empezaran a incorporar la lengua extranjera como materia obligatoria.

La enseñanza de lenguas extranjeras en las propuestas de integración escolar⁴³ presenta una tendencia importante a la eximición conjuntamente también con experiencias innovadoras orientadas a la inclusión. El espacio curricular "Educación inclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras" revisa los fundamentos y las consecuencias de la eximición como así también indaga los proyectos que proponen hacer accesible la lengua extranjera a todos los alumnos. Para ello propone un recorrido por la normativa, los desarrollos teóricos y lo

⁴³ Las experiencias de integración escolar implicaron la apertura de las escuelas comunes a la incorporación de alumnos que se escolarizaban exclusivamente en instituciones de educación especial. Si bien constituyeron una etapa valiosa y necesaria estas experiencias se centraron en las necesidades educativas especiales de los alumnos, las adecuaciones curriculares pertinentes y un acompañamiento cercano de la educación especial.

acontecido en el transcurso del tiempo en relación a la educación de las personas con discapacidad y puntualmente en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de poder realizar un análisis fundamentado desde la perspectiva de una educación que aloje a todos/as. Los contenidos se organizan en tres segmentos: *Marco normativo y conceptual de la educación inclusiva, Educación y discapacidad y Educación inclusiva y enseñanza de lenguas extranjeras*. En este tercer segmento se trabajan criterios de accesibilidad en las modalidades de aprendizaje de la lengua de escolarización y de la/s lengua/s extranjera/s, recursos específicos para la identificación de barreras e implementación de apoyos y el análisis y diseño de propuestas pedagógicas accesibles.

La educación inclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras constituye un campo en construcción que contribuye a afianzar la educación inclusiva, sin eximiciones ni otras marcas de exclusión, al tiempo que pone de manifiesto que una propuesta accesible al orientarse a todo el alumnado se fortalece y enriquece.

Este corto tiempo de dictado de la materia pone de manifiesto que los proyectos flexibles y pensados para todos no se elaboran exclusivamente con recursos costosos, saberes crípticos o sofisticada tecnología. También es posible poner en juego elementos cotidianos e incorporar la accesibilidad como parte de la propuesta pedagógica. Estas experiencias, surgidas de la reflexión y la creatividad de los futuros docentes que se forman en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "*Juan Ramón Fernández*" será parte de comunicaciones futuras en tanto resulta relevante compartirlas y socializarlas contribuyendo también desde ellas a promover y consolidar educación inclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias

Skliar, C. (2017): *Pedagogía de las diferencias*, Bs. As.: Noveduc.

Terigi, Flavia (2010): "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", Conferencia dictada el 23 de febrero de 2010 en Santa Rosa- La Pampa. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf. [Último acceso: 17/09/2017].

➤ Mesa 12

1. María Pibernus, Universidad Nacional de Lanús.
2. María Cecilia de la Vega, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
3. Mónica Herrero, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

1. LA TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA DE AUTOAYUDA: ESTUDIO DE CASOS DE INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

María Pibernus

maria.pibernus@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús

Este trabajo se propone estudiar casos de interferencia lingüística en obras del género de autoayuda traducidas al español. Tomando como referencia al autor Vázquez Ayora (1997:102 y ss.), se empleará la denominación “anglicismo de frecuencia” para poner de manifiesto usos de la lengua del texto original (TLO) que aparecen en el texto meta, es decir, la traducción. Estas formas atentan contra la naturalidad y gramaticalidad de la lengua terminal (TLT) y terminan desplazando las posibilidades expresivas propias del genio del idioma al cual se traduce, en este caso, el español.

Para una mejor ilustración, consideraremos algunos fragmentos del corpus en la lengua original con su traducción correspondiente:

(A) *On May 7, 1931, the most sensational manhunt New York City had ever known had come to its climax.*

El 7 de mayo de 1937 la ciudad de Nueva York presenció *la más sensacional caza de un hombre jamás conocida* en esta metrópoli.

(B) *As Lincoln lay dying, Secretary of War Stanton said, "There lies the most perfect ruler of men that the world has ever seen."*

Cuando Lincoln agonizaba, el secretario de Guerra, Stanton, dijo: “Aquí yace el *más perfecto gobernante que ha conocido jamás el mundo*” .

(C) *It could not have been the young man's appearance which got him his start in the Edison office, for that was definitely against him.*

No podía haber sido el aspecto del joven lo que le proporcionara su comienzo en el despacho de Edison, ya que ello estaba *definitivamente* en su contra.

(D) *In the West, we produce a large number of books with the purpose to help us organize our jobs, our appointment books, our production programs, our studies and our career.*

En el Occidente producimos grandes cantidades de libros que tienen como objetivo ayudarnos a organizar *nuestro* trabajo, *nuestras* agendas, nuestros programas de producción, *nuestros* estudios o *nuestra* profesión.

Los textos (A) y (B) son fragmentos extraídos de *Cómo conseguir amigos e influir en las personas*, de Dale Carnegie; el texto (C) corresponde a *Piense y hágase rico*, de Napoleón Hill, dos autores pioneros en el género de autoayuda. El texto (D) corresponde al prefacio de *Ponga en orden su mundo interior*, de Gordon Mac Donald, autor de fines de la década de los 80.

¿Qué tienen en común? Si hacemos un estudio comparativo del texto en la lengua original (TLO) y el texto en la lengua terminal (TLT), se podrán notar las interferencias entre ambos, una especie de “ruido” en el vehículo de expresión de la idea, que en la versión en español aparecen en cursiva. Se trata de una reproducción literal del TLO, que afecta la claridad y la forma literaria en el TLT. Estos ejemplos muestran cómo el traductor desprevenido puede vulnerar la naturalidad y desviar el sentido del texto. Muchos de los usos anglicados que se asientan en el TLT tienen su origen en traducciones de dudosa calidad, sea por error, negligencia, omisión. La labor del traductor excede por mucho el trasladar un mensaje de un sistema lingüístico a otro: debe respetar el código de ambas lenguas de trabajo, y evitar los rastros de “interferencia” en la comunicación. Debe resistir la inercia, la “tentación” de caer en el calco fácil y en los calcos ya instalados. Como el lector desprevenido lee buscando solo contenido, termina expuesto en forma pasiva a estos “falsos amigos” y a construcciones que dejan entrever la lengua de origen.

Las obras que se analizan han sido publicadas entre 1936 y 1999, y si bien este trabajo no pretende ser un estudio diacrónico, es inevitable preguntarse por qué en poco más de 70 años no se han revisado las nuevas ediciones de una obra como *Cómo ganar amigos en influir en las personas* a las que si bien se les han incorporado cambios en las dos terceras partes del contenido para *aggiornar* los ejemplos, el texto en español no ha pasado por una revisión editorial: la interferencias lingüísticas han quedado intactas. Al respecto, Gerardo Vázquez-Ayora (1977:385-403) en su libro *Introducción a la Traductología* puntualiza que la versión

del traductor es un proyecto que debe ser concluido por el revisor, quien somete a la crítica y perfecciona dicha versión o recreación.

Fruto del nuevo orden político-económico, el idioma inglés resulta una lengua de contacto con las sociedades no anglófonas como la nuestra, con creciente interacción y efectos colaterales tales como la interferencia, la pérdida, sustitución e incorporación de nuevos términos y realidades que dieron cuenta de un vacío léxico en la lengua de llegada, en nuestro caso, el español.

Un segundo objetivo es generar reflexión y acción dentro del contexto áulico, entre docentes y estudiantes y muy especialmente, entre docentes de traducción. La editorial, el traductor, el docente, y eventualmente el estudiante que traduce deben definir dónde trazarán la línea para no ceder livianamente ante estos usos anglicados en su propia lengua.

Cito a Leticia Molinero, traductora argentina en Nueva York:

El traductor es responsable ante el mercado pero también lo es ante su idioma y tiene que luchar, palabra por palabra, para preservar la integridad del español. Cada año perdemos algunas palabras y recuperamos otras. En medio del efecto avasallador de la globalización y de las importaciones no recomendables, el traductor es un soldado en la trinchera de defensa del español. [...]

El género de autoayuda

La literatura de autoayuda es un producto propio de la cultura masiva que comparte sus rasgos esenciales: producción serial, estereotipación de contenidos y una decisiva orientación hacia el consumo en la sociedad contemporánea. Como tal, este género se interpreta en relación al contexto, especialmente el mundo del trabajo y la condición del sujeto. Prevalecen como temas la idea de éxito y la noción de cambio, y las técnicas que promueven formas de escape a los conflictos vitales. El sujeto es inducido a sentirse único responsable por las circunstancias de su existencia (Papalini 2006-2007)

Nace en los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, aunque su momento de expansión definitiva se produce a partir de 1980. Algunos estudiosos del fenómeno sugieren que es Dale Carnegie (1888–1955) quien inicia el movimiento de autoayuda en el siglo XX con Cómo ganar amigos e influir en las personas (1936). Desde entonces, se han vendido más de 50 millones de ejemplares de sus libros en todo el mundo. Otro exponente del género, Napoleón Hill con Piense y hágase rico (1937) describe el uso de los pensamientos positivos para atraer la felicidad y la riqueza, recurriendo a una "infinita inteligencia". Louise Hay con Usted puede sanar su vida, y John Maxwell con best sellers como El líder de 360 grados se suman a esta tradición de publicaciones cuya médula es una suerte de autorregulación de la conducta y las emociones, convirtiéndose así en los textos-guía de nuestro tiempo. Entre los años setenta y ochenta, el género llega al público a través de programas de entrenamiento, talleres y conferencias. En el marco de este boom de la superación personal,

en el mundo de habla hispana serán las versiones traducidas al español el vehículo de divulgación de estas nuevas tendencias en los últimos 40 años. La traducción del género desde mediados del siglo XX hasta nuestros días ha sido una historia de desaciertos, abandono y descuido del español y del lector. En fin, una deuda pendiente que las editoriales, los traductores y la universidad aún no se han decidido a saldar.

Para algunos referirse a este tipo de textos como “literatura” es ofensivo, como es el caso de estudiantes de la carrera de Letras, escritores, psicólogos, psiquiatras y periodistas quienes no consiguen rendirse ante los supuestos efectos benéficos del género tan consumido como atacado. En un artículo publicado en Clarín por el 27/02/2004, Mariana Iglesias resume las tensiones de opinión:

La crítica literaria los destroza o los ignora. Algunos psiquiatras, sociólogos y filósofos dicen ahora que son útiles, o por lo menos que no hacen daño. Creen que pueden ser un estímulo para mejorar, pero advierten que no son una panacea. El debate sigue abierto. [...] En el mundo literario, la opinión es casi unánime: las críticas destrozan estos textos, tratándolos, en el mejor de los casos, como un género menor. La otra opción es simplemente ignorarlos, aunque encabecen las listas de *best-sellers* durante meses. Pero más allá del estilo de la narración o la riqueza del lenguaje, estos libros tienen sentido. Eso sostienen algunos psicólogos, psiquiatras, filósofos. Y otra cosa en la que todos también concuerdan: no hacen mal a nadie.

También el escritor argentino Alejandro Rozichner en su blog *100 Volando*, publicado el 6/11/07 hace un aporte que eleva el rótulo de la autosuperación a la psicología misma:

Este es un género psicológico, en el que se promueve la expresión y la superación de las inevitables trabas presentes en el desarrollo de la vida del individuo. Psicología aplicada, directa, relacionada con una constante observación de las experiencias vividas. Algunos psicólogos han escrito textos que pertenecen a este género, y otros se benefician del estímulo que proveen a sus pacientes.

La finalidad del género es acercar herramientas al lector para lograr un crecimiento personal a través de historias de vida de personajes célebres y anónimos y a situaciones de la vida cotidiana. El lenguaje es sencillo y claro para comunicar las enseñanzas, y los textos se generan en una cultura e idiosincracia que por lo general resulta ajena al público lector de sus traducciones. Entonces, cuando la traducción al español de textos de este género muestra una excesiva adherencia a las formas y estructuras de la TLO, sean por interferencia involuntaria – una traducción hecha con apuro – o por interferencia deliberada - un trabajo superficial- con uso de opciones léxicas inadecuadas, falta de referencias socioculturales, el texto se quedará a mitad de camino, trunco y frenado por la falta de algún tipo de mediación cultural. Los elementos extranjerizantes interrumpen la comprensión del lector a la vez que producen “extrañamiento”.

El blog *Fobiasocial.net* – en su sección “Contra los libros de autoayuda”, publica el comentario de un consumidor enemigo de estos libros, quizás un tipo de lector ideal, no crítico literario, pero lector intuitivo al fin:

Por ejemplo, empiezo con *Tus zonas erróneas* de Wayne. Para mi gusto, es un poquito de psicología barata. Tampoco puedo hablar mucho de este libro de psicología, pues lo leí, y lo dejé, y con nada me quedé, me sonaba todo a estereotipos archiconocidos en este tipo de lecturas. Es de los típicos de los de autoayuda y autosuperación personal, de los cuales he leído demasiados, y la verdad es que la mayoría son bastante parecidos. [...] Los temas a tratar, son además, aplicados a unas formas de comportamiento que, bajo mi opinión, poco tienen que ver con la forma de ser nuestra, son más típicas del comportamiento de los norteamericanos, y de momento somos diferentes (cada vez menos, por desgracia). A mí al menos, no me ha hecho descubrir nada nuevo. (21/06/2005).

En general, este tipo de lectores no es consciente de que está leyendo una traducción. Incómodo ante la falta de naturalidad, solo reacciona frente a elementos que el autor emplea en su lengua de origen para ilustrar, narrar y enseñar, pero que – aún con traducción mediante- le resultan foráneos. La interferencia puede ser cultural (baseball), doctrinal a través de modelos o prototipos (el gran sueño americano), o histórica y muy recurrentes en el cine estadounidense (la guerra de Vietnam). Pero quienes estamos en este oficio, sabemos que si se ha tomado solo la palabra como unidad de traducción mínima y máxima, se ha descuidado la traducción a nivel discursivo. Tarea ésta insoslayable: el traductor debe moverse en un nivel que va más allá de la oración y de lo que se enuncia. Caso contrario, el lector pueda no hacer *click* y decida que ese texto no le es relevante, porque aunque intente recrear lo escrito, no logra reponer lo que quiso decir el autor. Es un texto en su idioma, pero que fracasa por falta de correspondencia lingüística.

Hay un elemento esencial para la comprensión del texto: la trama lógica. Elena Marengo en su ponencia *La hermenéutica en la práctica y la didáctica de la traducción* habla del “querer decir” del narrador que el traductor no ha logrado reflejar porque no ha dado cuenta de las relaciones lógicas del texto:

Y a mi juicio, esta dificultad agregada proviene de que no se han tomado del todo en cuenta las relaciones lógicas del texto, no se ha reflejado convenientemente el vaivén entre lo que está explícito en él (las meras palabras) y lo que está implícito. Me dirán ustedes: “convenientemente” ¿para qué? Para su comprensión, tomando el texto como si se tratara de transmitir información.

El traductor está para servir al autor y hay un texto que respetar pero ¿de qué sirve generar un producto que no tiene sentido para nadie?

Una nota de humor es que a la luz de los trabajos de Vinay y Dalbérnet (1977:250) sobre procedimientos de traducción, resulta irónico en esta investigación que el nombre mismo que recibe este género- autoayuda- sea un calco estructural del término inglés “self-help”, término que también aparece traducido como superación personal, como una combinación de modulación y transposición, en un eficaz intento por superar el calco, elevar el registro para finalmente captar el genio del idioma castellano.

Hablemos sobre la interferencia, término que se asienta en la física ondulatoria que servía para definir el encuentro de dos movimientos ondulatorios, cuyo contacto da lugar a un reforzamiento o a una anulación. El término sería tomado desde la física hacia otras disciplinas, como por ejemplo, la sociolingüística. Según García Yebra, la interferencia como "cambio lingüístico", "calco" y "préstamo lingüístico", es un calco innecesario o incorrecto, contrario a la norma o a la costumbre de la lengua meta, y se designa con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo etc. (García Yebra, 1989:365). Por su parte, Gerardo Vázquez-Ayora en *Introducción a la Traductología* (1977) tipifica estos calcos como anglicismos de frecuencia y los define "un tipo de fenómeno que padece del descuido de los traductores y que consiste en copiar la forma más parecida o, inclusive, la misma del inglés, en lugar de seleccionar la más apropiada de las correspondencias que ofrece el castellano. Cuando dicha forma goza en la lengua anglosajona de un uso muy frecuente, se ha creado una anomalía que se difunde a través de toda una versión, haciendo difícil la asimilación y delatando una manera extranjerizante que no se amolda al genio de nuestra lengua." Advierte que esta interferencia puede ser léxica o estructural y afectar períodos enteros, por la forma en que están contruidos y que puede tomar desprevenido al lector incauto y lo insensibiliza hasta el punto de no poder registrar un rasgo de contaminación en el texto.

Algunas conclusiones

Al decir de Francisco Javier Muñoz Martín, si el traductor se limita a seguir al hablante medio y al especialista, seguirá sin definir su propio sitio. El hablante determina el uso general, el especialista lo hace en el campo técnico, ¿y el traductor qué aporta? Pues debería ser capaz de ejercer resistencia ante exigencias concretas y ante la tendencia reinante al descuido y a la negligencia. Por esta razón, el oficio de traductor debe hacerse más visible, más reconocido y debe ser mejor pago. Ello incumbe a escritores, editoriales, lectores y asociaciones profesionales. Y sin duda, este camino de jerarquización debe iniciarse en la universidad, dentro del cuerpo docente, con formación de formadores y una currícula que sirva a un proyecto académico coherente, cuyo producto final sea un traductor reflexivo, con criterio claro, y marco teórico sólido.

Para culminar, comparto las palabras de Gregory Rabassa: "Si traducir es una traición, entonces hagámoslo bien". Así ironiza el traductor de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, para quien la traición es positiva: implicaría justamente superar las barreras impuestas por las distintas lenguas. Entendemos que esta visión avezada de la traducción también implica honrar la fidelidad, el estilo y la naturalidad de los textos, objetivo éste que parece no cumplirse en la traducción del género de autoayuda, y que para las editoriales, los traductores y la universidad sigue siendo una asignatura pendiente.

Referencias

- VAZQUEZ-AYORA, G. (1997): *Introducción a la Traductología. Curso Básico de Traducción*. Georgetown University, EEUU.
- GARCÍA YEBRA, V., (1984): *Teoría y práctica de la traducción*, 2- ed., Madrid, Gredos, 2 vols.
- LÓPEZ GUIX, JUAN GABRIEL Y MINETT WILKINSON, JACQUELINE. (1997): *Manual de Traducción Inglés / Castellano*. Editorial Gedisa S.A., Barcelona.
- GÓMEZ CAPUZ, Juan (2000): *Anglicismos léxicos en el español coloquial*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz
- MARINA ORELLANA. (1994): *La Traducción del Inglés al Castellano. Guía para el Traductor*. Editorial Universitaria, Chile.
- PAPALINI, VANINA A., "La literatura de autoayuda, una subjetividad del Sí-Mismo enajenado". Revista *La trama de la Comunicación*, Volumen 11: 331-342 Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, UNR Editora, 2006-2007. ISSN 1668-5628.

2. Español neutro y normas en traducciones argentinas de la obra “The Enchanted Castle” de E. Nesbit

Prof. Trad. María Cecilia de la Vega
Facultad de Lenguas – UNC
cecidlv@gmail.com

La traducción literaria en Argentina

La traducción de textos literarios en Argentina cuenta con una sólida trayectoria que se inicia en las últimas décadas del siglo XIX y cobra gran importancia durante las primeras dos décadas del siglo XX, con el proyecto de publicación de traducciones que lanza en 1901 el diario *La Nación*: «*La Biblioteca de la Nación*» (Willson 2005:235). Durante las décadas del 40 y 50 del siglo XXI la traducción literaria goza de una época de esplendor, con traducciones canónicas a cargo de Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Victoria Ocampo, entre otros. Patricia Willson destaca que durante esta "edad de oro": “la traducción constituyó un factor determinante en la renovación del repertorio literario en Argentina y, en general, en varios países de América Latina” (2005:238).

En la década del 70, los golpes de estado producidos en Argentina y el final del franquismo en España provocan cambios que condicionan la traducción literaria en el mundo hispano. Las casas editoriales que operaban en Argentina abandonan el país y se instalan en España, donde comienzan a formarse los conglomerados transnacionales que dominan el mercado editorial actual.

En la actualidad, cuando se recorren librerías argentinas en búsqueda de obras de literatura fantástica juvenil traducidas al español, se observa que muchas de las traducciones disponibles proceden de España y están producidas en la variedad que el mercado ha dado en llamar *español neutro*⁴⁴. Algunas editoriales internacionales, para comercializar de manera global sus traducciones, optan por adaptar las versiones producidas en España a las variedades del español de otras regiones. De este modo, se producen versiones en español neutro «para México y Estados Unidos», en español neutro «latino» o «del caribe» y en español

⁴⁴Denominación utilizada por Lila Petrella (1998), Patricia Willson (2010), Anna Gargatagli (2012), entre otros.

neutro «del Cono Sur», entre otras denominaciones que circulan en el ámbito de la edición y la traducción literaria⁴⁵.

En Argentina, encontramos editoriales que producen traducciones a nivel local de textos juveniles en dominio público y lo hacen utilizando una variedad de español que correspondería al español neutro del Cono Sur [en adelante: ENCS]. Esta variedad, destinada a satisfacer las preferencias de lectores en su mayoría argentinos, chilenos y uruguayos, parece ser una variedad sin marcas locales definidas: una variedad *híbrida*⁴⁶, como la han descripto numerosos especialistas.

A partir de este panorama surgen variados interrogantes: ¿Qué características tiene el ENCS? ¿Cuáles son las normas de producción que podemos inferir a partir de las versiones en ENCS? Procuraremos brindar algunas respuestas provisionales a estas preguntas, mediante el análisis descriptivo contrastivo de cuatro versiones de «El Castillo Encantado» (1906), de Edith Nesbit, una peninsular y tres argentinas. Para ello, consideraremos los rasgos del español neutro que presentan Lila Petrella (1998) y David Sundell (2010) en sus trabajos de investigación, y realizaremos el análisis en el marco de la *Teoría de Polisistemas* desarrollada por Itamar Even-Zohar (1999) y los conceptos de *normas* y *aceptabilidad* propuestos por Gideon Toury (2004 [1995]).

La novela «El Castillo Encantado» en el polisistema literario argentino

Las versiones de «El Castillo Encantado» que analizaremos están insertas en un espacio sistémico que las condiciona. Tanto el original, la novela escrita en 1906, como sus versiones al español, pertenecen a repertorios culturales determinados. Itamar Even-Zohar (1999) define al *repertorio cultural* como la suma del conjunto de opciones utilizadas por un grupo de gente para la organización de la vida y sostiene que la aceptación de este repertorio depende de una red intrincada de relaciones en la que intervienen, entre otros factores, el mercado, los detentadores de poder y los probables usuarios. Esta red se denomina *polisistema*. Gideon Toury sostiene que el texto final es el resultado de un proceso que tiene que ver con la aceptabilidad del texto traducido en la cultura receptora. Esta aceptabilidad estará determinada por el grado de acatamiento a las normas o convenciones, «en su papel regulador de la actividad traductora en entornos socioculturales» (2004:63). Toury menciona tres tipos de normas: 1) la *norma inicial*, que es la alternativa que tiene el traductor de plegarse al texto de origen y a las normas del contexto de producción de ese texto; o, en el polo opuesto, de acercarse al receptor y adherirse a las normas del nuevo contexto; 2) las *normas preliminares*, que están dadas por políticas de traducción concretas e institucionales y por la direccionalidad de

⁴⁵Balanguer, M. (2012). Lengua del mercado, lengua del poder. En *Ñ Revista de Cultura*, 26 de septiembre. Buenos Aires: Diario Clarín. Recuperado de: http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Lengua_del_mercado-lengua_del_poder_0_778722133.html

⁴⁶Bernstein, G. (2001). Las malas lenguas. En suplemento *Radar*, 24 de junio. Buenos Aires: Diario Página 12. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Libros/01-06/01-06-24/nota2.htm>

la traducción; y 3) las *normas operacionales*, que se relacionan con las decisiones que se toman durante la labor traductora e impactan en la matriz del texto, su textura y su formulación verbal. (2004:98-100).

El español neutro y el español neutro del Cono Sur

Desde la vuelta a la democracia en Argentina, la traducción literaria no ha logrado recuperar el lugar preponderante que ocupó durante la primera mitad del siglo XX. Las sucesivas crisis económicas y la competencia externa hicieron que la actividad editorial se redujera considerablemente. Al ser consultada sobre la configuración actual del campo editorial sudamericano, Patricia Willson opina que existe una división del trabajo entre las editoriales españolas y las argentinas: «allá [en España] se traduce la última ficción, los libros cuyos derechos de traducción representan sumas ingentes y que la industria editorial española puede absorber, y en América se traducen obras de dominio público y los hallazgos de los editores, sobre todo en materia de ensayo» (en Lázaro 2010).

En este nuevo escenario, surge el concepto del español neutro [EN] que, independientemente de las discusiones que pueda suscitar por «cosmopolitismos entreguistas y defensas soberanistas»⁴⁷ de la lengua, se instala en el ámbito de la traducción audiovisual, y avanza cada vez más sobre la traducción editorial, especialmente en el terreno de los textos infantiles y juveniles (Martín, 2008).

Carolina Iparraguirre define al español neutro como «una variedad lingüística diseñada para responder a los requerimientos de instituciones y empresas y formar parte de la lógica del mercado» (2014: 248-249). En consonancia con esta definición, Eva Bravo García sostiene que el español neutro tiene una finalidad instrumental: «servir de pauta lingüística en medios destinados al público hispanohablante de diversos países, [...] captando el beneplácito del sujeto meta y consiguiendo los propósitos comunicativos del medio en cuestión» (2008:23). Al respecto, Patricia Willson descrea de la existencia de «un» español neutro y opina que existe un español neutro argentino, otro mexicano, otro uruguayo, etc., es decir, que «hay representaciones locales de esa neutralidad» (en Lázaro 2010).

El español neutro fue avalado inicialmente por la legislación sobre traducción audiovisual en la Ley 23.316, sancionada en 1986 y reglamentada en 2013. En los términos de esta ley: «El doblaje para la televisión [...] deberá ser realizado en idioma castellano neutro, según su uso corriente en nuestro país, pero comprensible para todo el público de América hispano hablante». Tal como lo explicita Gabriela Villalba, se naturaliza el contenido de la expresión «idioma castellano neutro» y se deja en manos de los agentes de la industria audiovisual la definición de los rasgos que caracterizarían a esta variedad (2010:747).

En el marco de un proyecto de investigación titulado «El español de Buenos Aires», Lila Petrella llevó a cabo una investigación sobre el español neutro de los doblajes y subtítulos de películas de ficción. En el

⁴⁷ Solicitada firmada por numerosos escritores y traductores argentinos. Por una soberanía idiomática, en *Página12.com.ar*, Buenos Aires, 17 de septiembre de 2013.

Primer Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Zacatecas, Petrella (1998) esbozó una descripción del español neutro y enumeró algunos de sus rasgos morfosintácticos, léxicos y semánticos. Otro antecedente importante en la caracterización del ENCS fue propuesto por David Sundell en su tesis de maestría sobre el uso de esta variedad en las traducciones intralingüísticas de «Harry Potter y la Orden del Fénix» (2010). En este trabajo contrastivo, Sundell analiza las versiones elaboradas para España, México y Cono Sur e identifica una serie de rasgos morfosintácticos y léxicos característicos de la variedad del español neutro en Centroamérica y en el Cono Sur.

Análisis textual y traductológico

«El Castillo Encantado» es una de las tantas novelas para niños y pre-adolescentes que escribió la escritora y poeta británica Edith Nesbit. Las cuatro versiones al español que analizaremos pertenecen: la primera, a una editorial española, Anaya (2017); y las tres restantes, a editoriales argentinas, Andrés Bello (2011), Salim Ediciones (2015) y Letra Impresa (2011). Con el fin de: a) aportar datos sobre aspectos morfosintácticos de la variedad del ENCS; y b) detectar *normas operacionales* (Toury, 2004) observables en las versiones en ENCS; se analizará, descriptiva y contrastivamente, el primer capítulo de las cuatro versiones de la novela y se extraerán ejemplos representativos de algunos de los rasgos descritos por Lila Petrella (1997) y David Sundell (2010) para la caracterización del ENCS.

Entre los rasgos del EN mencionados por Petrella (1997) y Sundell (2010) figura el uso de *tú* para la segunda persona del singular. Esto se observa en las cuatro versiones.

Original	Versión en ENP Anaya	Versión ENCS Andrés Bello	Versión en ENCS Salim Ediciones	Versión en ENCS Letra Impresa
"If you call names," said Jimmy, "you can go on by yourself." (28)	—Si sigues llamándonos esas cosas —replicó Jimmy— vas a bajas tú solo. (25)	—Si nos insultas, seguirás solo —advirtió Jimmy.(17)	—Si vas a insultarnos, puedes seguir por tu propia cuenta —advirtió Jimmy. (20)	—Si me insultas, puedes seguir solo —se quejó Jimmy. (17)
"How do you know? Do you think there's nothing in the world but what you've seen?" (31)	—¿Y tú qué sabes? ¿Te crees que lo único que existe en el mundo es lo que puedes ver? (27)	—¿Cómo lo sabes? ¿Crees que en el mundo no hay nada más que lo que tú has visto? (19)	—¿Y cómo lo sabes? ¿Crees que en el mundo no hay nada más que lo que tú has visto? (21)	—¿Cómo sabes? ¿Crees que en el mundo sólo existe lo que tú has visto? (19)

De acuerdo con lo relevado por Petrella (1998) y Sundell (2010), el EN se caracteriza por utilizar *ustedes* y sus formas verbales para la segunda persona del plural, tal como se observa en las versiones argentinas. En la versión española se utiliza el *vosotros*.

Original	Versión en ENP Anaya	Versión ENCS Andrés Bello	Versión en ENCS Salim Ediciones	Versión en ENCS Letra Impresa
----------	----------------------	---------------------------	---------------------------------	-------------------------------

"Yes; come on. You'd better come feet first—there's a bit of a drop." (24)	—Sí. Entrad. Será mejor que metáis primero los pies, hay un poco de pendiente.(21)	—¡Sí! ¡Vengan! ¡Los pies primeros, que hay un desnivel! (15)	—¡Sí! ¡Vengan! ¡Caminen con cuidado, que hay un desnivel! (17)	—Sí. Vamos. Mejor entren con los pies para adelante. La caída es muy brusca. (15)
"Dry up!" (28)	—¡Cerrad el pico! (24)	—¡Cállense! (17)	—¡Cállense! (18)	—¡Silencio! (17)

En cuanto al uso del Pretérito perfecto compuesto, preferido en la variedad peninsular, y al Pretérito perfecto simple, predominante en la variedad rioplatense, Petrella (2010: 981-982) sostiene que en las traducciones audiovisuales que circulan en Argentina se privilegia el uso del Pretérito perfecto compuesto. No obstante, Sundell (2010:51-52) reporta que en la versión de «Harry Potter y la Orden del Fénix» para el Cono Sur se cambian las formas compuestas por formas simples. Esto mismo ocurre en muchos ejemplos extraídos de las versiones argentinas de Andrés Bello y Letra Impresa. En la versión de Anaya se mantiene el uso peninsular.

Original	Versión en ENP Anaya	Versión ENCS Andrés Bello	Versión en ENCS Salim Ediciones	Versión en ENCS Letra Impresa
"Well, what luck?" (19)	—¿Y bien? ¿Ha habido suerte? (16)	—Bueno. ¿Qué pasó? (11)	—¿Y? ¿Qué pasó? (14)	—Bueno, ¿cómo te fue? (11)
"Then the hundred years are over?" (41)	—¿Así que ya han pasado los cien años? (34)	—¿Así que ya han pasado los cien años? (24)	—¿Así que ya han pasado cien años? (27)	—¿Entonces ya pasaron los cien años? (28)

Petrella (1998), al caracterizar el EN incluye el predominio del Futuro imperfecto indicativo. Sundell (2010) reporta que en la adaptación de «Harry Potter y la Orden del Fénix» para el Cono Sur se produce el reemplazo del Futuro imperfecto indicativo por el Futuro perifrástico. En nuestro análisis observamos que este último rasgo predomina en la versión de Letra Impresa.

Original	Versión en ENP Anaya	Versión ENCS Andrés Bello	Versión en ENCS Salim Ediciones	Versión en ENCS Letra Impresa
I will forewarn the cook. (19)	—[...]. Avisaré a la cocinera. (16)	—[...]. Le avisaré a la cocinera. (10)	—[...]. Voy a avisarle a la cocinera. (14)	—[...]. Voy a avisarle a la cocinera. (10)
And you shan't repent it. (19)	No se arrepentirá. (16)	Y no se arrepentirá. (11)	No se arrepentirá. (14)	Y no se va a arrepentir (11)

En cuanto al uso de diminutivos, Petrella (1998) sostiene que en las traducciones audiovisuales argentinas se utiliza el alomorfo *-ito*, aunque con mucha frecuencia se puede encontrar *-illo*. En nuestro análisis observamos que en la versión peninsular y en la versión de Salim Ediciones se evita el uso de alomorfos mientras que en las versiones argentinas de Andrés Bello y Letra Impresapredomina el uso del alomorfo *-ito*. No se observan instancias de diminutivos terminados en *-illo* en ninguna de las versiones.

Original	Versión en ENP Anaya	Versión ENCS Andrés Bello	Versión en ENCS Salim Ediciones	Versión en ENCS Letra Impresa
a tiny shop (22)	una tienda diminuta (19)	una tiendita (13)	una pequeña tienda (15)	un pequeño negocio (13)
a little hill (30)	colinas verdes (26)	verdes colinas (18)	verdes colinas (21)	lomas verdes (18)
a small brown hand (36)	una mano pequeña (34)	una manito morena (22)	la pequeña mano (23)	una manito (24)

Conclusiones

El análisis de las tres versiones argentinas de «El Castillo Encantado», en contraste con la versión peninsular, lejos de ser concluyente o exhaustivo, nos permite detectar algunas normas operativas que habrían condicionado la producción de las versiones en ENCS. Para comenzar, podemos mencionar que la utilización del tuteo parecería ser la norma en las cuatro versiones. Otro rasgo que formaría parte de la norma en las versiones en ENCS es el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros* para la segunda persona del plural. Además, observamos que las versiones argentinas analizadas presentan un mayor acercamiento a la variedad rioplatense de lo que expresa Petrella respecto de las traducciones audiovisuales que circulan en Argentina. Desde el punto de vista morfosintáctico, existen diferencias entre las versiones de Andrés Bello, Salim Ediciones y Letra Impresa en lo que hace a su grado de «neutralidad». De las tres versiones para el Cono Sur, la de Salim Ediciones es la que presenta menos marcas de la variedad rioplatense mientras que la versión de Letra Impresa es la más marcada y la que más se acerca al receptor argentino. La versión de Letra impresa responde a varias de las normas que Sundell (2010) relevó como propias del ENCS; por ejemplo: la prevalencia del Pretérito perfecto simple en lugar del Pretérito perfecto compuesto y el uso del futuro perifrástico en lugar del futuro indefinido. En esta versión también se observa la preferencia por el alomorfo *-ito* para los diminutivos. Este último rasgo está presente también en la versión de Andrés Bello. Para concluir, podemos decir que las versiones de Letra Impresa y de Andrés Bello, aunque a simple vista se podrían calificar como *neutras*, debido principalmente al uso del tuteo, tienen marcas morfosintácticas claras que nos acercan al receptor argentino y que desestabilizan el concepto de «lo neutro» en traducción literaria.

Referencias

- Bravo Garcia, E. (2008): *El español internacional. Conceptos, contextos y aplicaciones*. Madrid: Arco Libros S.L.
- EvenZohar, I. (1999): Factores y dependencias en la Cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas. En M. Iglesias Santo (comp. y trad.), *Teoría de los Polisistemas: Estudio introductorio*, BibliothecaPhilologica, Serie Lecturas (pp.23-52). Madrid: Arco.
- Iparraguirre, C. (2014): Hacia una definición del español neutro. En *Síntesis*, Nº 5, ISBN 1851-8060 (pp.232-252). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

- Lázaro, R. (2010): Entrevista a Patricia Wilson. En *Mutatis Mutandis*, Vol. 3, No. 2., (pp. 378-383). Medellín: Grupo de Investigación en Traductología, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
- Martín, A. (2008): El corrector frente a la diversidad y la norma. En *Vasos Comunicantes*, Nº39 (pp. 83-93). Madrid: ACE Traductores.
- Nesbit, Edith (2002 [1906]): *The enchanted castle*, The Project Gutenberg Ebook. Disponible en la WEB: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/3536/pg3536-images.html>
- Nesbit, Edith (2011): *El castillo encantado*, Trad. Carolina Fernández, Buenos Aires: Letra Impresa Grupo Editor.
- Nesbit, Edith (2011): *El castillo encantado*, Trad. Graciela Equiza, Buenos Aires: Editorial Andrés Bello Argentina S.A.
- Nesbit, Edith (2015): *El castillo encantado*, Trad. Eliana Elizabeth Acquaviva, Buenos Aires: Salim Ediciones.
- Nesbit, Edith (2017): *El castillo encantado*. Madrid: Anaya
- Petrella, L. (1998): El español «neutro» de los doblajes: intenciones y realidades en Hispanoamérica. En: L. Cortés Bargalló, C. Mapes y C. García Tort (coords.), *La lengua española y los medios de comunicación*. Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, día de emisión, 7-VI-97, Zacatecas. Vol II. México, D.F.: Siglo XXI.
- Sundell, D. (2010): *El español neutro en la traducción intralingüística. Un estudio sobre el uso del español neutro en las traducciones intralingüísticas de Harry Potter y la Orden del Fénix*. Tesis de Maestría en Lengua Española. Oslo: Universidad de Oslo, Facultad de Humanidades.
- Toury, G. (2004): *Los Estudios Descriptivos de Traducción y más allá. Metodología de la investigación en Estudios de Traducción*. Madrid: Cátedra.
- Villalba, G. (2010): La legislación lingüística argentina en torno a la variedad dialectal en la traducción. En *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción* (pp. 745-749). Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández».
- Willson, P. (2005): Elite, traducción y público masivo. En *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, No. 25 (pp.235-251). Venezuela: Universidad Simón Bolívar.

3. ¿Qué criterios adoptar con los extranjerismos en la traducción?

Mónica Herrero
IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”
monicaceciliaherrero@gmail.com

Este trabajo es una primera aproximación respecto de qué actitud adoptar frente a los extranjerismos cuando traducimos. Entiendo traducción no solo como traducción en el sentido tradicional del pasaje de un idioma fuente a un idioma meta, sino también como la traducción que hacemos de la realidad en términos lingüísticos. Esta exploración aborda, en principio, los criterios tradicionales adoptados para utilizar o adaptar extranjerismos. Luego, ofrece una serie de ejemplos tomados de los medios de comunicación gráfica en los que se trata de entender las decisiones que se tomaron ya que, en muchos casos, el extranjerismo crudo utilizado tiene su versión en la lengua española y, sin embargo, se lo ha privilegiado sin siquiera adaptarlo al sistema ortográfico del español.

Corresponde recordaraquí que una vía para ampliar el léxico de una lengua ha sido el préstamo, es decir, la adopción de voces de otros idiomas con los que los hablantes establecen contacto. En la actualidad, la aparición de elementos léxicos de otros idiomas en la lengua propia es cada vez más frecuente. Entonces, para quienes trabajamos con el lenguaje cotidianamente desde la perspectiva de la normativa de la lengua, es productivo pensar qué actitud tomar frente a esta proliferación de elementos provenientes de otros idiomas.

A lo largo de la historia de la lengua española, la incorporación de voces extranjerasha seguido la tendencia de adoptar la pronunciación y la grafía de las pautas fonológicas, silábicas, prosódicas y ortográficas propias de esta lengua así como también las pautas morfológicas propias para cada clase de palabra. Sin embargo, la creciente proliferación de las TIC ha impactado en estos procesos y los ha acelerado: cuando antes se daban fruto de un devenir mayor en el tiempo, ahora se cristalizan muy rápido en opciones que no necesariamente siguen las pautas propias de la lengua española. Esto se ve reforzado por la posibilidad de desplazamiento que las personas tienen hoy, que las hace aproximarse al otro y tomar contacto directo con ese otro, entrar en relación con referencias culturalesdiferentes de las propias, sufrir los procesos de desfamiliarización y extrañamiento propios de los contextos que les son ajenos, negociar sentidos, en síntesis, adquirir conciencia intercultural y familiarizarse, entre otros, con elementos léxicos de esos idiomas, de modo de adquirirlos e incorporarlosautomáticamente sin que atravesasen los procesos de adaptación necesarios para convertirse en neologismos de forma por préstamo.Según María Marta García Negroni (2016), la neología es una de las manifestaciones más clara de la vitalidad lingüística el idioma. La neología de forma consiste en la creación de palabras mediante mecanismos diversos, como la creación léxica por composición, derivación, acronimia y siglación, o mediante préstamos (extranjerismo o préstamo adaptado). A la neología de forma se

le opone la neología de sentido, que consiste en nuevas acepciones para significantes existentes.

¿Pero qué es lo que está sucediendo en muchos casos en los que no solo podríamos tener el extranjerismo adaptado, sino que también existe una voz en español para designar esa realidad y, sin embargo, los hablantes eligen utilizar la voz extranjera con su grafía y pronunciación original? ¿Por qué hoy tenemos muchísimos préstamos crudos, es decir, que se utilizan exclusivamente con las grafías originales en lugar de adaptados?

Según la *Ortografía de la lengua (OLE)*, las voces procedentes de otras lenguas, los extranjerismos o préstamos, pueden servir para nombrar realidades para las que la lengua no dispone todavía de una palabra o pueden en muchos casos ser simple «fruto del mimetismo lingüístico hacia lenguas de gran prestigio e influencia cultural en un momento histórico dado». Agrega también que la razón puede ser esnobismo, moda o preferencia estilística. En estos casos, estos extranjerismo «pueden acabar desbancando en el uso» al vocablo ya existente en la propia lengua.

Terminado el proceso de acomodación a la lengua, se los denomina extranjerismos o préstamos adaptados y se oponen a los crudos o no adaptados, que conservan la grafía y pronunciación de la lengua de origen. Cabe mencionar que muchos préstamos adaptados en épocas lejanas son ahora tan parte del español que los hablantes ya no tienen conciencia de que alguna vez fueron préstamos (por ejemplo, *alcalde, jardín, canalla, maíz, huracán*).

Si observamos lo que sucede en la actualidad, veremos que hay más hablantes alfabetizados que hace medio siglo y que, en los planes de estudio, se contempla la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, los medios difunden hábitos lingüísticos, con lo cual dinamizan y estimulan los procesos de introducción de voces extranjeras. Por último, muchos hablantes viajan y se familiarizan con las grafías y pronunciaciones originales de los extranjerismos. Todos estos factores hacen que, muchas veces, la integración y adaptación de los extranjerismos no se produzca, sino que se sigan utilizando los préstamos crudos.

La *OLE* sostiene que los extranjerismos que no son fruto de modas pasajeras acaban, por lo general, adaptándose e integrándose a la lengua. Sin embargo, vemos algunos casos en que esto no ha sucedido.

Según la *OLE*, la proliferación indiscriminada de extranjerismos crudos o semiadaptados puede desestabilizar el sistema ortográfico, sobre todo en aquellos casos en que esas grafías se apartan del sistema ortográfico propio de la lengua española. Esta lectura de la situación supone que la unidad ortográfica contribuye a la unidad de la lengua. Si bien no objetamos esta afirmación, creemos que la unidad de la lengua permanece incólume incluso en los casos en que hay grafías que no responden a su sistema ortográfico. Ahora bien, si bien el cuidado y la observación de la ortografía son deseables, hoy resulta difícil pautar la incorporación de extranjerismos pensando exclusivamente en que no deben apartarse del sistema de grafemas y fonemas propio del español. Es más, la unidad de la lengua proviene no solo de la ortografía, entendida como la correcta escritura de las palabras, sino también y, sobre todo, de su morfosintaxis, de la combinación de esas palabras en unidades de significación mayor y de la observación de esas reglas combinatorias.

Un primer argumento a favor de esta postura podría observarse en la variedad léxica que es propia del español, sobre todo en el caso de las variedades dialectales o geográficas que nombran una misma realidad

con distintas voces según la región. De ninguna manera, esta realidad dentro del español ha desestabilizado la unidad de la lengua, sino, más bien, ha hecho del español una lengua viva y rica. Tampoco ha obstaculizado la comprensión entre sus distintos usuarios en los diferentes ámbitos geográficos. En este punto, se podría pensar que la necesidad de someter los extranjerismos a los procesos de adaptación ortográfica de la lengua española se parece en algo a la búsqueda o el deseo de un español neutro, deseo bastante utópico, de realización impensable, además de atentar contra la riqueza y vitalidad de la lengua.

Ya sea que entendamos la lengua como un instrumento de comunicación o como constitutiva de la subjetividad, los extranjerismos crudos vienen a enriquecer la mirada y a nombrar realidades que, si bien pueden tener una traducción lingüística o sufrir una adaptación ortográfica al español, nunca están tan bien abarcadas como con la presencia de estos préstamos crudos que aportan una sonoridad y una significación que, raramente, el hablante siente frente a las otras alternativas existentes. Esta mirada se contrapone con la postura que la *OLE* sostiene, en la que establece una distinción entre extranjerismos superfluos, «que se usan sin necesidad por existir voces o expresiones españolas de igual sentido», y los que se consideran necesarios. Más allá de la orientación que quiere imprimir la *OLE*, en la lengua española hay casos para los que las propuestas de adaptación no han prosperado, sobre todo cuando esos extranjerismos están asentados en un uso internacional (pienso en el caso de dos en particular, cuya propuesta de adaptación ortográfica al español no ha tenido buena recepción y se continúan utilizando las grafías extranjeras: *marketing* y *whisky*; aunque es verdad que en algunas zonas geográficas se recurre al término *mercadeo* para reemplazar a *marketing*).

En resumen, algunos extranjerismos ofrecen mayor resistencia para dejar su grafía y pronunciación original. Este fenómeno puede deberse a que nombran realidades que solo pertenecen al ámbito de la lengua de origen; que el uso de grafía no adaptada confiere prestigio; o que las adaptaciones resultan chocantes o muy alejadas del original, que ya se ha popularizado y difundido el uso de esa palabra en su grafía originaria.

Ahora bien, hoy en día encontramos muchos extranjerismos en la lengua española que no podemos incluir dentro de estas razones. Surge entonces la pregunta de qué es lo que hace que el hablante elija el extranjerismo crudo. ¿Qué percibe en esa opción que hace que las otras existentes y válidas desde la normativa de la lengua no lo terminen de convencer? Muestra hipótesis es que se trata de una cuestión relacionada con el valor lingüístico, entendido en el sentido saussureano (Saussure 2015: 211-226) y con la transculturalidad. Es así que, existen palabras en una lengua que expresan o designan algo que ninguna palabra de la lengua española logra cubrir en su totalidad, el hablante no encuentra en su lengua una palabra que pueda expresar con propiedad esos contenidos culturales porque una lengua que no es la propia expresa otra visión del mundo distinta de la propia. Por ejemplo, una de las posibles versiones más frecuentes en español de la voz inglesa *insight* es *percepción* y, sin embargo, no parecería cubrir todo lo que la voz inglesa evoca, con lo cual muchos hablantes optan por recurrir a la voz inglesa con su grafía y pronunciación.

Pero no solo la *OLE*, sino también la Fundación del Español Urgente (Fundéu), a través de su sitio de internet, y la Real Academia Española (RAE) en conjunto con la Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE), a través de las otras publicaciones e investigaciones que producen sus especialistas, procuran orientar los procesos de adopción de extranjerismos para que esa incorporación responda a las necesidades expresivas.

El sitio de Fundéu representa un recurso muy valioso para quienes tienen necesidad de consultar cuestiones de la normativa de la lengua española y, en el caso que nos ocupa, suele tener un apartado dedicado exclusivamente a voces extranjeras y sus versiones en español. Por ejemplo, sugiere utilizar *película de carretera* en lugar de *road movie*⁴⁸; *soñadores* en lugar de *dreamers*⁴⁹; *etiqueta* en lugar de *hashtag*⁵⁰; *juego limpio* en lugar de *fair play*⁵¹; *nómada del conocimiento* en lugar de *knowmad*⁵²; *destripe* en lugar de *spoiler*⁵³, y así sucesivamente.

En el caso de las obras descriptivas y normativas –como el *Diccionario de la Lengua española (DLE)*, el *Diccionario Panhispánico de la Lengua (DPL)* o, incluso, la *Ortografía (OLE)*– se diferencian los extranjerismos que denominan superfluos, esto es, los que no tienen necesidad de existir porque hay voces españolas o expresiones que tengan el mismo sentido, de los que son extranjerismos necesarios o que ya se han arraigado en el uso.

Además, en el sitio de internet de la Fundéu dice: “Asesorada por la Real Academia Española”, con lo cual los criterios por los que se guía son los mismos que los de la RAE y la AALE.

Frente a estos esfuerzos, resulta interesante mencionar la Colección *La Academia y la lengua del pueblo*, dirigida por Pedro Luis Barcia con asesoría de Susana Anaine y Francisco Petrecca. Se trata de una entrega de ocho “simpáticos tomitos bolsillables” que ofrecen “una colecta ordenada de las voces que toma de la boca vía del pueblo, de sus cotidiana oralidad”. Se trata de “un puente allegador entre la disciplina académica y la espontaneidad popular, entre la biblioteca erudita y la calle populosa, entre el saber libresco y la cultura oral”. En síntesis, es un esfuerzo por tratar de recoger voces de una actividad humana específica y, si bien la forma de incorporar las voces trata de seguirlos procedimientos de la lexicografía, hay varios extranjerismos, que se ha elegido dejar como tales, por ejemplo, *pick up*, *cabriolet*, *airbag*, *aiders* (“estribos”), *piolet*, *rappel*, *dribbling* (“gambeta”), *foul*, *linesman* (“juez de línea”), *off side*, etc.

Sin embargo, más allá del esfuerzo excepcional y del cuidado que profesan por la lengua española, estamos en un punto en el que los hablantes, por primera vez, se encuentran en una situación donde, más allá de las orientaciones que estas instituciones que cuidan la lengua sugieren, deciden adoptar las formas extranjeras que sienten que mejor evocan la realidad a la que quieren aludir. Decimos evocar, porque no se trata de un problema de traducción, tal como veremos en los ejemplos. Todos tienen una traducción correcta y acertada al español y, sin embargo, no se ha popularizado. No creemos que se deba ni a esnobismo por parte de los hablantes, ni a una moda (porque sería pasajera y, en muchos casos, ese empleo de extranjerismos está totalmente cristalizado y difundido) ni tan solo a una preferencia estilística en algunos casos. Creemos que, de hecho, y en tanto primera aproximación al tema, la razón por la que, en muchas ocasiones, se recurre al

⁴⁸<http://www.fundeu.es/recomendacion/pelicula-de-carretera-road-movie/>. Fecha de consulta: 25/9/2017.

⁴⁹<http://www.fundeu.es/recomendacion/sonadores-mejor-que-dreamers/>. Fecha de consulta: 25/9/2017.

⁵⁰<http://www.fundeu.es/recomendacion/etiqueta-mejor-que-hashtag-958/>. Fecha de consulta: 25/9/2017.

⁵¹<http://www.fundeu.es/recomendacion/fair-play-financiero-juego-limpio-financiero-deportividad/>. Fecha de consulta: 25/9/2017.

⁵²<http://www.fundeu.es/recomendacion/nomadas-del-conocimiento-knowmad-nomade/>. Fecha de consulta: 25/9/2017.

⁵³<http://www.fundeu.es/recomendacion/destripe-en-vez-de-spoiler/>. Fecha de consulta: 25/9/2017.

extranjerismo crudo es porque este evoca algo que la traducción o adaptación a la lengua española no consigue recuperar. Insistimos en este punto en que analizar esto desde la perspectiva transcultural y remitirnos a la noción de valor lingüístico pueden ser vías de exploración y explicación de este fenómeno.

Veamos algunos ejemplos concretos. Se trata de ejemplos tomados del diario *La Nación* durante los meses de junio, julio y agosto de 2017.

Al llegar el momento del fin del Ramadán compartieron una comida en un salón decorado con un *talit* (manto ritual) y una imagen del Muro de los Lamentos.

(...)

Un joven entonó el *Adhan*, el llamado musulmán a la oración que inicia el Iftary una *brajá* (la bendición judía previa a la comida), fueron los momentos emotivos que se vivieron antes de la comida.

(...)

Los visitantes repartieron «jalá» (pan trenzado especial para la celebración) y jugo de uva, en lugar de vino para respetar la tradición musulmana de no consumir alcohol.

Se hicieron el *Kidush* y el *Hamotzi* (las bendiciones propias de esa cena) después apareció una diversidad de platos de la cocina árabe.

(*La Nación* 23/7/2017)

Los manifestantes que reclamaban la destitución de Park en un contexto de crecientes frustraciones económicas y sociales también protestaron contra los jefes de los llamados *chaebols*, los conglomerados familiares surcoreanos.

(*La Nación* 26/8/2017)

Está claro que, en estos dos casos, se trata de extranjerismos crudos que nombran realidades para las que la lengua no dispone todavía de una palabra. Son dos ejemplos en los que las realidades a las que se alude están culturalmente muy marcadas por la diferencia respecto de las que nombra cotidianamente la lengua española. Es interesante observar la oscilación respecto del criterio de puntuación que se adopta en el primer ejemplo. Aparece la cursiva, pero también la letra redonda y las comillas. ¿Quizá el autor siente que, en algunos casos, a pesar de la grafía extranjera, esas voces ya son parte del español? ¿O se trata de un descuido de la normativa?

En cambio, el siguiente ejemplo, el autor tiene registro de que los extranjerismos podrían expresarse en español, pero el propio texto expresa reparos, falta de convencimiento acerca de esa operación. Por lo tanto, junto con la glosa o la palabra que recogería el extranjerismo en español, se coloca también la voz de otra lengua. Este ejemplo sirve para abordar la hipótesis de que no se trata de un capricho o tilingüearía de los hablantes, sino que la elección del extranjerismo crudo es consciente, e incluso, meditada.

Del *know how* al saber adaptarse y aprender lo nuevo rápidamente

Se trata de la *learnability*, cuya traducción literal suena horrible en castellano, «aprendibilidad», y es preferible apelar a un circunloquio, «el deseo y la capacidad de crecer rápidamente y adaptar un conjunto de habilidades para seguir siendo empleables a lo largo de la vida laboral» (*sic*).

(*La Nación* 23/7/2017)

Aquí el propio autor reconoce que la traducción de la palabra extranjero suena bien y, si bien propone la glosa y lo hace entre comillas, reproduce la palabra extranjera también, como si con ella pudiera “aprehender” y transmitir mejor esa realidad que siente que se le escapa. A su vez, también aparece en este

ejemplo la expresión *know how* que puede traducirse como *saber cómo*, *saber hacer*, pero el extranjerismo crudo está muy difundido. ¿Podríamos explicar esta presencia porque hay mimetismo lingüístico hacia una lengua de gran prestigio e influencia cultural? Decididamente, no me inclino por considerar que el uso de *know how* sea un caso de esnobismo o de moda o preferencia estilística. Pero me pregunto si el hecho de que esta fórmula haya sido acuñada en el marco disciplinar del mundo anglosajón ha hecho que la expresión se perciba como más apropiada que cualquier sucedáneo en español. No lo sé. Hay que seguir analizando con más detenimiento.

El siguiente caso resulta interesante por la reiteración que se introduce en la frase.

El ejecutivo afirmó que uno de los errores más comunes en las empresas familiares es no contar con un **family business**, un “cerebro corporativo” que defina temas clave para la compañía, como la sucesión o la incorporación de los cónyuges.

(La Nación 27/8/2017)

Este caso incluye el extranjerismo crudo *family business*, luego de haber incluido lo que podría ser una traducción al español *empresas familiares*. De todas formas, el propio texto introduce luego una frase entre comillas que parecería ser la traducción que sugiere para este extranjerismo e introduce una ambigüedad debido a que no queda claro si simplemente lo que está entrecomillado es lo que reemplazaría al extranjerismo o todo lo que viene después. Por su parte, resulta interesante observar que, contrariamente a lo que podría pensarse, queda claro que la traducción literal que aparece antes del extranjerismo no hace alusión a lo que este refiere. De aquí que podamos entrever que las traducciones literales, aunque existen, no siempre son percibidas como los hablantes como la solución correcta. Esto también nos permite insistir en que hay realidades pensadas y generadas en otras lenguas que son intraducibles y que la traducción literal, de existir, no logra abarcar ni evocar aquello que ese extranjerismo designa en su lugar de origen. En este terreno, la traducción literal no es necesariamente el mecanismo por el cual se puede capturar la realidad de lo que se quiere decir. Ni decididamente tampoco la adaptación gráfica “famili bisnes”.

El siguiente ejemplo incluye extranjerismos que nombran una realidad que podría expresarse en español y, sin embargo, parecen ser la mejor opción, como si se tratara de voces técnicas, parte de un lenguaje especializado que nació y se forjó en una cultura anglosajona y, por lo tanto, se erigen como la mejor opción para transmitir la dinámica de esa realidad.

La idea parece haber sido tomada del mundo del **software**. Por mencionar un caso entre los tantos, servicios como el **streaming** de música de la firma Apple ofrecen lo que en la jerga se conoce como **free trial**, un período de prueba gratis que, cuando termina, propone al cliente abandonar el barco o pagar el boleto para seguir a bordo.

(La Nación 26/8/2017)

Insisto en que existen las frases “transmisión en vivo” y “prueba gratis o sin cargo”, pero no parecerían evocar la totalidad de la realidad a la que aquí se pretende aludir. Por otra parte, es interesante ver que *software* aparece en letra redonda, como ya incorporado. Sin embargo, en el *DLE* figura aceptado, pero como voz inglesa, es decir, en bastardillas.

Aunque no podemos afirmar que se trate de vocablos técnicos, algo similar parecería suceder con los siguientes ejemplos:

Tradicional, pero *aggiornada* al siglo XXI, no solo por su imagen moderna y atractiva, sino porque con naturalidad se sale del molde al subir, para el Día del Padre, una simpática foto en la que ella está en el medio, con Antonia y su papá de un lado, y con su hija Valentina y su

ex marido Bruno Barbier, del otro, todos muy sonrientes y en paz.

(La Nación 23/7/2017)

Aquí el vocablo italiano podría sustituirse por *actualizado, a tono con*. Sin embargo, no se recurre a la adaptación ni a la traducción, sino que se consigna el vocablo italiano. Parecería ser que lo que evoca el italiano no puede sustituirse a menos que se pierda algo no tanto en el campo del sentido como en el de la capacidad de evocar una determinada cultura.

Nos gusta esto de *lookearnos*, de mostrarnos góticos, vampirescos y, por qué no, casi monstruosos», confiesan casi a coro y con unos lentes de contacto que los transforman en seres *fantásticos*.

(La Nación Revista 23/7/2017)

En el *DRAE*, figura la voz *look* como imagen o aspecto de las personas o de las cosas, especialmente si responde a un propósito de distinción. En este caso ha habido un procedimiento de derivación en español, pero tomando la voz extranjera. ¿Podrían haber dicho *maquillarnos, disfrazarnos*? ¿Por qué no se ha recurrido a esas posibilidades? Sin dudas, no son percibidas como apropiadas para rescatar un matiz, quizá una sutileza que hace que las alternativas en español no se ajusten del todo a lo que se quiere decir.

Desafío de la *selfie* en el Obelisco. Planes para atraer a turistas chinos

Los chinos no suelen estar conformes con sus experiencias y se expresan *online*

(La Nación 23/7/2017)

Según la Fundéu, está la propuesta la adaptación sería *autofoto*. Cito: “La palabra *autofoto* es una alternativa adecuada en español al término inglés *selfie*, con el que se alude a las fotografías que uno toma de sí mismo, solo o en compañía de otros, en general con teléfonos móviles, tabletas o cámaras web, y luego sube a redes sociales. También propone como válida la alternativa *autorretrato* y la adaptación gráfica *selfi*. Sin embargo, muchos oscilan y escriben *selfie* con *e* final, como en inglés. En el caso de *online*, sugiere las alternativas españolas que son *conectado, digital, electrónico, en internet o en línea*, según el contexto. Sin embargo, los hablantes/usuarios de la lenguas recurren con mayor frecuencia, por no decir casi exclusivamente, a las opciones citadas. Lo mismo sucede en el siguiente ejemplo:

En México, la alianza con el gigante lleva a desarrollar sectores de telco, energía y transporte, que ayudan a fortalecer al país azteca frente a los *shocks* que enfrente bajo la administración del presidente Trump en Estados Unidos.

(La Nación 23/7/2017)

Las alternativas sugeridas son *choque, impresión, conmoción, sorpresa o impacto*, de modo que es innecesario el uso del anglicismo.

Y los ejemplos siguen:

Este furor nace de la necesidad de la gente de estar más en contacto con la naturaleza, después de pasar todo el día encerrada en la oficina”, asegura el *personal trainer* Daniel Tangona, uno de los pioneros del *gym truck*.

(La Nación 19/8/2017)

Movistar ofrece a sus clientes beneficios únicos: pistas nocturnas, recitales, el Snowboard Worldcup y una clínica de esquí con un **dream team** de atletas españoles.

(La Nación 12/8/2017)

La publicación del cruce en el Facebook de *La Nación* tuvo más de 52.000 interacciones (39.000 **likes**, 9000 compartidos y 4000 comentarios) y alcanzó a más de 2,3 millones de usuarios.

(La Nación 12/8/2017)

Viajes de 15 **reloaded**: ahora suman a famosos
Las agencias llevan referentes **teen** que acompañan a las chicas a Disney; ellas suben a las redes fotos con sus ídolos

(La Nación 19/8/2017)

Una de las primeras **celebrities** en planear el tema de las “separaciones o desaparecimientos conscientes” fue Gwyneth Paltrow, que se divorció en 2014 del cantante de Coldplay, Chris Martin, de un modo **friendly**.

(La Nación 12/8/2017)

Si bien falta mucho por analizar, en esta primera aproximación, podemos arriesgar algunas hipótesis para los extranjerismos crudos que se utilizan a pesar de existir una traducción posible o una propuesta de adaptación.

Si repasamos la razón por la que se usan estos extranjerismos crudos, podríamos listar las siguientes: por un prurito del autor de recurrir al término extranjero para mostrarse más culto, por aportar un color local, para aprovechar la capacidad de esas expresiones para aludir en forma automática al origen de su referente o ámbito cultural al que pertenece y, otras veces, porque se han usado con mucha frecuencia en los medios de comunicación con la grafía originaria y una pronunciación más o menos aproximada a la original.

Pero, además, en muchas ocasiones, para mantenerse dentro del extranjerismo crudo parecería, según la RAE, usarse como excusa la condición de un término de difusión internacional. Quiero decir, este término ha sido difundido a través de ciertos medios, sobre todo las tecnologías de información y comunicación que han favorecido la difusión de este término, lo han fijado en su vertiente extranjera, si bien existirían las posibilidades de fijarlo en la lengua española.

En lo que respecta a las tendencias, en general, los extranjerismos se utilizan mucho puesto que la mayoría provienen de alguna otra cultura y se implantan en la cultura local. Y, a pesar de que existe la expresión en español que podría designar esa realidad, parecería ser que la forma de designarla que tiene la lengua extranjera es una forma que hace alusión no solo a esa realidad, sino a un conjunto de prácticas que no serían exactamente las mismas que designaría la simple traducción o adaptación del término en la lengua española. Pensamos que la apropiación de ciertas realidades que han surgido en otras culturas no siempre se realiza a través de una adaptación de la forma que esas culturas tienen de nombrar. Por el contrario, esos modos de representación del otro muchas veces resultan inasibles en la lengua propia ya que el hablante sabe, a nivel inconsciente o consciente, que se produce una pérdida, de que hay algo que no se consigue traspasar en la traducción o adaptación. Por lo tanto, la traducción a la lengua propia no se realiza y se opta por los extranjerismos. El hablante parecería percibir que hay un problema con el valor lingüístico en el sentido en que Saussure lo planteaba. Parecería ser que el poder de evocación que esos extranjerismos tienen para el

hablante no tiene correlato en la lengua propia, es decir, en el español. Pero además, podría objetarse que, entonces, se los puede directamente adaptar para mantener el extranjerismo, pero adaptado y no en su versión traducida. Pienso en los ejemplos como *yúnior*, que incluso a mí me resultan antipáticos frente al extranjerismo *junior*

Esa sería una primera distinción. Pero nos interesa pensar por qué nosotros podemos hablar o reproducir extranjerismos supuestamente superfluos, aquellos que no denominarían realidades pertenecientes al ámbito propio de la otra lengua.

Las orientaciones que nos proponen que adaptemos o traduzcamos los extranjerismos por temor a un desbalance de la propia lengua, parecerían recurrir a una estructura de denegación, es decir, a la imposibilidad de reconocer la presencia de ese otro a pesar de su presencia. Hay que pensar que la presencia de extranjerismos curdos nos habla de una pluralidad de culturas y de sentidos de los que el hablante decide apropiarse. El conflicto globalización versus diversidad se escenifica en la utilización de extranjerismos, en lugar del recurso universalista de cristalizar todo en una adaptación mecánica al español, en homogeneizar todo como sería el procedimiento caro a la globalización, la inclusión de extranjerismos apuesta a la diversidad. Vivimos en contextos en permanente cambio, en los que la capacidad de reconocer la diversidad es una virtud. Y cuanto más lenguas sean parte de nuestra formación, más podremos entender a los otros. Esa competencia intercultural puede sembrarse desde el lugar del extranjerismo crudo, espacio que nos puede permitir trascender culturalmente y ver la posibilidad de percibir qué compartimos con ese otro, qué percibimos que tenemos en común con ese otro como seres humanos. La inclusión de extranjerismos crudos es también una referencia cultural y, tal como Saussure sostiene: "... parte conceptual del valor está constituida únicamente por sus conexiones y diferencias con otros términos de la lengua...". Es decir, el contenido de algo está determinado por el concurso de lo que existe fuera de la palabra. La comunidad hablante es necesaria para establecer valores cuya razón de ser está en el uso y en el consenso generales; el individuo es incapaz de fijar esos valores, con lo cual esta actitud que atribuimos al individuo no sería tal, sino que formaría parte del flujo de la comunidad hablante. Si las palabras estuvieran encargadas de representar conceptos dados de antemano, cada uno de ellos tendría de lengua a lengua correspondencias exactas, sostiene Saussure. Pero las palabras no representan exclusivamente conceptos, sino un conjunto de semas culturales que se le agregan al concepto y que hacen que la misma palabra en dos lenguas no necesariamente evoque lo mismo. La palabra suma a su carga conceptual un agregado cultural que no puede transmitirse en la simple traducción y, por ello, los hablantes eligen a veces un término en otra lengua, uno que pueda traer consigo un universo del que ha tomado su valor. Hay un campo de representación simbólica que la traducción no siempre puede franquear. Parecería ser que, en los casos en que los hablantes han elegido los extranjerismos crudos en lugar de seguir las orientaciones de las distintas instituciones que velan por la lengua, lo que el hablante ha hecho es tratar de encontrar la forma de capturar aquello que quería decir sin circunscribirlo al dominio de su propia lengua, sino invitando a la lengua extranjera a hacerse cargo. Es, sin duda, una forma de demostrar una amplitud que está más ligada a competencias interculturales, al hecho de no ejercer la violencia de la imposición de una versión adaptada o traducida en pro de estabilizar la propia lengua, sino más bien expandirla gracias al contacto cultural y transformarla, enriquecerla, hacer lo que algunos denominan un uso multicultural de la lengua y

establecer nuevos sistemas simbólicos a la vez que reafirmar su identidad de hablante que habita su lengua, pero que a su vez también es habitado por ella y por otras lenguas. ¿Y qué mejor forma de perderle el miedo al otro, perderle el miedo el otro, de fomentar la apertura a ese otro y de desarrollar la comprensión y la tolerancia?

REFERENCIAS

- DEL HOYO, A. (1996): *Diccionario de palabras y frase extranjeras*. Madrid: Santillana. 2ª edición, corregida y aumentada.
- DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICA Y FILOLÓGICAS (2009): *Léxico del automóvil*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- FERRADAS, C. (2017): “Fronteras permeables: encuentros entre lenguas, literaturas, culturas e identidades”. Ponencia inaugural de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción
- GARCÍA NEGRONI, M.M. (2016): *Para escribir bien en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Waldhuter.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2008a): *Diccionario de usos y dudas del español actual*. Gijón: Ediciones Trea S.L. 4ª edición, corregida y aumentada.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2008b): *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Ediciones Trea S.L. 2ª edición, corregida.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2007): *Manual de estilo de la lengua española. MELE 3*. Gijón: Ediciones Trea S.L. 3ª edición, revisada y ampliada.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2006): *La palabra y su escritura*. Gijón: Ediciones Trea S.L.
- PELZER, F. (2007): *Léxico del fútbol*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- QUIROGA SALCEDO, C. E. Y G. LLULL OFFENBECK (2009): *Léxico del andinismo*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua*. Madrid: Espasa. 24ª edición.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa.
- SAUSSURE, F. de (2015): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- SORA, G. (2017): “De la antropología como traducción a una antropología de la traducción”. Ponencia inaugural de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción.

➤ Mesa 13

1. Laura Valeria Cozzo, Universidad de Buenos Aires.
2. Sara J. Iriarte, Instituto de Estudios Críticos en Humanidades, CONICET / Universidad Nacional de Rosario.

1. EL SPLEEN DEL RÍO DE LA PLATA

Laura Valeria Cozzo
Universidad de Buenos Aires
lauretta@filo.uba.ar

A 150 años del paso a la inmortalidad de su autor, ¿por qué una editorial independiente traduciría nuevamente *Le Spleen de Paris*? ¿Qué puede sumar a la lista de traducciones existentes esta nueva versión proveniente de las márgenes del Río de la Plata?

Nos interesaría retomar algunos postulados respecto de la lectura, primer paso hacia la traducción de una obra y su introducción en una nueva cultura. Según la propuesta de Paul Ricœur, la interpretación, ese extraer el ser-en-el-mundo que se encuentra en el texto, surge a partir de la distancia que se establece entre emisor y receptor. Una vez emitido, el texto se desarraiga de su autor y se independiza para que el lector se apropie de él, aplicando el significado del texto a su propia vida, restituyéndole sentido a los signos que lo componen y realizando una reelaboración personal en su lectura. Identificado con el autor, el lector lleva a cabo un proceso de re-creación o de repetición del proceso de la creación artística. El traductor es este intérprete que se convierte, tras su lectura, en el segundo autor de la obra para la que funcionará como puente con otros lectores (condenado sin embargo a la invisibilidad). En *Sur la traduction*, Ricoeur reflexiona sobre la imposibilidad de la traducción, ley a la que siglos de producciones concretas ponen sin embargo en cuestión. Entre otros temas esenciales, aborda la evaluación de nuevas traducciones de obras clásicas, importante cuestión para la justificación de reiteradas versiones de los mismos textos.

Desde su aparición póstuma en 1869, la compilación de poemas en prosa intitulada indistintamente *Petit Poèmes en Prose* o *Le Spleen de Paris* fue traducida a la lengua española en reiteradas ocasiones. David Marín Hernández menciona, en un artículo bibliográfico de 2013, 18 traducciones, desde la primera a cargo de Eusebio Heras en 1905 (aunque aclara que no todas buscan una nueva lectura de la obra fuente sino tan sólo la transferencia de ese “capital simbólico” que brinda un autor consagrado al prestigio de una editorial, sumado a los beneficios económicos de una obra de dominio público). Su reseña analiza la nueva retraducción del doctor Jesús Belotto Martínez lanzada el año anterior en Zaragoza; por nuestra parte, tendremos en cuenta

los aspectos observador por Marín Hernández para observar críticamente otra retraducción casi contemporánea y de este lado del Atlántico.

En 2016, se publica en Buenos Aires un nuevo *Spleen de París*, con traducción del escritor argentino Pablo Krantz e ilustraciones del artista uruguayo Pedro Dalton, a cargo de Piloto de Tormenta, una pequeña editorial independiente y distante del círculo académico. Recientemente ha comenzado a conformar una colección, la de “Clásicos ilustrados”, en la que Baudelaire sigue a Horacio Quiroga y sus *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, lanzado dos años antes. Ambos volúmenes comparten características formales que remarca su pertenencia: en la tapa observamos un retrato del autor a cargo del ilustrador del volumen (el mismo en ambos casos) y en la portada, una fotografía y una breve reseña biográfica más la justificación de su inclusión en la serie de autores malditos que lentamente parece ir conformándose. Otra información que presentan los paratextos a destacar: los nombres del ilustrador (su nombre en la tapa y datos biográficos esenciales más su fotografía en la solapa interior) y del traductor (en el caso que nos compete). Se observa el interés por revalorizar el texto literario en sí, dejando a un lado su pertenencia al corpus escolar.

La contratapa se vuelve otra puerta de acceso al libro. Junto a una conocida fotografía de Baudelaire de pie, mirando desafiante al lector, un texto sin firma. Tres adjetivos buscan dar cuenta del poeta: “¿Maldito? ¿Simbolista? ¿Bohemio?”, sí y no a la vez es la respuesta porque estas categorías (que menciona pero no precisa, como si el lector supiera perfectamente a qué se está refiriendo) no existían hasta que surgiera Baudelaire y alguien pudiera adjudicárselas: “Baudelaire fue un gran poeta maldito que, con su bohemia, dio paso a esa gran corriente artística llamada simbolismo”. Otro rasgo que se destaca es ser el primero en reaccionar en su obra “contra la vida moderna y contra los disciplinamientos sociales que nos (el subrayado es nuestro) avasallan con su fastuosa necesidad de abarcarlo todo”. La presentación se cierra con algunas consideraciones acerca de la nueva edición, “magníficamente” traducida e ilustrada de este “asombroso poemario en prosa” que, junto a las famosas *Flores del mal*, convirtieron a su autor en “el padre, o mejor dicho, el gran profeta de la poesía moderna” (Baudelaire 2016: contratapa). La estrategia parece ser restar precisiones históricas para salvar distancias en el tiempo y el espacio y volver a Baudelaire nuestro contemporáneo, al mismo tiempo que destacan su importancia para la literatura contemporánea.

Algunas consideraciones respecto de la traducción. A diferencia de Belotto Martínez cuya tesis de doctorado aborda las traducciones existentes hasta ese momento del mismo libro que él abordaba, Pablo Javier Blumenkrantz no realizó estudios formales más allá de una escolarización bilingüe; sí cuenta con su experiencia como traductor de la revista *Les inrockuptibles* y como escritor y compositor de canciones en ambos idiomas. La falta de reflexión crítica acerca de su tarea se demuestra en el tibio prólogo en la que, tras realizar un breve comentario sobre la vida del autor (en la que cae en los lugares comunes de la leyenda baudelairiana: su vida disoluta entre drogas y prostitutas y el célebre juicio por ultraje a la moral con *Les fleurs du mal*, también menciona sus aportes como crítico de arte y traductor de Poe, evocación inevitable y su supuesta participación en la Revolución de 1848, sobre la que corrieron torrentosos ríos de tinta gracias al vínculo conflictivo que lo unía con su padrastro, el General Aupick) y esta obra, justifica una retraducción afirmando que, si bien la obra baudelairiana no ha envejecido, sí lo han hecho las traducciones a las que juzga de anticuadas (sin mencionar ninguna) y que por ello desalientan la lectura. Su intención, en cambio, es la de

acercarla a los lectores contemporáneos, ofreciéndoles una versión “adaptada al paladar literario de nuestra época” (*op cit*: 7) sin dejar de respetar el espíritu y la musicalidad del original (nunca explica a qué se refiere). No dice cómo lo logrará. A diferencia de otras versiones, Krantz no incluye aclaraciones sobre su labor. Hay solo 8 citas al pie y en un solo caso consigna “NdT”, aunque todas le pertenecen y son referencias culturales arbitrariamente elegidas (¿por qué aclarar quién es “el gran René” y no qué es “bavaroise”?). “¿Se refiere aquí Baudelaire a la diosa Venus, cuyo nombre la prostituta, por ignorancia, pronuncia incorrectamente?”, pregunta retóricamente en la cita al pie en “A la una de la mañana” (*op cit*: 28).

En el último poema en prosa, Baudelaire refiere al estilo adoptado. Estos textos constituyen una poética del registro coloquial de las ciudades. Mientras Belloto Martínez traduce, en el párrafo siguiente, “al carajo el perro guaperas”, Krantz escribe “Fuera el perro coqueto”, expresión correcta pero más tibia respecto de su colega español. Nos interesa destacar también un pasaje citado por Marín Hernández del poema 47: para el censurado “sacre saint ciboire de sainte maquerelle”, que José Antonio Millán Alba omite, Enrique López Castellón traduce como “Me c... en la p... que te p...!” y Belotto Martínez cambia los puntos suspensivos por símbolos onomatopéyicos más propios de comics (citado por Marín Hernández 2013: 206), Krantz escribe “bendita p...”, quitándole algo de fuerza a la blasfemia en su simplificación. Aun cuando el contexto editorial lo requería, opciones como estas vuelven a la traducción demasiado respetuosa de un texto fuente cuyo espíritu finalmente terminan traicionando por falta de osadía. Asimismo, el traductor no hace conexiones con temas que recorren la obra baudelaireana ni alusiones a las de otros artistas, tampoco se reflexiona acerca de las opciones que tomó al optar por un término. La traducción se cierra sobre sí misma y limita los posibles diálogos que enriquecerían la recepción de los lectores.

Algunas consideraciones respecto de la ilustración. El polímata Alejandro “Pedro Dalton” Fernández Borsani se desempeñaba previamente como ilustrador de tapas de discos de rock, propios y de otras agrupaciones. Mientras los libros “para adultos” suelen prescindir de imágenes, creemos que en este caso las ilustraciones le aportan originalidad a la edición y muestran una lectura del texto al que acompañan casi siempre sorprendente. La técnica usada es la tinta china, solo imágenes en blanco y negro, la misma que utilizó Baudelaire en los dibujos que de él se conservan. Marín Hernández valora en una traducción la aplicación de los mismos criterios estéticos del autor del original; un análisis contrastivo de las ilustraciones nos muestran el uso de un estilo que lo acerca a los dibujos realizados por Baudelaire pero al mismo tiempo forman parte de su estilo personal: los dibujos pertenecen a Dalton pero, de haberlos realizado Baudelaire, el resultado no hubiera sido muy distinto. Destacamos la ilustración que acompaña al poema 10 con su seductora anacronía: una vela en forma de Torre Eiffel.

A modo de conclusión

La nueva edición presenta una traducción correcta poéticamente pero que no logra justificar su existencia. Más allá del interés editorial por evitar todo marco “escolar”, la falta de reflexión sobre la práctica y desconocimiento de otras versiones precedentes que se observan en el texto meta empobrece el resultado esperado a partir de lo expresado en el prólogo. Por lo contrario, valoramos el aporte de las ilustraciones en la

obra de un poeta que quería ser pintor y en las cuales reside todo valor poético renovador de estas expresiones de melancolía tan rioplatense.

Referencias

Baudelaire, Ch. (2016): *El Spleen de París*. Buenos Aires: Piloto de Tormenta. Traducción: Pablo Krantz e ilustración: Pedro Dalton.

Cozzo, L. (2009): "Hermenéutica y traducción: consideraciones sobre el aporte de Paul Ricœur a la cuestión" en *Digilenguas* (En línea) N°3. Disponible en: <<http://studylib.es/doc/7391831/digilenguas-n3---departamento-editorial-facultad-de-lenguas>>.

Marín Hernández, D. (2013): "Una traducción baudelairiana de los *Petits poèmes en prose*" en *Trans. Revista de traductología* (En línea) N°17. Disponible en: <http://www.trans.uma.es/trans_17.html>.

Ricoeur, P. (2004): *Sur la traduction*. París: Bayard.

2. ¿POR QUÉ LLAMAR *EL GUACHO MARTÍN FIERRO* UNA TRADUCCIÓN?

Sara J. Iriarte
Instituto de Estudios Críticos en Humanidades
IECH, CONICET; UNR

El título de esta ponencia es “¿Por qué llamar *El Guacho Martín Fierro* una traducción?” pero también podría ser “¿Es toda reescritura una traducción?”. La obra de Oscar Fariña, de 2011, puede ser definida como una reescritura paródica de *El gaucho Martín Fierro* en clave tumbera (Contreras 2013), que actualiza (en el sentido de responder a la pregunta: “¿quiénes serían los personajes de Hernández en el presente?”) el contexto de marginación social rural del siglo XIX por el del XXI, es decir, las villas de emergencia del conurbano bonaerense, así como actualiza la lengua gauchesca por el sociolecto que podría definirse como propio de este grupo, o más bien, su representación.

En el marco de mi investigación doctoral de las traducciones de *Martín Fierro*, mi interés en esta obra recae en el hecho de que comparto con André Lefevere (1997) la premisa de que las reescrituras tienen un poderoso papel en la creación de imágenes sobre una obra literaria canónica. Esto se debe a que dichas imágenes funcionan como un mosaico que influye la recepción de la obra así como la producción de otras reescrituras, las cuales no se ordenan en el imaginario colectivo necesariamente de forma jerárquica por su aceptación generalizada o sucesivamente a partir de la obra original. Al contrario, con frecuencia, al igual que se toma contacto con ciertas imágenes proyectadas de las obras clásicas antes que con ellas, las reescrituras articulan con poderosas imágenes construidas por reescrituras anteriores. En este sentido, las obras canónicas pueden ser vistas como una enorme colección por la que navegar (Hutcheon 2006) y es posible asumir que el caleidoscopio de lecturas en que se inscribe *Martín Fierro* dentro de su cultura de origen influya en las traducciones y, por lo tanto, la recepción en las culturas meta.

La reescritura paródica de Fariña se propone ser una copia e idealmente sustituir el original para devolverle el poder de interpelación perdido. Es descrita por el autor en términos operatorios como una **traducción verso por verso** del poema de Hernández, podría decirse que de la lengua (y cultura) gauchesca a la villera. De esta forma que el poema que para muchos expresa como ninguno lo más íntimo y puro de nuestra esencia nacional, es puesto a prueba por una propuesta de traducción no otra lengua sino a la propia, pero en el futuro. Ante la operación menardiana que asume el desafío de una *traslatio* temporal, un investigador podría plantearse encontrar en el poema de Fariña qué sobrevivió de *Martín Fierro*, por ejemplo, en los pasajes más difíciles, para verificar la maestría del reescritor. Sin embargo, es más interesante sumergirse en el trasfondo de la operación autoral y editorial que implica declarar una reescritura como traducción. Me refiero

a que no pueden obviarse ciertas trampas que ya se han sorteado y olvidar que toda traducción es una reescritura pero no toda reescritura es una traducción.

El origen etimológico de la palabra “traducción” (*translatio*) induce al engaño de imaginar significados encerrados en significantes que como vagones contenedores pueden trasladar un contenido sin alterarlo y que, en todo caso, de ocurrir se debería a la mala fe del traductor. Los prejuicios que históricamente recayeron sobre la traducción se relacionan estrechamente con la visión logocentrista, como demostró Rosemary Arrojo. Esta visión esencialista del lenguaje oculta las operaciones que en la traducción como en cualquier elaboración discursiva se activan. Una concepción más ajustada de la traducción literaria la define antes que nada como producto de una interpretación sentada por escrito cuyo objetivo principal puede ser definido como recrear de la forma más fiel posible en la lengua meta los efectos producidos por el texto fuente en el lector de la lengua y cultura fuente (Britto, 2012). Por su parte, el concepto de reescritura adoptado por Lefevere (1997) en el que incluye las traducciones pone de relieve lo que en ellas subyace de manipulación y esto le permite estudiar las cambiantes formas del mapa de los cánones de las literaturas nacionales al entrar en interacción. Desde estos presupuestos teóricos afirmo que una reescritura, como la de Fariña, que sin serlo se pretende una traducción, esconde dentro de sí antiguas trampas conceptuales que ya fueron sorteadas en el ámbito de los Estudios de la Traducción. Mi hipótesis es que la inverosímil clasificación es una forma estratégica de apuntalar la lectura del libro. Según Fariña:

Martín Fierro [sic] se ajusta perfectamente a la definición de clásico que tiraba Borges: aquel libro del que todos hablan pero nadie lee. El principio de su fin estuvo propiciado por Leopoldo Lugones hace cien años, cuando en una de sus célebres conferencias propuso a este gaucho como arquetipo del Ser Nacional, para alegría de los criollos patricios que veían su pedigree amenazado por esos tanos patasucia que no paraban de arribar al puerto de Buenos Aires (Fariña 2011: contratapa).

Las referencias trazadas, a Jorge Luis Borges y Leopoldo Lugones, sirven para definir las dos formas de leer y reescribir a Hernández que le interesan: la primera funciona como modelo de lectura y la segunda justifica la necesidad de ejecutar esta reescritura paródica. Los recursos, por su parte, son tomados de Leónidas Lamborghini, para quien la parodia es una forma de “denuncia del Modelo” que funciona como “acusación elogiosa, que se pretende un homenaje” en la medida que “va en contra de toda lectura coagulada y utilitaria del pasado, de toda clausura de sentido”.

Siguiendo con el argumento de Fariña:

Gran parte de la riqueza de la obra se encuentra en su ambigüedad moral, que aumenta el patetismo de un folleto que en un principio se pretendía político [...] y por suerte superó su proyecto. Lo inestable deviene dinámico. En las postrimerías del Bicentenario, esta reescritura posmovillera del clásico gauchesco intenta devolverle al libro su fuerza original. Dislocarlo apenas para que vuelva a ser el mismo.

Fariña propone una forma de leer el poema de Hernández antiutilitaria, independizada de los propósitos nacionalistas del Centenario e incluso del propósito político declarado por Hernández. Pone en foco la ambigüedad moral del primer poema, responsable del dinamismo y fuerza original de la obra, que se ha perdido y emprende su recuperación. Si, como Fariña afirma, su procedimiento consiste en una “traducción” (García 2011), es decir, las múltiples fuerzas motoras, conscientes e inconscientes, de Hernández deberían

encontrar otras tantas correspondencias en la reescritura, podemos establecer como **hipótesis** que *El gacho Martín Fierro* obedece al impulso esencial de **renarrar lo innecesario**.

¿Cómo lo hace? En *El gacho Martín Fierro*, el racismo, la representación del protagonista como desertor y forajido, así como la necesidad de robar y matar para sobrevivir sacuden al lector como lo hacen en *El gacho Martín Fierro*. Y, sin embargo, todas estas representaciones son localizables en un horizonte no del todo ajeno. Los derroteros a los que el destino condena la otredad que encarna el gacho y el gacho conmueven al lector, no obstante, lo innecesario causa repulsión y es justamente lo que desarma cualquier lectura que pretenda reducir a víctimas a estos sujetos. Es la provocación y la muerte gratuita de un negro cuya mujer es codiciada y ofendida, en Hernández, y, en Fariña, el mismo episodio protagonizado con un boliviano; son los vicios: la borrachera, en Hernández, y en Fariña, las drogas; y, es **sobre todo**, la **sexualidad** y **la forma de hacerse con los bienes económicos necesarios para la subsistencia** que perturban en *El gacho Martín Fierro*.

Fariña embate contra las lecturas pedagógico idealizadoras exhibiendo crudamente algunas de las temáticas más controvertidas de la cumbia villera: la sexualización de las relaciones o la denigración de la mujer y lo femenino; el fin de la cultura del trabajo o la delictividad como oficio; el consumo de drogas o la apología de ellas; el enfrentamiento con la policía o la pérdida de reconocimiento de los poderes civiles. Estas aristas fueron objeto de debate debido a la masificación del consumo de la cumbia villera, en los 90, combatida por una parte de la sociedad escandalizada y aceptada por otra. Fariña toma de este género musical su forma de expresión y las temáticas, las disloca a otro universo cultural donde el uso ficcional de la voz y la cultura popular ya fue probado exitoso. Allí renarra lo innecesario, lo que excede el proyecto formal, racional y coherente, “las fuerzas del deseo, de lo físico, de lo festivo, de lo inconsciente”, “la añoranza de muerte”, el exceso, el eros y la fiesta vistos “como fuentes de soberanía” (Groys 2015: 26 y 59). El joven reescritor busca recuperar del *Martín Fierro* “lo primitivo del sentir” que quedó relegado al deber ser “modelado o aculturado” (Galende 2016) y que fue silenciado por la lectura nacionalista que se impuso. La reescritura analizada puede considerarse, por lo tanto, un cuestionamiento a las articulaciones contemporáneas entre lo popular y lo hegemónico.

A la par de esta reescritura que se pretende una traducción y busca devolver su **interpretación primigenia** a la obra, coexisten otras tantas lecturas de *Martín Fierro* que conforman el entramado simbólico la envuelven, articulando interpretaciones, que se imponen en mayor o menor medida, y emprenden diversos proyectos de puesta discursiva. Por tratarse de una reescritura muy reciente, no es posible evaluar aún sus proyecciones pero es de esperar que las tenga. El análisis de la reescritura de Fariña sirve para ilustrar que al debate sobre el sentido estricto y lato de la traducción en medios académicos y extraacadémicos se suma el de la pertinencia de indagar sobre la relación entre las traducciones y otras formas de reescrituras en la conformación de imágenes de una obra canónica.

Fuentes bibliográficas

Hernández, J. (2001): *El gaucho Martín Fierro*. En: Élica Lois / Ángel Núñez (Coord.). *Martín Fierro*. Edición Crítica. Madrid: Scipione

Fariña, O. (2011): *El gaucha Martín Fierro*. Buenos Aires: Factotum

Referencias bibliográficas

Britto, P. (2012): *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira

Contreras, S. (2013): "Los Martín Fierro del siglo XXI". Conferencia disponible en <https://lirico.revues.org/1714>

Galende, F. (2016): "Promesa y potencia. Notas sobre la crítica de la autonomía estética" en *Cuadernos de Literatura*[XX] N° 40, pp. 215-227. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/17258>. [Último acceso: 19/07/2017].

García, F. "Del renegao al motochorro". En: *PeriódicoPágina 12*. 29 de noviembre de 2011. Versión digital disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-22731-2011-08-29.htm>. [Último acceso: 19/07/2017].

Groys, B. (2015): *La posdata comunista*. Buenos Aires: Cruce.

Lefevere, A. (1997): *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Traducción de Ma. Del Carmen África Vidal y Román Álvarez. Salamanca: Colegio de España.

➤ Mesa 14

1. Paula Alejandra Camusso, Marisel Adriana Somale y Ana Claudia Ziraldo, Universidad Nacional de Villa María.
3. Natalia Ríus y Ana Inés Calvo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

1. LA TEORÍA DEL GÉNERO Y SU APLICACIÓN EN PRÁCTICAS ESCRITURARIAS EN EL NIVEL SUPERIOR

Paula Alejandra Camusso

Marisel Adriana Somale

Ana Claudia Ziraldo

UNVM

paulacamusso@hotmail.com

La enseñanza de la escritura académica es un tema de gran interés en investigación (Hyland 2008). En el nivel superior, docentes de diferentes espacios curriculares demandan de sus estudiantes producción escrita que se ajuste a las características de sus áreas de estudio. Sin embargo, no siempre los alumnos consiguen elaborar textos que respondan a las convenciones del género. En esta oportunidad, nos proponemos investigar qué géneros se espera que los estudiantes del Profesorado en Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Villa María sean capaces de producir en cuatro espacios curriculares, cómo se enseña la escritura de estos géneros y cómo se resuelven errores comunes y recurrentes. Esta investigación se basa en la teoría del género, que considera la escritura como un medio para lograr un objetivo y se centra en el análisis de la situación de escritura en contexto (Hyland 2013; Johns 2002; Paltridge 1996). Paltridge (2007) propone a los docentes concientizar a sus estudiantes sobre lo que implica construir diferentes tipos de textos que satisfagan situaciones comunicativas específicas del currículo, en este caso el ensayo académico que tiende a cumplir con las características propias de aquellos desarrollados en algunas áreas disciplinares.

1. Introducción

La escritura académica, desafío constante en la enseñanza universitaria, implica una práctica social a través del empleo de un lenguaje escrito disciplinar, en cuyo caso inglés es el idioma predominante (Hyland 2007; Wiggins 2009). La complejidad de aprender una lengua extranjera (LE) se intensifica cuando los

estudiantes deben demostrar sus conocimientos y emplear el nuevo código lingüístico para la comunicación. Cobra especial importancia el proceso de Alfabetización Académica (AA), entendido éste como aquellas nociones y estrategias que permiten al aprendiz participar de la comunidad científica y de aquellas actividades propias del contexto universitario (Carlino 2013). En este sentido, esta presentación tiene por objetivos relevar los géneros discursivos que se emplean en cuatro espacios curriculares del Profesorado en Lengua Inglesa (PLI): Literatura Inglesa II y III, Perspectivas del Mundo Actual y Lingüística; y, en función de los géneros utilizados, indagar cómo se enseña la escritura de los mismos y cómo se resuelven errores comunes y recurrentes.

En el proceso de AA, la Escritura Académica (EA) cumple un papel central. A nuestro entender, como docentes formadores de futuros formadores debemos acompañar a nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje de la LE para que logren componer escritos que persigan un propósito particular, dentro de una disciplina particular y que estén orientados a una determinada audiencia, lo cual no significa meramente “escribir,” sino producir un texto eficaz que cumpla con una función comunicativa concreta (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis y Swann 2003; Hyland 2007; Wiggins 2009; Camusso, Somale y Ziraldo 2015).

2. La pedagogía de géneros

En las últimas décadas se han desarrollado diversas propuestas pedagógicas con el fin de promover la habilidad de la escritura de los estudiantes de una LE. Una de ellas, la enseñanza basada en los géneros, resulta beneficiosa para el estudiante, a quien se le explicita el uso de la lengua para propósitos comunicativos, y a quien se le enseña a utilizar el lenguaje como una herramienta que puede manipular (Kay y Dudley-Evans 1998). Según Paltridge (2001), este enfoque favorece el empoderamiento de los estudiantes pues les permite tomar conciencia de los elementos meta-lingüísticos de la LE para utilizarlos con fines comunicativos según el contexto de escritura.

De acuerdo con Bazerman y Prior (2004), conocer el género no sólo implica saber cuáles son sus elementos constitutivos, sino también qué propósitos persigue, cómo deben negociarse las intenciones del autor según las expectativas sociales, qué relación mantiene el género entre el escritor y el lector y cómo ese género se relaciona con otros en la vida social. Aquí cobra especial importancia el conocimiento o la explicitación de qué es un género y cuáles son los fines comunicativos que cada género persigue. En términos de Ann Johns (2007: 4), “un programa de concientización sobre géneros diseñando cuidadosamente resulta ideal para los estudiantes novatos, y para los demás estudiantes también.”

3. Metodología

En la primera etapa (2016) de este trabajo exploratorio se analizaron los programas de los espacios curriculares seleccionados para el estudio, en especial los contenidos procedimentales, donde se detallan actividades referidas al desarrollo de la macro-habilidad escritura. Se entrevistó a docentes a cargo de los espacios curriculares elegidos (Literatura Inglesa II y III, Perspectivas del Mundo Actual y Lingüística) a fin de

identificar los géneros académicos que se espera que los estudiantes elaboren en instancias de evaluación, ya sea una tarea domiciliaria, una evaluación parcial o un examen final. En la segunda etapa (2017) se entrevistó nuevamente a los docentes para recabar información acerca de cómo les enseñan a sus alumnos los ensayos que deben producir en sus espacios curriculares, y cómo resuelven errores comunes y recurrentes.

4. Resultados

Se incluyen los datos recolectados de las entrevistas realizadas a las docentes de los cuatro espacios curriculares señalados arriba.

a) Géneros evaluados y enseñanza de dichos géneros

Las tres docentes entrevistadas coinciden en que es requisito que sus alumnos escriban ensayos como parte de las actividades de sus espacios curriculares. En los cuatro casos, los estudiantes tienen instancias de escritura domiciliarias. En Literatura Inglesa II y III, y Perspectivas del Mundo Actual la escritura de los ensayos se lleva adelante en otros tres contextos: en el aula como forma de trabajos prácticos, en parciales y en exámenes finales. En ninguna de las materias se les enseña a los alumnos explícitamente los géneros que esperan que escriban. Sin embargo, sí desarrollan algunas actividades tendientes a exponerlos a textos similares a los que deben escribir. Asimismo, en algunas ocasiones docentes y alumnos analizan parte de un ensayo de su propia producción a fin de establecer cómo podrían mejorarlo, o cuáles son las dificultades que se les presentan. En Perspectivas del Mundo Actual y Lingüística, las docentes afirman que los estudiantes no cuentan con material sobre escritura. Sin embargo, la docente de Lingüística les proporciona una guía de escritura académica y “unas listas de dispositivos electrónicos [buscadores] o bibliografía, algunas páginas webs y los nombres de algunos *journals*... académicos...” Sólo en Lingüística se analizan ensayos considerados “modelos” en cuanto a aspectos como contenido y lengua, pero la docente advierte la dificultad de encontrar producciones escritas en la disciplina y que respondan al tipo de escritura que se pretende que produzcan los estudiantes. Por ello, dichos modelos son ensayos escritos por alumnos que ya han cursado la materia. En Lingüística y Perspectivas del Mundo Actual las profesoras refieren al “formato” del ensayo y señalan que parten del supuesto que es un conocimiento ya adquirido por los alumnos y que esperan que transfieran de lo aprendido en Lengua Inglesa.

b) Las dificultades de los alumnos en la escritura

Las docentes de Literatura Inglesa y de Perspectivas del Mundo Actual consideran que una de las mayores dificultades que se les presenta a los alumnos es cómo expresar ideas. En este sentido, la docente de Literatura Inglesa sostiene que en parte se debe a que aún están aprendiendo la LE y a veces les resulta difícil manifestar sus ideas porque no cuentan con un repertorio léxico lo suficientemente rico para expresar lo que quieren decir. La profesora de Lingüística expresa que los ensayos de los estudiantes presentan problemas de contenido. La docente de Literatura Inglesa también estima que el contenido se presenta como una dificultad, pero, en el caso de su espacio curricular, el mayor inconveniente es cómo combinar forma y contenido.

c) Acciones para abordar las dificultades de los alumnos

En los cuatro espacios curriculares las docentes proveen *feedback* para que los estudiantes mejoren sus producciones. En Perspectivas del Mundo Actual, los estudiantes deben asistir a consultas con la nueva versión

para que docente y alumno la revisen. La docente de Lingüística también escribe comentarios en los ensayos de los alumnos y se los envía por correo, queda a la espera de hasta otras dos versiones o borradores, y en ocasiones explicita errores recurrentes. En Literatura II y Literatura III se solicita la escritura y reescritura. Se realizan análisis de modelos para corregir o imitar, ejercicios que consisten en redacción de títulos, oraciones tesis, plan de escritura, para su posterior análisis y valoración de manera colectiva, listados de palabras y colocaciones clave en el género.

4. Conclusiones

La sistematización de la enseñanza de EA a través de la teoría del género resulta una adecuada oportunidad para que los estudiantes puedan explorar el ensayo como una variedad de género escrito para audiencias, propósitos y contextos diferentes y de esta manera, para que sean capaces de responder a distintas situaciones de escritura en contextos diversos. En otras palabras, las particularidades que presenta el género ensayo de los cuatro espacios curriculares listados ut supra evidencia la necesidad de enseñarlo explícitamente para que los alumnos escriban textos que respondan a las características y convenciones propias de las disciplinas y para que puedan llegar a concientizarse sobre los requerimientos de escritura que cada docente espera que produzcan.

Referencias

- Bazerman, C. / Paul Prior (eds.) (2004): *What writing does and how it does it*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Camusso, P. Somale, M. / Ana Claudia Ziraldo (2015): "Academic writing: A key challenge for higher education students". En Anglada, L., Banegas, D., Sapag, N., Soto, M. A. (eds.): *EFL Classrooms in the new millennium. Selected papers from the 40th FAAPI Conference*. Córdoba: Asociación Cordobesa de Profesores de Inglés ACPI. pp. 195-203.
- Carlino, P. (2013): "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57). pp. 355-381. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662013000200003&lng=es&tlng=es. [último acceso : 19/07/2017].
- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., y Joan Swann (2003): *Teaching academic writing. A toolkit for higher education*. Londres: Routledge.
- Hyland, K. (2007): *English for academic purposes: An advanced resource book*. Nueva York: Routledge.

- Hyland, K. (2008): "Genre and academic writing in the disciplines". *Language Teaching*, 41[2]. pp.543-562.
Doi:10.1017/S0261444808005235
- Hyland, K. (2013): ESP and writing. En: Paltridge, B./ Starfield, S. (eds.): *The handbook of English for specific purposes*, pp. 95- 113. Boston: Wiley-Blackwell.
- Johns, A. (2002): *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Johns, A.(2007): "Genre awareness for the novice academic student: an on-going quest". April 25th. A paper presented as a plenary at the American Association of Applied Linguistics Conference, Costa Mesa, California.
- Kay, H. y Tony Dudley Evans (1998): "Genre: What teachers think". En: *ELT Journal*, 52 [4], pp. 308-314.
Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.4.308>>. [último acceso : 19/07/2017].
- Paltridge, B. (1996): "Genre, text type, and the language learning classroom". En: *ELT Journal*, 50 [3], pp. 237-243. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1093/elt/50.3.237>>. [último acceso : 19/07/2017].
- Paltridge, B.(2001):*Genre and the language-learning classroom*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
Disponible en: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/56/4/426.1.extract>>. [último acceso : 19/07/2017].
- Paltridge, B. (2007): "Approaches to Genre in ELT". En: Cummings, Jim/Davison, Chris (eds.), *International handbook of English language teaching*, Vol. 15, pp. 931-943. Estados Unidos: Springer.
- Wiggins, G.(2009):"Real-world writing: Making purpose and audience matter". *English Journal* (98) 5, pp. 29–37. Disponible en: <<http://www.ncte.org/journals/ej/issues/v98-5.pdf>>. [último acceso : 19/07/2017].

2. LA ESCRITURA DISCIPLINAR EN INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD: PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Natalia Ríos

Facultad de Lenguas, UNC

riusnatalia@hotmail.com

Ana Inés Calvo

Facultad de Lenguas, UNC

anainescalvo@gmail.com

Introducción

La escritura de textos académicos sobre una disciplina, como la lingüística en este caso, y en una segunda lengua presupone el manejo de competencias lingüísticas específicas que muchos estudiantes de grado carecen o necesitan afianzar. Desde distintas cátedras de contenido disciplinar de la Facultad de Lenguas, UNC, hemos observado que numerosos estudiantes evidencian problemas de diversa índole al momento de demostrar por escrito los conocimientos adquiridos en las asignaturas de contenido disciplinar, tales como comparar y/o contrastar conceptos, justificar la opción más apropiada, parafrasear una idea, conceptualizar los tipos de una clasificación y elaborar un ejemplo. En otras palabras, estos aprendices experimentan dificultades para la producción de géneros textuales que la universidad les demanda tales como explicaciones e informes clasificatorios para hablar de fenómenos lingüísticos.

El principal objetivo de nuestra investigación es intentar dar respuesta a las falencias relacionadas con la lectura y la escritura que observamos en el desempeño de nuestros alumnos en la cátedra de Gramática Inglesa II. Para ello, implementamos talleres de lectura y escritura en los que utilizamos parte del material bibliográfico obligatorio de la cátedra a los fines de que los alumnos desarrollaran hábitos de lectura comprensiva independiente y se familiarizaran con las características de los textos de la disciplina para luego poder transferir esas características en sus producciones escritas.

En esta presentación compartimos nuestras experiencias en uno de los talleres de lectura y escritura que llevamos a cabo con un grupo de alumnos de la asignatura Gramática Inglesa II.

Marco teórico

Para el diseño y la implementación de nuestro trabajo seguimos los lineamientos de la pedagogía de la escritura basada en el concepto de género (Cope & Kalantzis 1993; Hyland 2003, 2004; Rose & Martin 2012). Estos autores destacan el potencial pedagógico de la enseñanza de las características prototípicas de los géneros para facilitar la comprensión de los textos de una disciplina específica y su posterior producción. Dicha enseñanza se implementa a través de tres etapas básicas: (1) *la deconstrucción*, en la que el alumno trabaja de manera conjunta con el docente en la lectura de un género textual particular para analizar su estructura genérica y las elecciones léxico-gramaticales, (2) *la co-construcción*, en la que el docente interventor acompaña al estudiante a producir un texto nuevo del género que se está trabajando, y (3) *la construcción independiente* por parte del alumno (Martin 1999).

Para definir género tomamos como referencia la definición de James Martin (1993), quien define al género como una actividad social que se realiza por medio del lenguaje y está orientada al logro de un propósito. Dicho propósito se lleva a cabo en pasos o etapas. En cuanto al género *informe clasificador* como objeto de estudio, recurrimos a la descripción que brindan Martin y Rose (2008: 142-145). Estos autores indican que el propósito principal de este género es el de clasificar fenómenos. La estructura prototípica del *informe clasificador* consta de dos etapas: la Clasificación, en la que se anuncian los tipos, y los Tipos. Esta segunda etapa suele incluir tres fases: (a) la conceptualización de cada tipo, (b) la ejemplificación y (c) la elaboración del ejemplo. Mientras que las etapas son más estables y se repiten en los textos de determinado género, las fases son variables y suelen depender del propósito de cada escritor.

Implementación del taller de lectura y escritura

El texto seleccionado para el taller que describimos en esta propuesta forma parte de un capítulo sobre lazos cohesivos que los alumnos leen en la segunda unidad del programa.

En este fragmento, los autores (Bloor & Bloor, 2013) presentan un *informe clasificador* de la sustitución como recurso cohesivo. En un primer abordaje se leyó el fragmento seleccionado y se analizó de manera guiada el propósito del texto y la forma en que este se realiza a través de etapas y fases en la estructura textual. El objetivo del texto analizado es clasificar distintos tipos de sustitución, y en consonancia con este propósito este *informe clasificador* se despliega en dos etapas. En la primera –Clasificación– se anuncia la existencia de tres tipos de sustitución y en la segunda –Tipos– se presentan estos recursos y se ofrecen ejemplos de cada uno (ver apéndice).

Luego de la identificación de las etapas y las fases se procedió al análisis de aspectos estructurales más específicos relativos a la descripción de cada uno de los tipos de sustitución. Dentro de cada fase (denominadas “Tipo 1”, “Tipo 2” y “Tipo 3”) se analizaron patrones recurrentes y se identificaron fases más específicas. Esto fue posible mediante la lectura conjunta del texto y el debate en torno a los pasos seguidos por los autores para poder clasificar los distintos tipos de sustitución. Es decir, se releyó el texto por partes, cada tipo por vez, y se intentó explicitar qué pasos se habían seguido en cada caso. A partir de este análisis fue posible completar la descripción estructural del texto. Como puede observarse, estas fases se replican en todos los casos: realizaciones, ejemplos y elaboración del ejemplo. La estructura esquemática completa del texto fue entonces representada de la siguiente manera:

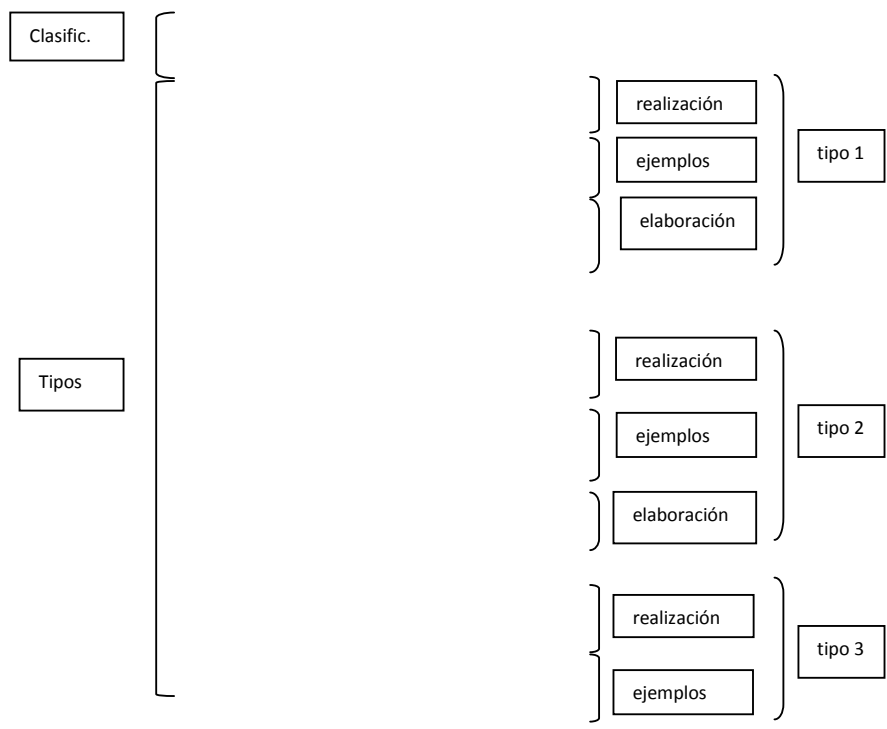


Figura 1: estructura esquemática del texto analizado

Es importante notar la recurrencia de las fases del ejemplo y su elaboración, lo que demuestra la relevancia de estos pasos en el discurso pedagógico y la necesidad de incluirlas en prácticas de escritura de modo que los alumnos puedan luego incorporarlas en los textos que producen.

Por último, se propuso una consigna que demandaba la producción de un *informe clasificatorio* para aplicar el conocimiento adquirido acerca de la estructura prototípica de este género. Se asignó la escritura de un texto sobre un contenido ya desarrollado, la caracterización del recurso cohesivo de referencia endofórica. En forma conjunta se elaboró un esquema de la potencial estructura del texto asignado. En primer lugar se trabajó sobre los tipos de referencia endofórica (anafórica y catafórica), y luego en los aspectos que se pueden adoptar para describir cada uno de estos tipos de referencia, como su conceptualización, su realización y su ejemplificación. Finalmente, contando con este esquema, los estudiantes produjeron sus propios textos.

Análisis y discusión de los textos

Los textos que discutimos a continuación son diez textos escritos por los alumnos en el taller una vez finalizado el análisis conjunto de la estructura composicional del texto sobre sustitución. Cabe mencionar que muchos alumnos no lograron terminar su texto en el tiempo asignado, aún contando con el esquema elaborado junto con la docente. Esto demuestra las dificultades de muchos alumnos al momento de conceptualizar en una disciplina y en una lengua extranjera.

Para realizar el análisis de los textos producidos por los alumnos y determinar si eran textos exitosos, nos concentramos en primer lugar en la estructura esquemática de los mismos ya que este aspecto había sido el foco del taller. De los diez textos analizados, siete textos habían sido organizados siguiendo la estructura prototípica del informe clasificatorio; es decir, las etapas utilizadas fueron la Clasificación (donde se anunciaban dos tipos de referencia cohesiva endofórica) y los Tipos (donde se conceptualizaba cada uno de los tipos y se ofrecían ejemplos). Además de la utilización de estas etapas, las fases también se repitieron en la mayoría de los textos: para cada tipo de referencia se conceptualizó, se ofreció un ejemplo y se elaboró el ejemplo. En sólo tres de los textos se observó la ausencia de alguna fase: en uno no se elaboró sobre los ejemplos y en los otros dos no se conceptualizaron los tipos de referencia.

Aunque la fase del ejemplo estuvo presente en todos los textos, se observaron dificultades en los modos de introducirlos. Algunos alumnos incluyeron los ejemplos como parte del texto sin anunciar el comienzo de esta fase (*Example 1: "The cat....."*) y otros demostraron falencias en el uso del conector *for example* (*For example, "Smith's dog barks all night."*). En este caso, el conector *for example* va seguido del ejemplo y no una cláusulas completas.

Otros problemas observados en los textos tuvieron relación con aspectos conceptuales y léxico-gramaticales, aunque estos errores no fueron nuestro foco de análisis en este caso. De todos modos, es necesario trabajar

en las maneras de definir conceptos y en el uso correcto del metalenguaje ya que esto también es parte de los modos de conceptualización en la disciplina.

Consideraciones finales

La mayoría de las producciones escritas de los alumnos del género *informe clasificatorio* resultaron exitosas ya que se organizaron siguiendo la estructura prototípica de este tipo de texto. Estos resultados evidencian que las prácticas de lectura y escritura basadas en la pedagogía del género permiten a los alumnos contar con las herramientas necesarias para la comprensión y producción de un texto de contenido disciplinar.

Sostenemos también que estas intervenciones como los talleres de lectura y/o de escritura deben ser sostenidas en el tiempo ya que el desarrollo y mejoramiento de las habilidades de lectoescritura se dan paulatinamente. Por eso es importante incorporar estas prácticas aún en asignaturas de contenido disciplinar y llevar a cabo actividades de lectura y escritura a la par de la enseñanza de conceptos teóricos.

Referencias

- Bloor, T. & Bloor, M. (2013): *The Functional Analysis of English* (3rd ed.). Londres: Routledge.
- Cope, B. / Kalantzis, M. (1993): *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. Londres: The Falmer Press.
- Hyland, K. (2003): Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Hyland, K. (2004): *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Martin, J. (1993): Genre and literacy. Modelling contexts in Educational Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172.
- Martin, J. R., (1999): Mentoring Semiogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 123–155). London: Cassell.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008): *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012): *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox

➤ Mesa 15

1. Lee Tzu Ying, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
2. Fabián Iriarte, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

1. **“SHIJING Y EZRA POUND: LA TRADUCCIÓN Y RECREACIÓN DE POESÍA CLÁSICA CHINA EN POESÍA MODERNA ANGLÓFONA”**

Lic. LEE Tzu Ying
Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras
tzuying29@gmail.com

Esta ponencia se trata de un análisis de la obra del poeta-traductor Ezra Pound (1885-1972), *The Confucian Odes. The Classic Anthology Defined by Confucius* (1954), que forma parte de la tesis de maestría que se está investigando y también se encuentra en un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Cuyo. Ezra Pound, uno de los poetas norteamericanos más destacado del siglo XX, mostró un interés pasional hacia la cultura, literatura y filosofía china y dedicó parte de su vida para la traducción de los textos confucianos. Uno de ellos, *The Confucian Odes*, es la traducción de *Shijing* o *Clásico de poesía*, la primera colección de poesía en la historia china. Los poemas datan desde el siglo XI a.C. hasta el siglo VI a.C. durante la dinastía Zhou (Lü, 1) y reflejan la vida y el contexto social y político de esa época. Este trabajo propone un análisis comparativo de la traducción con poemas originales y una reflexión sobre la recreación de la literatura clásica china en el mundo occidental. El análisis de los dos poemas tienen como objetivo demostrar que sutraducción nace a partir de una interpretación modernista sobre el rol de la mujer que el poeta-traductor adapta a su tiempo sin perder la esencia del texto original. Para esto, la Teoría de los polisistemas (1990) desarrollada por Itamar Even-Zohar (1939-) aporta un sustento teórico importante ya que define a “sistema” como el conjunto de sistemas que se intersectan y se superponen entre sí y hace referencia a la relación entre la literatura traducida con la original, por lo que afirma que la literatura traducida no debe ser desconectada de la original (Even-Zohar: 13). Otro aporte teórico relevante es la propuesta de Lawrence Venuti (1953-) quien critica la invisibilidad del traductor y resiste el método fluido y de domesticación en las traducciones. Propone técnicas como la fragmentación sintáctica y el uso de arcaísmo como estrategia de resistencia que desafían el discurso transparente porque, en su opinión, la traducción fluida solamente favorece a la sociedad del idioma de llegada. Según esta teoría, un texto traducido debe ser un espacio donde emerge una cultura diferente y donde el lector puede obtener una visión del otro (Venuti: 306).

Los dos poemas, “Guan ju” y “Tao yao”, se encuentran bajo la sección “Zhou Nan” o “Chou and the South” como lo traduce Pound y pertenecen a la primera parte de la antología, “Folk Songs” o “Guo Feng”, donde se hallan las baladas de cada región (Wu, 33) y son cantadas por el pueblo para expresar sus sentimientos y miradas hacia la vida. Ambas odas revelan la visión hacia la mujer y la familia. Según la introducción de *Mao Shi* (s. III a.C) de la dinastía Han (202 a.C. – 220 d.C.), “Guan ju” describe la virtud y abala a la esposa del rey Wen de Zhou. Zhu Xi (1130-1200) de la dinastía Song (960-1279) también comparte una opinión similar, sosteniendo que miembros de la corte se inspiraron en la unión del matrimonio real, la virtud femenina y la serenidad de la reina para escribirlo. Cui Shu (1740–1816) comenta que refleja la aflicción y la felicidad de un hombre que corteja a su amada (Lü, 22). De todo modo, la mayoría de los comentarios se centra en el matrimonio y, al colocarlo como la primera de las 305 odas, evidencia la importancia de la familia para la sociedad china.

“Guan ju” cuenta con tres estrofas, igual que la versión recreada por Pound, sólo con una gran diferencia de extensión. La idea del matrimonio y la familia no es la idea principal que Pound delinea en el momento de la producción. El hecho de concentrarse en las características internas de la doncella, se asemeja más a los comentarios de Zhu Xi, quien asegura que es un poema sobre la virtud femenina y la serenidad de la reina del rey Wen de Zhou, pero claramente adaptado al contexto moderno. En la China antigua, el cultivo interno de la mujer tenía más peso que la belleza externa: solamente una dama elegante, bella y bondadosa era digna de ser cortejada, como lo expresa el poema en chino, ya que con los buenos modales, podía enseñar apropiadamente a sus descendientes. Esto responde a la cualidad de la modestia y pureza que recrea Pound en el siglo XX.

Los dos últimos versos de la primera estrofa “窈窕淑女，君子好逑” (Yǎotiǎoshūnǚ, jūnzǐhǎoqiú: elegante, bella y bondadosa dama es la indicada del joven⁵⁴) introduce el tema principal: la virtud femenina y el amor. En la versión anglófono, se condensa esta idea en un solo verso: “*So shall be the prince’s fere*” (verso 5) y, en vez de describir los atributos positivos de la dama, Pound elige el par opuestos “*dark and clear*”, anticipando las cualidades de modestia y discreción mencionadas en la segunda estrofa donde delinea las virtudes de la doncella y las compara con elementos de la naturaleza: “*Clear as the stream her modesty; /As neath dark boughs her secrecy*” (vv. 6-7). Distinta es la versión en chino donde la única descripción de la joven es “elegante, bella y bondadosa” y se repite en el tercer, séptimo, decimoquinto y en el penúltimo verso.

Además la naturaleza hace alusión al amor, por ejemplo, el canto del gavián pescador en la primera estrofa es un claro indicio del cortejo. El ave canta para llamar la atención de su amada y, teniendo en cuenta que es una especie que se desplaza generalmente en pareja, se puede decir que su canto forma un coro armonioso que celebra el amor. Esta imagen resulta ser un paralelismo relacionado con el deseo de formar una familia por parte del joven.

⁵⁴Mi traducción.

En la versión en chino, “Guan ju” narra el proceso gradual de una relación: el joven se enamora, sufre y se desvela extrañando y pensando en su amada, se aproxima y la agrada tocando 琴瑟 (Qínsè: instrumento musical chino) y, por último, contraen matrimonio. A pesar de que no se explicita la boda, el uso de 鐘鼓 (Zhōnggǔ: tambor y gongo), instrumentos que simbolizan festejos en la dinastía Zhou, indica que el joven recibe en su casa a la virtuosa doncella como esposa (Yang Zhao, 59–60). Ezra Pound, como traductor y “recreador”, abandona esta estructura original concentrando su interpretación en la imagen de la mujer modesta, misteriosa y, quizás, inalcanzable “*To seek and not find / as a dream in his mind*” (verso 14). Esta traducción, a diferencia del texto chino que enfatiza en el valor de la unión, deja un final abierto cediendo espacio al lector para una libre interpretación. Es importante resaltar que el poeta traductor conserva los componentes esenciales del poema chino sin ser prisionero de la traducción literal e introduciendo ciertos cambios como la combinación de dos o tres versos del original en uno para obtener una versión más condensada (Cheadle, 157–58). La última estrofa de ocho versos fue traducida en una de cinco versos como resultado de la omisión de las repeticiones en chino.

Si “Guan ju” narra desde una perspectiva masculina y, en China, es habitualmente dedicado para felicitar a la familia del esposo, entonces “Tao Yao”, la sexta oda de “Chou and the South”, es versada para saludar al clan de la novia (Lü, 24). El árbol de durazno simboliza tanto la vitalidad y la calidez de la mujer como el buen anhelo para su matrimonio. La descripción del árbol como “*to shine with flaming flower*” (verso 2), “*giving us promise of such solid fruit*” (verso 6) y “*as leaf amid new boughs*” (verso 10) precisa la temporada de floración, manifestando por un lado la atmósfera de calidez y esperanza y por otro, la fertilidad de la mujer.

En esta traducción, Pound no solo respeta la estructura original de tres estrofas de cuatro versos cada una, sino también la descripción de la naturaleza, la cual responde a los pasos que sigue la protagonista. En primer lugar, “*flaming flower*” muestra que la mujer está preparada para un matrimonio y su belleza y vitalidad le ayudará a formar una familia armoniosa: “*make fair house and bower*” (verso 4). En la segunda estrofa, “*giving us promise of such solid fruit*” (verso 6) se relaciona con “*to be true root*” (verso 8). La elección de la palabra “*root*” es sumamente interesante ya que no se encuentra en el texto chino y ofrece una mirada nueva sobre el significado del matrimonio. La mujer no solo cumple con la función de procrear y educar a los hijos, ella ocupa un rol central, es decir, es la raíz de la familia. Por último, también es quien construye y sostiene a la familia con su fortaleza, vitalidad y bondad. Enmarcado en un contexto histórico donde el rol de la mujer se limitaba en la familia y el hogar, esta oda traucida muestra el rol doméstico de la mujer con el empleo de términos delicados y elegantes, como el uso del vocabulario isabelino, que inspira en el lector una apreciación y respeto hacia la mujer en su faceta como madre y esposa.

Cabe mencionar que Pound no bautizó a todos los poemas con un título. El título que elige Pound especialmente para esta oda, Καλή κάγαθή, el cual significa “bello y virtuoso”, hace referencia a la belleza y virtud

de la mujer, y lo importante que éstas son para una familia. Con la elección de un título en griego, el traductor invoca las raíces clásicas occidentales que responden a las clásicas chinas.

El estudio de las versiones de los dos idiomas permite conocer la visión moderna que recrea el poeta-traductor sobre los valores tradicionales de las mujeres chinas. En “Guan ju”, las virtudes femeninas tradicionales en China como la elegancia, la belleza interna y la bondad son interpretadas como la modestia, la pureza y la misteriosidad desde la perspectiva del traductor. A su vez, la traducción de “Tao yao” alaba el esfuerzo femenino y sus buenos modales como esposa y madre. En las versiones en inglés, sin perder la esencia y el mensaje de los poemas originales, Ezra Pound ofrece una versión de la interpretación del papel de la mujer adaptada a su contexto, mostrando el carácter universal de las cualidades femeninas, logrando no solamente un acercamiento hacia el “otro” sino un diálogo entre ambas culturas.

Referencias

- Cheadle, M. (1997): *Ezra Pound's Confucian translations*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Pound, E. (1954): *The Confucian Odes. The Classic Anthology Defined by Confucius*. Nueva York: New Directions Publishing Corporation.
- Lü, Z. (2015): *Shi jingjianshang du ben*. Taipei: Xinxuelinchu ban gu fen you xian gong si.
- Yang, Z. (2013): *Shi jing*. Taipei: Lianjingchu ban shi ye gu fen you xian gong si.
- Zhu, X. (2014): *Shi jingjizhu*. Taipei: Wan juanloufaxing.
- Wu, H. (2010) : *Shi jing yu Chu ci*. Chu ban. Taipei: Lian jing chu ban shi ye gu fen you xian gong si.
- Even-Zohar (1990): “Polysystem Studies” En: *International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication* 11,1.
- Venuti, L. (1995): *The translator's invisibility: A history of translation*. London, New York: Routledge.

2. EL USO COMPARATIVO Y CONTRASTIVO DE MÚLTIPLES TRADUCCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA POESÍA DE EMILY DICKINSON

Fabián O. Iriarte

Universidad Nacional de Mar del Plata

iriartefabiano@yahoo.com

Desde 2003, enseño Comparative Literature en el Profesorado de Inglés (Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata).⁵⁵ El programa de mi asignatura se centra en la obra poética de Emily Dickinson y Walt Whitman, madre y padre metafóricos de la poesía norteamericana. Leemos su obra en inglés, y la comparamos y contrastamos con versiones al español efectuadas por traductores/as de Argentina, de otros países de Latinoamérica y de España, con especial atención a las traducciones de Silvina Ocampo (para Dickinson) y Jorge Luis Borges (para Whitman).

En su obra poética, Emily Dickinson (Amherst, Massachusetts, 1830-1886) se refirió a la escritura de poesía con la metáfora clásica del canto: “*My business is to sing*”, declaró a sus amigos, el matrimonio Holland, en una carta de julio de 1861 (Dickinson 2011: 137). El poema J526, “*To hear an Oriole sing*”⁵⁶, desarrolla ese motivo⁵⁷ en cinco apretados tercetos, cuya sintaxis, léxico y estructura fónica son ricos ejemplos de su *ars poetica*. La comparación y el contraste del poema en lengua inglesa con cuatro versiones al español, de Silvia Baron Supervielle (1972), Margarita Ardanaz (1987), Ricardo Herrera (2009) y Lorenzo Oliván (2010), puestos en práctica en la clase de Literatura Comparada, revelan la estructura superficial e interna del texto y ponen en primer plano el proceso mismo de escritura, los procesos de interpretación (la “teoría implícita de la lírica” según Culler⁵⁸) que usamos al leer poesía, y los mecanismos del uso estético del lenguaje: elementos de

⁵⁵ Esta asignatura se implementó en el plan nuevo (1999) de la carrera. En 2014, diseñé un nuevo programa (a solicitud de estudiantes de Letras, que deseaban tener un curso de literatura norteamericana); desde entonces, mi clase es mixta, con estudiantes de Inglés y Letras.

⁵⁶ La numeración de los poemas sigue la edición estándar de Thomas H. Johnson (1960). “*To hear an Oriole sing*” (escrito ca. 1862), fue publicado originalmente en *Poems by Emily Dickinson, Second series* (1891), editado por Mabel Loomis Todd y Thomas Wentworth Higginson.

⁵⁷ La metáfora de la música para representar la poesía es tradicional. Dickinson la usa también en los poemas J250, J321 (“*phraseless Melody*”) y J505 (“*bolts of Melody*”). Sharon Leiter y Richard Sewall indican la influencia de los formatos y la métrica del himno religioso (Isaac Watts) y la balada (“*fourteener*”) en los poemas de Dickinson, que en J526 adaptó a dímeteros y trímeteros yámbicos alternados (Sewall 1987: 59; Leiter 2007: 334-335).

⁵⁸ Cf. Culler 1988: 161-188.

reflexión esenciales para todo estudiante de una lengua extranjera. ¿Cómo se desarrolla la clase? Primero, leemos el poema en inglés:

To hear an Oriole sing
May be a common thing—
Or only a divine.

It is not of the Bird
Who sings the same, unheard,
As unto Crowd—

The Fashion of the Ear
Attireth that it hear
In Dun, or fair—

So whether it be Rune,
Or whether it be none
Is of within.

The "Tune is in the Tree—"
The Skeptic—showeth me—
"No Sir! In Thee!" (Dickinson 1960: 257)

A continuación, analizamos el poema según el método de la "lectura minuciosa" (*close reading*): examinamos, en orden, cada uno de los siete niveles de lenguaje propuestos por la estilística (Simpson 2004: 5): sintaxis, léxico, semántica, morfología, nivel fónico, nivel grafológico y, finalmente, el nivel del discurso (el lenguaje en uso y en contexto). Se debate qué nivel o niveles de lenguaje están "puestos en evidencia" (*foregrounded*), desfamiliarizados por medio de tropos y figuras retóricas. Este repaso minucioso nos permite, luego, hablar de los significados posibles del poema, de tal modo que cada interpretación pueda ser justificada textualmente, con la "autoridad" que proporciona la evidencia del texto mismo.

Luego, leemos las versiones españolas del poema, atendiendo a las variedades dialectales (española, latinoamericanas, argentina), el cronolecto, el sociolecto, etc.:

Trad. Ricardo Herrera (2009)	Trad. Lorenzo Oliván (2010)
<p>Si canta una Oropéndola Puede ser algo usual— O algo divino.</p> <p>El Pájaro es neutral, Esté solo o rodeado de un gentío Canta igual—</p> <p>El Arte del Oído Se enjaya con lo que oye De Sombra o de color—</p> <p>Que sea Melodía O no lo sea depende De algo interior.</p> <p>“El Canto está en el Árbol” Me advierte—uno sin Fe— “¡No Señor, en Usted!”</p>	<p>Oír a una oropéndola cantar puede ser una cosa muy común y también un milagro.</p> <p>No depende del pájaro, que canta siempre igual, lo mismo solo que ante una multitud.</p> <p>Cada clase de oído engalana lo que oye ya de luz, ya de gris.</p> <p>Así, si es un misterio o, en cambio, no lo es, lo es antes dentro.</p> <p>“El ave está en el árbol”, me indica algún escéptico. No, señor: ¡en usted!</p>

Trad. Sylvia Baron Supervielle (1972)	Trad. Margarita Ardanaz (1987)
<p>Oír el canto de la Oropéndola Puede ser algo común— O solamente divino.</p> <p>No depende del Pájaro, Que canta igual frente a nadie Que ante la Multitud—</p> <p>Es privilegio del Oído Atribuir a lo que se oye Belleza o insipidez—</p> <p>Que sea una Canción O que no lo sea Depende, pues, de lo interior.</p> <p>La “Melodía está en el Árbol”— Me señala—el Escéptico— “¡No señor! ¡En usted!”</p>	<p>Oír cantar a una Oropéndola Puede ser algo frecuente— O simplemente divino.</p> <p>No depende del Pájaro Que canta lo mismo, sin ser oído, A la Multitud—</p> <p>El Estilo del Oído Se viste de lo que oye Ya de Claro, ya de Oscuro—</p> <p>Que sea Runa, O no lo sea Depende de lo de dentro.</p> <p>“En el Árbol está la Melodía” El Escéptico—advierte— “¡No Señor, en Usted!”</p>

Finalmente, procedemos a la comparación entre el poema en inglés y cada una de las versiones al español (teniendo en cuenta los niveles de lenguaje), y a la comparación y contraste de las versiones españolas entre sí: sus semejanzas, sus diferencias, los efectos que tienen, lo que “revelan” del texto original. A fin de realizar esta comparación & contraste y poder evaluar las estrategias de traducción, tenemos en cuenta

inicialmente el ensayo de Friedrich Schleiermacher, “Sobre los Diferentes Métodos de Traducir” (1813), que postula las tendencias antitéticas hacia la “extranjerización” y la “domesticación” del texto extranjero.⁵⁹

Por ejemplo, si elegimos el nivel sintáctico, podemos tomar el primer verso del poema (“To hear an Oriole sing”) y comparar las versiones:

Oír el canto de la Oropéndola (Supervielle)

Oír cantar a una Oropéndola (Ardanaz)

Si canta una Oropéndola (Herrera)

Oír a una Oropéndola cantar (Oliván)

Las diferencias se observan de inmediato. Al principio, pueden parecer mínimas (es decir, sin demasiada importancia), pero a medida que se acumulan otras diferencias del mismo nivel (sintaxis) y otras diferencias de los otros niveles, los resultados y los efectos de lectura son muy diversos. En el primer verso, tenemos una diferencia entre sustantivo (canto) y verbo (cantar), y una diferencia entre un sujeto en verboide infinitivo (oír) y una cláusula hipotética (si).

En el nivel léxico, las diferencias son inmediatamente evidentes. Aunque hay diferencias muy marcadas en la primera estrofa (“divino”, en Supervielle, Ardanaz, Herrera; “milagro”, en Oliván) y en la segunda (“no depende”, en Supervielle, Ardanaz y Oliván; “es neutral”, en Herrera), la tercera estrofa indica las dificultades de vocabulario y connotación típicas del estilo de Dickinson. ¿Privilegio, estilo, arte o clase del oído? ¿Belleza, claridad, color o luz? ¿Inspidez, oscuridad, sombra o gris? (Supervielle, Ardanaz, Herrera y Oliván, en cada caso, respectivamente). La cuarta estrofa, en lugar de atenuar los interrogantes del/de la lector/a, hace surgir más preguntas: ¿se trata de una canción (Supervielle), una runa (Ardanaz), una melodía (Herrera), o un misterio (Oliván)? En la quinta estrofa, las versiones “uno sin Fe” (Herrera) y “algún escéptico” (Oliván), con su indefinición, dejan de lado la alusión bíblica al apóstol Tomás, que dudaba de las heridas infligidas a Jesús en la cruz, hasta que metió sus dedos en ellas, incitado por el mismo Jesús (John 20: 24-29, *The King James Bible*).

En el nivel fónico, podemos advertir que el único traductor que intentó recrear el esquema de rimas del poema inglés, pero en otro orden, fue Herrera (usual/neutral/ igual, divino/gentío/Oído, color/interior, Fe/Usted). En cuanto al ritmo, hay varios ejemplos de formaciones sintácticas que indican una cadencia aural: Que sea / que no lo sea (Supervielle); Ya de Claro, ya de Oscuro (Ardanaz); Que sea / O no lo sea (Ardanaz);

⁵⁹ Cf. Schleiermacher 1992: 40-44.

algo usual / algo divino (Herrera); De Sombra o de color (Herrera); Que sea / O no lo sea (Herrera); ya de luz, ya de gris (Oliván).

En este nivel, tomamos como referencia la definición de Roman Jakobson de “función poética”: “La función poética proyecta el principio de equivalencia desde el eje de la selección al eje de la combinación” (Jakobson 1960: 358⁶⁰). Culler ha observado que, “tal como Jakobson lo ha señalado, en el discurso poético la equivalencia se vuelve el recurso constitutivo de la secuencia, y la coherencia fonética o rítmica es uno de los recursos más importantes que distancian la poesía de las funciones comunicativas del lenguaje ordinario” (1988: 163). Como hay una tendencia entre los lectores a una escasa frecuentación y familiaridad con la poesía, en la clase señalo la atención al nivel fónico como un ejercicio fundamental: “El poema es una estructura de significantes que absorbe y reconstituye el significado” (Culler 1988: 163). Aunque este principio fónico, privilegiado por sobre el sentido (el “mensaje” del poema), al comienzo les resulta un poco extraño a los estudiantes, de a poco se acostumbran a “escuchar” los poemas más allá de la función referencial. La atención a la dimensión auditiva del lenguaje es esencial tanto para los estudiantes de poesía como para los estudiantes de idiomas extranjeros.

Una vez que hemos examinado todos los niveles de lenguaje (es decir, hemos separado las partes del texto para verlas como “bajo el microscopio”), necesitamos ver cómo esos niveles se relacionan entre sí. Estas relaciones pueden manifestarse tanto de manera complementaria como de manera antitética (cuando, por ejemplo, un paralelismo sintáctico se yuxtapone a un quiasmo fónico). No basta con el análisis separado de las partes; se debe proceder a una síntesis que permita la interpretación. En este punto, seguimos el consejo de Culler: “Idealmente, uno debería poder explicar absolutamente todo en un poema, y entre las explicaciones totales, deberíamos preferir aquellas que logran relacionar las características una con la otra, en vez de ofrecer explicaciones separadas y sin relación entre sí” (1988: 171).

Si, como afirma Culler, “la lectura e interpretación de un poema se basa en una teoría implícita de la lírica” (1988: 162), entonces el análisis del poema de Dickinson en la clase de Literatura Comparada mediante la comparación y contraste de versiones al español es un modo de revelar esas teorías implícitas que cada estudiante trae a la clase y llevará a su práctica como profesor/a, crítico/a y/o escritor/a. ¿Por qué usar la comparación y contraste de múltiples traducciones para enseñar poesía?

En primer lugar, porque las traducciones múltiples revelan la estructura de superficie de un texto (su configuración gramatical, sus patrones de sonido, su morfología y léxico, etc.), así como la estructura interna (su potencialidad connotativa, la capa de lo implícito que se vuelve explícito con cada versión).

En segundo lugar, porque el análisis de traducciones múltiples dramatiza el *proceso mismo de la escritura*: el problema de las elecciones léxicas, la combinación, la eficacia retórica: belleza, persuasión, gestualidad emotiva, decoro o ensamblaje de forma y significado, etc. Se analiza en la clase cada paso en la

⁶⁰ Las traducciones de fuentes citadas son mías, a menos que se indique lo contrario.

creación del poema (evitando, naturalmente, la “falacia intencional”), enfocándonos en los rasgos observables, descriptibles, enumerables del texto, según el método de la “lectura minuciosa” (*close reading*).

En tercer lugar, porque la comparación de versiones pone en primer plano (y nos hace más conscientes de) las *operaciones interpretativas* que usamos al leer, analizar, y procesar mentalmente todo tipo de discurso, oral y escrito, incluido el poético. En clase, examinamos y cuestionamos esas operaciones, los criterios en que se basan, y su eficacia y propiedad.

En cuarto lugar, porque las traducciones comparativas revelan los mecanismos del *uso estético* de palabras, frases y oraciones, de estructuras lingüísticas, convenciones de género, y tipologías textuales.

Finalmente, en quinto lugar, porque las traducciones múltiples ofrecen al/a la estudiante de un idioma extranjero la oportunidad de examinar su conocimiento no sólo de la lengua que estudia, sino también de su lengua madre: el modo en que él/ella la usa, el modo en que es usada por la escritora, así como las presunciones de cada hablante acerca de la cultura (en términos generales) y acerca de la literatura (en términos específicos).

“¿No les parece la traducción una empresa totalmente descabellada?”, preguntaba Friedrich Schleiermacher en 1813.⁶¹ Las respuestas, como sabemos, han sido innumerables, tanto en sentido afirmativo como en sentido negativo. Los/las traductores/as, por su parte, han respondido de la manera más categórica: traduciendo. El pensador alemán afirmaba: “Cada ser humano tiene poder, por una parte, sobre el lenguaje que habla; él y todo su ser son producto de éste. No puede, con absoluta certeza, pensar en nada que se halle fuera de los límites del lenguaje. [...] Por otra parte, sin embargo, cada ser humano con libertad de pensamiento e intelectualmente espontáneo también da forma al lenguaje. [...] Es el poder vivo del individuo lo que produce nuevas formas en el material maleable del lenguaje” (Schleiermacher 1992: 38). Sobre esta idea de la libertad en la elección, el uso y la creación del lenguaje por parte de cada hablante está basado el análisis comparativo y contrastivo de múltiples traducciones al español de poesía escrita en inglés en mi curso de Literatura Comparada.

Referencias

Culler, J. (1988): “Poetics of the Lyric”. En: *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. Ithaca: Cornell University Press, [1ª ed. 1975]. pp. 161-188.

Dickinson, E. (1960): *The Complete Poems of Emily Dickinson*. Thomas H. Johnson (ed.). Boston: Little, Brown and Company.

--- (2011): *Letters*. Emily Fragos (ed.). Nueva York: Everyman’s Library.

--- (1987): *Poemas*. Trad. Margarita Ardanaz. Madrid: Cátedra.

⁶¹ “Does not translation [...] appear a foolish undertaking?” (Schleiermacher 1992: 40).

- (2009): *Por ínfimas finuras*. Trad. Ricardo Herrera. Buenos Aires: Ediciones del Dock.
- (2010): *La soledad sonora*. Trad. Lorenzo Oliván. Madrid: Pre-Textos.
- Jakobson, R. (1960): "Closing Statement: Linguistics and Poetics". En: Sebeok, Thomas A. (ed.): *Style in Language*. Cambridge: The MIT Press, pp. 350-377.
- Leiter, Sh. (2007): *Critical Companion to Emily Dickinson: A Literary Reference to Her Life and Work*. Nueva York: Facts on File.
- Schleiermacher, F.(1992): "On the Different Methods of Translating". Transl. Waltraud Bartscht. En: Schulte, Rainer y Biguenet, John (eds.). *Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. The University of Chicago Press, pp. 36-54.
- Sewall, Ri. (1987): "Emily Dickinson". En: Vendler, Helen (ed.). *Voices & Visions: The Poet in America*. Nueva York: Random House, pp. 51-89.
- Simpson, P. (2004): *Stylistics: A Resource Book for Students*. Londres: Routledge.
- Whicher, G. F. (1972): *Emily Dickinson: su vida y su poesía*. Trad. Irma Calderón. Buenos Aires: Sudamericana. (Incluye traducciones de poemas de E.D. de Silvia Baron Supervielle).

➤ Mesa 16

1. Claudia Hortas, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.
2. Romina Sánchez, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

1. VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN FORMADORA EN EL DESARROLLO DEL FUTURO

TRADUCTOR

Claudia A. Hortas

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

cahortas@gmail.com

La evaluación formadora es un recurso pedagógico desarrollado a fines del siglo XX por pensadores franceses. Nos llega reinterpretada por investigadores españoles y representa lo último en evaluación (Colmenares 2012). Inscripta en el marco constructivista propuesto por Vigotsky, tiene en cuenta los factores sociales, históricos y culturales que inciden en las instancias de aprendizaje, y promueve este proceso a partir de la realización de actividades, en particular, aquellas que estimulan las habilidades metacognitivas.

Supone estudiantes proactivos, con deseos de aprender y conscientes de que ello implica reformular prácticas propias. Al mismo tiempo requiere de un profesor-mediador que facilite las herramientas necesarias para que se cumpla este propósito y que esté dispuesto a ceder gradualmente la gestión del proceso a los estudiantes (Casanueva Saez).

No es punitiva ni busca ejercer control. Como toda evaluación, permite reunir la información necesaria para determinar las estructuras de acogida de los alumnos, predecir y valorar logros en función de los objetivos propuestos, determinar qué factores están incidiendo sobre los resultados y proporcionar bases para realizar los ajustes necesarios. Al igual que la evaluación formativa es orientadora, se concentra en los procesos, permite que el alumno se exprese y participe a través de la autoevaluación y la coevaluación, pero difiere en el iniciador (Martínez Estay ,2007). La evaluación formativa surge del docente, es ajena, externa y, aunque produzca cambios positivos, estos provienen de “afuera” y son principalmente remediales. La evaluación formadora, por el contrario, surge de la reflexión del que aprende, y los cambios positivos que produce provienen de “adentro” (Alvarez Solano, Salguero 2011). Por lo tanto, son mucho más significativos y perdurables: son constructivos.

En este contexto el error es un elemento esencial y su valoración por parte del estudiante conduce a mejorar las habilidades cognitivas. Para ello la evaluación formadora supone la puesta en acción de estrategias metacognitivas: requiere que el alumno tome conciencia de sus procesos mentales y de la forma en que realiza las tareas que se le asignan. El papel del profesor consiste en plantear actividades que permitan al alumno desarrollar las estrategias metacognitivas más apropiadas en cada caso.

El propósito final hacia el cual se orienta la evaluación formadora es la autorregulación del aprendizaje, etapa en la cual la responsabilidad es compartida por el profesor y los estudiantes, y el poder emana del consenso.

A fin de que la autorregulación sea efectiva es necesario que el profesor explicita claramente los objetivos evaluables y comparta los criterios que utilizará para evaluarlos. Además debe verificar qué representación se hacen los estudiantes tanto de los objetivos como de los criterios para guiarlos apropiadamente y permitir que los estudiantes se concentren en la selección de las estrategias pertinentes (Jorba, Sanmartí: 2008).

Para ello es necesario visualizar y verbalizar los esquemas de pensamiento. Así los estudiantes aprenderán gradualmente a identificar, comprender y definir objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, detectar concordancia entre consignas y objetivos, definir tareas de autoevaluación, asegurarse de que los criterios elegidos conduzcan al aprendizaje, utilizar diversidad de recursos técnicos, realizar comparaciones y tomar decisiones sobre la base de los resultados obtenidos. A medida que van aprendiendo adquieren confianza en sí mismos y finalmente se apropian del proceso de aprendizaje.

La evaluación formadora no está dirigida tanto a detectar errores en el producto sino a identificar y evaluar los procesos mentales utilizados y los pasos seguidos para elaborar ese producto.

Aprender a traducir es una actividad compleja que requiere la integración de numerosas subcompetencias entre las cuales figuran según Galán-Mañas (2013):

- Producir textos en lengua materna
- Comprender textos en lengua extranjera
- Reconoce y resolver interferencias lingüísticas
- Reconocer potenciales problemas de traducción
- Utilizar diversos recursos para reunir información tanto referencial como de tipo lingüístico o discursivo
- Comprender y aplicar el concepto de equivalencia dinámica
- Seleccionar el método y los recursos más apropiados al encargo de traducción
- Determinar qué grados de libertad tiene frente a la reformulación

Esto puede representar un desafío más o menos intimidante para el alumno que se inicia en la carrera. En este sentido la evaluación formadora constituye un recurso invaluable porque ayuda a que los estudiantes

comprendan que los resultados que obtienen en las tareas asignadas para desarrollar esas subcompetencias no son arbitrarios por parte del profesor ni aleatorios por parte del alumno, sino que tienen causas identificables que están bajo su control y que ellos mismos pueden modificar.

Revisando la literatura sobre el tema encontramos numerosos recursos para el desarrollo de las habilidades metacognitivas que requiere la evaluación formadora. No todos son aplicables al caso de la traducción pero hay algunos que se pueden adaptar. Sin duda, muchos ya los hemos estado utilizando, pero lo importante es resignificarlos dándoles intención formadora, es decir, orientándolos hacia la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Siempre sobre la base de los conocimientos previos de los alumnos, podemos pensar en algo así⁶²:

1. Actividades previas a la traducción y conducentes a la planificación

- a. Se entrega a los alumnos una consigna y un texto asociado, la leen y cada uno anota en una tarjeta preguntas estratégicas acerca de la naturaleza de la tarea, la significación o utilidad que creen tiene la tarea en su formación, las posibles aplicaciones a la traducción de otros textos, la subcompetencia que creen que se desarrolla en este caso, otro camino posible para lograr el mismo propósito, etc.
- b. Se intercambian las tarjetas entre todos y se eligen las preguntas más enriquecedoras, justificando en cada caso la elección.
- c. Se debaten las posibles respuestas.
- d. En función de lo debatido, cada alumno prepara un plan de trabajo donde consigna qué espera lograr, cuánto tiempo le dedicará, qué recursos empleará y con qué propósito.

2. Actividades simultáneas con la traducción y conducentes al monitoreo del trabajo

- a. Los alumnos forman pares o pequeños grupos de trabajo para utilizar un recurso compartido como, por ejemplo, documentos de Google.
- b. Cada uno propone una traducción para el texto asignado; los miembros del grupo analizan todas las traducciones evaluando sus debilidades y sus aciertos, y ven como combinarlas para lograr un mejor producto, y presentan la traducción final junto con las razones esgrimidas en cada paso.

3. Acciones posteriores a la traducción y conducentes a la evaluación

- a. Cada alumno analiza si cumplió con lo que se había propuesto y con el objetivo del profesor, qué estrategias usó, cuáles funcionaron y cuáles no, qué modificaciones haría y anota todo en una tarjeta.

⁶² Actividades adaptadas de Using Metacognition to Promote Learning, pp. 2-3.

- b. Se intercambian las tarjetas entre todos y, en la puesta en común, se comparten dudas, errores y aciertos a fin de proponer conclusiones que respeten la diversidad y a la vez sean trasladables a futuras asignaciones.
- c. En una segunda instancia, también trabajando en pares o pequeños grupos seleccionan un texto para traducir que creen que contribuye a desarrollar la subcompetencia en cuestión mejor que el propuesto por el profesor y fundamentan su elección. Luego intercambian los textos y las conclusiones, y se los somete a debate. Las conclusiones del debate se recogen por escrito

La totalidad de lo actuado pasa a formar parte de la carpeta de cada alumno para futura referencia.

Estas actividades implican la utilización de los niveles más altos de la taxonomía de Bloom y promueven la creación de categorías de análisis y el uso del lenguaje apropiado para la realización de actividades metacognitivas.

En resumen, el trabajo colaborativo, la escritura epistémica – ya sea en forma de diario de clase o no –, el debate y el portafolio – ya sea de trabajo, de recuerdo o de presentación – constituyen herramientas muy útiles para aprender a aprender.

En este contexto, la evaluación formadora optimiza el tiempo disponible para el aprendizaje al empoderar al alumno y facilitar el traslado de las habilidades cognitivas y metacognitivas desarrolladas a las siguientes instancias de su formación.

Referencias

Evaluación Formadora

Alvarez Solano, C.; Luna Salguero, A. (2011): Criterios para una evaluación formadora en la Fundación Centro Investigación y Estudios Odontológicos – CIEO. Universidad Militar de Nueva Granada. Disponible en: <<http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/5380/2/AlvarezSolanoCarolina2011.pdf>>. [Último acceso: 30/06/2017].

Bordas, M. Immaculada; Cabrera, Flor A. (2001): Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. En: *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, enero-abril, n218.pp25 a 48. Disponible en: <<https://dpegp.files.wordpress.com/2012/04/lectura-1-eva-apren.pdf>>. [Último acceso: 30/06/2017].

Casanueva Sáez, Patricio (2003): Evaluación Educacional Formadora. Disponible en: <<http://www.monografias.com/trabajos14/evaeduca/evaeduca.shtml>>. [Último acceso: 30/06/2017].

Colmenares, A. M. (2012): .Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 2012. pp. 125-134. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398010>>. [Último acceso: 30/06/2017].

Colmenares, A.M. (2008): Evaluación formadora: ¿Estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? En: Educare. Volumen 12 Nº 3, Septiembre – Diciembre 2008. ISSN: 1316-6212. Disponible en: <<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/33/32>>. [Último acceso: 30/06/2017].

Galán Mañas, A. (2013): Enseñanza de la iniciación a la traducción basada en competencias: resultados de una validación empírica. En: *Horizontes de Lingüística Aplicada*, año 12, n. 2, 2013. Disponible en: <<https://www.researchgate.net/publication/315872685> Enseñanza de la Iniciación a la Traducción Basada en Competencias Resultados de una Validación Empírica>. [Último acceso: 30/06/2017].

Jorba, J.y Sanmartí, N. (2008): “La función pedagógica de la evaluación”. En: Evaluación como ayuda al aprendizaje, Grao, Barcelona, pp.21-42. Disponible en: <[http://elvs.tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Jorba Jaume y S. Neus.pdf](http://elvs.tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Jorba_Jaume_y_S._Neus.pdf)>. [Último acceso: 30/06/2017].

Martínez Estay, I. (2007): Evaluación auténtica y procedimientos alternativos en evaluación superior del aprendizaje en educación superior. Algo nuevo en evaluación. CEDU. Universidad de las Américas. Disponible en: <https://ebcutec.wikispaces.com/file/view/algo_nuevo_evaluacion.pdf>. [Último acceso: 30/06/2017].

Metacognición

Deed, C. (2009): Strategic Questions: A Means of Building Metacognitive Language. En: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 20, Number 3, 481-487. Disponible en: <<http://www.isetl.org/ijtlhe/>>. [Último acceso: 30/06/2017].

Jaschik, S.(2011): Can Students Learn to Learn? Colleges experiment with metacognition as a means to change behaviors and improve performance. Disponible en: <[https://www.insidehighered.com/news/2011/01/31/colleges try to use metacognition to improve student learning](https://www.insidehighered.com/news/2011/01/31/colleges_try_to_use_metacognition_to_improve_student_learning)>. [Último acceso: 30/06/2017].

Millis, B. J. (2016): Using Metacognition to Promote Learning. IDEA Paper #63. Disponible en: <https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_63.pdf>. [Último acceso: 30/06/2017].

2. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA A LA TRADUCCIÓN INVERSA DE CONTRATOS COMERCIALES

Romina Sánchez

sanchezrominan@gmail.com

**Facultad de Lenguas - universidad nacional del
comahue**

Romina Carabajal

ro.valeria.carabajal.ot2@gmail.com

Facultad de Lenguas -universidad nacional del comahue

Introducción

La enseñanza de la traducción especializada implica un desafío para los docentes formadores de traductores. Esta realidad no nos resulta ajena en nuestra institución por lo que presentamos a los alumnos de 4º año de la carrera de Traductorado Público en Inglés (plan de estudios 499/11) (Facultad de Lenguas, UNCo, sede General Roca) en la materia Traducción Comercial una propuesta de trabajo que les aporte herramientas para adquirir las competencias necesarias para abordar la traducción inversa de Contratos Comerciales. La inclusión de la práctica de la traducción inversa en Traducción Comercial tiene como objetivo ofrecer a los alumnos ejercicios didácticos que se asemejen al mundo profesional teniendo en cuenta que son alumnos avanzados de la carrera y que están próximos a insertarse al mundo laboral de los traductores profesionales.

La elección de la traducción inversa, y específicamente de contratos comerciales, se relaciona con el hecho de que, si bien no es una práctica habitual en la etapa de formación de futuros traductores, en nuestra institución, responde a las necesidades laborales que presenta el mercado en la zona. Este trabajo pretende realizar un aporte al ámbito de la didáctica de la enseñanza de la traducción especializada ya que se observa una escasez de estudios sobre la didáctica de la traducción inversa especializada en Argentina.

Marco Teórico

En la actualidad, el mundo profesional requiere que el traductor se adapte fácilmente a los cambios que se producen con respecto a los requerimientos del mercado laboral existente. En el marco de esta demanda la traducción inversa ha ido cobrando relevancia en el ámbito profesional. La norma siempre ha sido la recomendación al traductor de trabajar solo a su lengua materna. Pero la situación real del mercado y su evolución durante los últimos años han dado lugar a que en ciertos campos el volumen de trabajo de traducción hacia lenguas desde el español haya adquirido una dimensión considerable.

En el ámbito de la didáctica de la traducción, la traducción inversa ha sido objeto de estudio de diferentes investigaciones. Algunos autores desaconsejan la implementación de esta práctica en la etapa de formación de los futuros traductores, ya que suponen que los profesionales de la traducción ejercen su práctica hacia la lengua materna. Sin embargo, otros investigadores sostienen que la traducción inversa es una práctica real de traducción por lo que resulta imprescindible incorporarla como una herramienta más en la metodología propuesta por cada cátedra (Masseu 2013).

Entre los defensores y detractores de la implementación de la traducción inversa se pueden observar algunas ventajas y desventajas: a) el traductor conoce la lengua de partida pero la competencia en la lengua extranjera no es la misma; b) el traductor ha adquirido la competencia necesaria para solucionar los problemas que surjan durante el proceso de traducción; c) la falta de competencia en la lengua extranjera puede compensarse mediante la especialización tanto en la modalidad de traducción como desde el punto de vista temático.

Según Nord (1991), el proceso traductor es recursivo entre los pasos de análisis del *skopos* de la traducción, análisis del texto de partida y elaboración del texto de llegada, los que conforman el modelo circular del proceso de traducción. La documentación aplicada a la traducción es fundamental e irremplazable para el correcto desarrollo de este proceso, dado que en sus dos etapas, previa y concreta, provee al traductor de conocimientos no solo temáticos y terminológicos, sino convenciones de género y acerca de las situaciones comunicativas de partida y de llegada, permitiéndole anticipar problemas y localizar soluciones (Elena García, 1996). La sistematización del proceso documental hace a la solidez de las decisiones tomadas durante el proceso traductor.

En el modelo socioconstructivista, las propuestas didácticas involucran actividades auténticas (Brown *et al.* 1989, en Kiraly 2000: 43) que plantean experimentar situaciones colaborativas de trabajo similares a las profesionales para desarrollar en el estudiante la autonomía en la toma de decisiones en el proceso de traducción.

Propuesta Metodológica

En nuestra unidad académica y en particular en la cátedra Traducción Comercial resulta imprescindible brindar a los alumnos los instrumentos necesarios para realizar prácticas de traducción inversa para que en el futuro puedan desempeñarse en el mundo profesional con mayores herramientas. En nuestro plan de estudios (499/11) la materia Traducción Comercial se encuentra en el 4° año de la carrera de Traductorado en Inglés.

En la propuesta metodológica la actividad estará planteada en varias fases: a) aproximación del texto original que se propone traducir en el encargo (análisis, identificación de problemas); b) elaboración de una primera versión de la traducción (se incluye la documentación), c) elaboración de la traducción (se tiene en cuenta las convenciones lingüísticas y estilísticas); d) revisión de la traducción. Para poder desarrollar las fases propuestas en esta metodología de trabajo se solicitará a los alumnos que elaboren un corpus en su lengua materna de ejemplos de contratos comerciales. Se eligió trabajar con contratos comerciales porque dentro de la materia hay distintas unidades y cada eje temático presenta sus particularidades y características. El corpus [...] ayuda al alumno a decidirse entre distintos equivalentes de traducción posibles; b) le ofrece modelos lingüísticos, estilísticos y discursivos a modo de guía; y c) arroja luz sobre aspectos culturales y las normas textuales que determinan la producción de este tipo de textos en la cultura meta. (Corpas 2001:169).

Los alumnos se dividirán en grupos de no más de cuatro integrantes para iniciar la recopilación de los ejemplos y analizar las características del género y cuestiones lingüísticas. Para ello se concentrarán en contratos comerciales en general, sin enfocarse en un tipo de contratos en particular, con el objetivo de que recopilen textos que contengan cláusulas comunes a la mayoría de los contratos. Los textos no deben tener más de cuatro o cinco páginas, tratando de evitar aquellos documentos que contienen anexos donde la información se centra en el objeto del contrato. La búsqueda de ejemplos va a ser asistida por las docentes, para evitar que acumulen textos poco útiles para el propósito que se plantea desde la cátedra. El tiempo estipulado para esta primera actividad será de dos clases. En los dos encuentros siguientes cada grupo deberá exponer su análisis. Se espera que puedan reparar en el uso de tiempos verbales, uso de formulismos, en la estructura de un contrato, además de identificar cláusulas comunes a todos los contratos. De este modo los alumnos irán incorporando el vocabulario apropiado al género textual y el registro. Podrán determinar cuáles son términos técnicos, semi técnicos y términos generales que tienen un significado particular en el contexto. Además se espera que activen los conocimientos previos adquiridos en las materias correlativas.

En una segunda etapa de la actividad los alumnos deberán realizar el corpus de contratos comerciales en la segunda lengua, seleccionando documentos en inglés. En esta oportunidad el análisis será más exhaustivo. En estas dos primeras etapas la documentación cumple una función primordial para que puedan identificar elementos en los textos que ya trabajaron en el corpus en español. El objetivo es que puedan relacionar los elementos identificados en los textos que componen el corpus en español con los que se encuentran en los textos en inglés. Se espera que reparen en el uso de los modales, en los tiempos verbales, en el uso de ciertos formulismos, además de que puedan seleccionar términos técnicos y semi técnicos y reconocer algunas de las

cláusulas comunes que comparten los contratos en inglés y en español. En la puesta en común, los alumnos deberían poder relacionar las características identificadas haciendo un análisis contrastivo de los documentos.

Una vez finalizada esta etapa, los alumnos tienen las primeras herramientas para comenzar la traducción inversa de un contrato. En este caso, la consigna consiste en trabajar con un encargo con las siguientes características: “una empresa de la zona solicita la traducción al inglés de un contrato de compra-venta.” Como primera actividad deberán analizar el texto original donde se espera que reconozcan los elementos que identificaron en los corpus. Las conclusiones se comentarán en clase haciendo una puesta en común. El trabajo de traducción se dividirá en dos etapas. En la primera los alumnos trabajarán en grupos de 4 realizando la traducción inversa de algunas cláusulas. Se propondrá un debate en clase donde deban justificar sus elecciones en base al análisis previo de los corpus. Creemos que este método colaborativo de trabajo les permitirá realizar una observación crítica de sus propios trabajos y del de sus pares, y les ofrecerá una justificación sólida en la toma de decisiones durante el proceso, aportando confianza y seguridad. Como segunda parte, proponemos la traducción de las cláusulas restantes de manera individual y domiciliaria. En clase se realizará la corrección de a pares para proponer entre todos una versión final.

Conclusión

Es importante plantear actividades de traducción inversa en la etapa de formación con actividades donde el alumno cumpla un rol fundamental en la adquisición de las herramientas necesarias para realizar la traducción inversa, en este caso en articular de contratos comerciales, para enriquecer sus perspectivas y la comprensión del papel que la documentación desempeña en el proceso de traducción en el mundo profesional.

Consideramos que los resultados de esta propuesta de trabajo resultarán beneficiosos para los alumnos ya que al realizar las actividades por etapas y de manera colaborativa lograrán una traducción acorde al encargo solicitado.

Los bloques temáticos que presentamos en la asignatura de Traducción Comercial responden a la realidad del mercado laboral de la zona; es así que planteamos el abordaje de la traducción inversa de contratos desde esta perspectiva. Por último, esta propuesta pretende ser un aporte en el ámbito de la didáctica de traducción en lo que concierne a la traducción inversa.

Referencias

Elena García, Pi (1996): “La documentación en la traducción general”. En Hurtado Albir (ed.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 79-90.

Kiraly, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Nord, Ch. (1999): *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Radopi.

Masseu, P. (2013): *La traducción inversa en el grado: ¿un mal necesario?*.XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria Departamento de Traducción e Interpretación Universidad de Alicante.

➤ Mesa 17

1. Victoria Orce, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de las Artes.

Alejandra Mare, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /Universidad Nacional de las Artes/ISP “Dr. Joaquín V. González”.

2. Adriana Jácome, ISP "Dr. Joaquín V González / ISFD N° 21 "Dr. Ricardo Rojas".

1. La Política Educativa en el currículum de la formación del profesorado

Prof. Orce, Victoria

Universidad de Buenos Aires
Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “JRF”
Universidad Nacional de las Artes
vic.orce@gmail.com

Prof. Mare, Alejandra

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “JRF”,
Instituto Superior del Profesorado “Dr. JVG”
Universidad Nacional de las Artes
alejandra.mare@gmail.com

La inclusión de la Política Educativa como disciplina en el currículum de la formación del profesorado y, específicamente, en el profesorado de lenguas extranjeras tiene una larga historia atravesada por tensiones y conflictos. Nos interesa pensar a la Política Educativa como *campo*, a partir de los aportes de Bourdieu (2005), quien define el concepto de campo como espacio social de acción en el que confluyen relaciones sociales determinadas entre posiciones. Esta noción está relacionada para el autor con otros dos conceptos: tensión y presión. La tensión es una herramienta clave para distinguir el campo de la ciencia y el campo en el que se lucha por la legitimidad de la ciencia. Por su parte, la presión (por el Mercado o por el Estado) es un elemento clave para entender esta lucha, porque define los diversos posicionamientos en el campo.

En este trabajo realizamos, en primer término, una breve historización de la inclusión del campo de la Política Educativa en el currículum de la formación docente en general y en el IES Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” en particular, en el marco de las tradiciones pedagógicas que tensionan y presionan la formación docente desde la creación del profesorado. En segundo lugar, intentamos dar respuesta al interrogante ¿para qué enseñar Política Educativa en la formación docente? y los desafíos que ello implica.

Desarrollo

En la Argentina, al sistematizarse la formación de maestros en el S. XIX, se incluyeron los rudimentos de la legislación escolar entre los contenidos de Pedagogía General. Recién entre 1940 y 1950 se delimita la Política Educacional como campo de estudio en las Ciencias de la Educación, a partir de la influencia de Lorenzo Luzuriaga⁶³ y de Emilio Cassani⁶⁴, “quien formuló los planes de estudio de la materia que estuvo vigente en las Escuelas Normales hasta 1983” (Paviglianiti 1993: 4). En esta época se entiende que la Política Educacional es una disciplina que aborda el estudio y la reflexión sobre la configuración del Estado y la educación sistemática como actividad de la vida social y política. La discusión gira en torno a la orientación teórica o al desarrollo de la investigación para orientar la acción. En esta línea, la mayor distinción la realiza Lorenzo Luzuriaga, quien diferencia entre Pedagogía Política -que estudia la relación entre el Estado y la educación, en un sentido científico y teórico- y Política Pedagógica, que entiende la educación en su aspecto dinámico, dependiente de la esfera pública, social, política y coyuntural. Paviglianiti (1993) señala que Ricardo Nassif⁶⁵ profundiza la separación de Luzuriaga al considerar que la Pedagogía Política forma parte de la Sociología de la Educación y de la Política Educacional y es una técnica por la cual el Estado regula e impulsa la vida educativa y cultural de una comunidad. Esta división entre teoría y técnica incluye a la Política Educacional como parte de la organización educativa en la que, a su vez, se diferencia el aspecto político referido a la legislación y administración escolar y el aspecto pedagógico centrado en el currículum, las instituciones, etc. En la década del cincuenta, Américo Ghioldi⁶⁶ se propone superar la concepción dualista (teoría y práctica) y define la Política Educacional como “la teoría y la práctica de las actividades del Estado en materia de educación pública” (Paviglianiti 1993: 6). El interés se centró en la organización y gobernabilidad de los sistemas escolares a partir de la diferenciación de tres órdenes: el legal, el administrativo y el pedagógico. El estudio de la política educativa se asimiló al análisis político. Esta es una primera etapa en la que el estudio de la política educativa se centró en el estudio de la normativa legal como reguladora, las reflexiones sobre el Estado y la política, el Estado de derecho como agente de organización y producción jurídica. En la Argentina, estuvo a cargo de juristas y especialistas, los más destacados fueron el citado Américo Ghioldi, Emilio Mignone y Héctor Félix Bravo. En la década del sesenta, el surgimiento de las teorías económicas desarrollistas y del capital humano enfatizaron en el crecimiento de los sistemas educativos y en su eficacia y eficiencia, dando lugar a una nueva perspectiva de planificación económico-social de la educación que asimiló la política educativa al desarrollo del planeamiento educativo. De esta manera, la política educativa fue perdiendo los rasgos específicos y complejos propios de la intervención estatal en materia educativa. Inclusive, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, la conformación de instrumentos internacionales de derecho establecieron definiciones en torno al derecho a la educación desde posturas científicas. En esta línea, los países occidentales implementaron políticas de reforma de la educación para mejorar la relación entre educación e inserción laboral bajo las teorías del capital humano. De este modo, el campo de la política educativa recibió la presión de las nuevas políticas curriculares de corte economicista que soslaya la dimensión política. En nuestro país, esta nueva línea política se reflejó en la reforma curricular de los profesorado del setenta, con el ingreso a los planes de estudio de la formación del profesorado⁶⁷ de una asignatura denominada Organización y Administración Escolar que continuó hasta las reformas de las primeras décadas del 2000.

⁶³ Lorenzo Luzuriaga, exiliado español, llega a la Argentina en 1939, fue traductor de numerosos autores entre ellos Eduard Spranger, Kirpatrick Donald, John Dewey, Dilthey Wilhelm.

⁶⁴ Emilio Cassani fue el primer Director de Instituto de Didáctica (1926) de la Carrera de Pedagogía fue creada a fines de 1936, en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (Buchbinder 1998: 115)

⁶⁵ Ricardo Nassif (1924-1982) Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, fue un referente muy importante en la historia de la educación argentina y latinoamericana.

⁶⁶ Américo Antonio Ghioldi (1899-1895) fue un político y maestro argentino del Partido Socialista.

⁶⁷ Se incluye la formación de maestros/as y de profesores/as. Con respecto al magisterio, cabe aclarar que entre 1970 y 1971 se crea el Profesorado para la Enseñanza Primaria, esto significa que la mayor parte de la

El lugar de esta asignatura en el plan de estudio del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, estuvo sometido a tensiones que se produjeron a nivel micropolítico y mantienen ciertas continuidades en el presente. La asignatura Organización y Administración Escolar perduró durante varias décadas en un camino del “sin sentido” en el plan de estudios. Los contenidos estaban relacionados con la organización y la legislación escolar a nivel macro y micro institucional, no tenía correlativas y se aconsejaba que se rindiera libre. Estas características son indicadores del bajo estatus de la asignatura debido a dos razones: una, pertenecía al desacreditado eje de formación pedagógica y general; y otra, por introducir el estudio de la política educativa que tensiona los supuestos academicistas y tecnicistas a partir de los cuales se considera que “un buen docente” es aquel formado en el objeto de conocimiento específico, neutral y universal que se va a enseñar. Estas tradiciones son el resultado de políticas educativas que entienden al ejercicio del trabajo docente confinado al territorio del aula.

Con respecto a las tradiciones de la formación docente que influyeron en esta institución, nos interesa destacar que el currículum de la formación del profesorado, desde su creación en 1904, heredó de la formación universitaria una matriz academicista enmarcada en la filosofía positivista -propia de la formación de profesionales liberales en el S. XIX-, que tiende a cerrar el debate pedagógico reduciendo la acción docente a la transmisión de los contenidos disciplinares. Entendemos por tradiciones de la formación docente (Davini, 1995) a configuraciones de pensamiento y de acción que se construyen históricamente a partir de regulaciones políticas, sociales y culturales, dando como resultado un sentido práctico que docentes, estudiantes y la comunidad educativa comparten y naturalizan en ciertos usos y costumbres que se expresan en frases como “esto es así”, en contraposición a las prácticas institucionales innovadoras. De este modo, se rechaza todo cuerpo de saberes, de valores y de prácticas que las cuestionen.

La matriz academicista señalada tuvo su continuidad en los Colegios Nacionales y en el nivel medio que articulaba con la universidad. El currículum del profesorado fue reproductor del conocimiento que se producía en las universidades, estas últimas se reservaron la exclusividad de la investigación. La formación docente quedó en un nivel terciario de la educación superior, diferenciado del nivel superior universitario. La función de este nivel a cargo de los Institutos de Formación Docente (IFD) fue formar y capacitar al profesorado, una función profesionalista ligada a la enseñanza más que académica, destinada esta última a la producción del conocimiento. Como resultado, el currículum del profesorado se distanció de los contextos de producción primaria del conocimiento, dando lugar a la reproducción de los contenidos centrados en los métodos para enseñar que surgen de los contenidos disciplinares y desestima la formación pedagógica y didáctica.

A finales de la década del setenta, desde la perspectiva economicista se realizó en el país una reforma curricular de todo el sistema educativo, incluida la formación docente, a partir de la cual se introdujeron las pedagogías tecnicistas de base conductista y científicista, que instalaron la visión de los procesos didácticos desde la lógica de la racionalidad instrumental y tecnocrática. La enseñanza de las lenguas extranjeras recibió una influencia muy marcada de estas pedagogías, que resolvieron, en nombre de la innovación, varias cuestiones relacionadas con la planificación, las prácticas de la enseñanza y la efectividad de la evaluación, más atractivas y masivas. Con el advenimiento de la última democracia, se fue redefiniendo el campo de la Política Educativa: se recuperaron visiones alternativas a partir de la revisión de las teorías crítico reproductivistas de los sesenta y setenta, que entendían al sistema educativo en un nuevo contexto histórico. En otros países de la región latinoamericana, la investigación en política educativa fue más rica y completa, aunque sufrió las interrupciones de los gobiernos democráticos por las dictaduras de esas décadas. La Política Educativa, renovada en su objeto de estudio, no sólo consideró el aporte del reproductivismo -que develó un nuevo escenario educativo diferenciado y segmentado-, sino que también se centró en el estudio de la “governabilidad”, es decir, de cómo la práctica institucionalizada de la educación adquiere sentido y dirección,

formación del profesorado se realiza en el nivel superior, aunque quedan funcionando a nivel secundario los magisterios para la enseñanza de las artes.

destacando la participación del Estado y de otros sujetos sociales. Esta nueva perspectiva de la Política Educativa recuperó la dimensión política perdida por la influencia economicista del sesenta, y comenzó a ingresar en el currículum del Lenguas Vivas con grandes dificultades, en el contexto de las reformas de los años noventa, tensionadas, por una parte, por la transferencia de los servicios educativos de la Nación al GCBA⁶⁸ y por otra parte, por la reforma curricular que se realizó en esta institución al finalizar la década. En este momento, la asignatura no cambió la denominación, continuó siendo Organización y Administración Escolar pero se renovó el personal docente por vacantes producidas por jubilaciones. Los nuevos profesores -que en gran parte se habían formado en Política Educativa y en otras disciplinas como Historia de la Educación y Sociología de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, con el plan de estudios de 1985-, acordaron incluir contenidos de política educativa argentina y revitalizaron las prácticas de la enseñanza con nuevas metodologías e investigaciones. Pero recién en la reforma curricular del año 2004 la asignatura se denominó Política y Administración de la Educación y amplió sus objetos de estudio para la formación del profesorado. Cabe aclarar que se describen los cambios a nivel intencional, es decir en el currículum escrito; no obstante, en la realidad de las prácticas institucionales la tarea no resultó fácil, debido a las resistencias que se plantearon, propias de una cultura escolar influenciada simbólicamente y materialmente, por las tradiciones pedagógicas que custodian el lugar central de las lenguas extranjeras en el currículum, que le otorgan prestigio a la institución y configura la identidad institucional.

Los planes de estudio se organizaron, desde su origen hasta nuestros días, sobre las tradiciones pedagógicas academicista y tecnicista. Concretamente, estas tradiciones se plasmaron en la organización curricular: la mayor cantidad de asignaturas abordan los contenidos de las lenguas extranjeras (gramática, fonética, historia y cultura, etc.). Si se observa a continuación el cuadro con la distribución horaria del Profesorado de Educación Superior de Inglés (es el mismo para el Portugués, Francés y Alemán) de los planes vigentes desde el 2015: el 75 % del tiempo se destina a los Campos de la Formación Específica y al Campo de Formación de la Práctica Profesional (ambos campos a cargo de profesores de lenguas extranjeras) y el 24 % al Campo de la Formación General.

Distribución horaria por campos en el plan de estudio para el Profesorado en Educación en Inglés, 2014

Campos	Hs. Cátedra Estudiante	Hs. Reloj Estudiante	%
Formación General	1072	715	24%
Formación Específica	2600	1733	59%
Formación en la Práctica Profesional	732	488	17%
Totales	4404	2936	100 %
Horas adicionales del PCI*	756	504	
Totales finales	5160	3440	

Fuente: *Plan Curricular Institucional para el Profesorado en Educación en Inglés, 4 años, 2014.*

⁶⁸ A principios de los años noventa y a través de la sanción de la Ley N° 24.049, promulgada en 1992, se puso en marcha un proceso de descentralización educativa que implicó la transferencia a las provincias y a la MCBA, de los servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado Nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

Los planes que resultaron de la reforma en el 2015, según los lineamientos del INFD⁶⁹ - organismo que tuvo la función homologar planes a nivel nacional-, incorporaron dos asignaturas pedagógicas. Durante el proceso de reforma 2012-2015, al interior de la institución se dieron fuertes disputas por tener que incorporar unas horas más al campo de la formación general (CFG). Esta cuestión se resolvió cuando la institución se tuvo que ajustar a los aspectos legales para que el Consejo Federal de Educación⁷⁰ (CFE) valide los planes a nivel nacional. Situaciones similares se vivieron en otros IES de la CABA, pero en esta oportunidad nos interesa señalar que, a pesar de haber aumentado en dos las materias del CFG, la Política Educativa continúa en el lugar de siempre, una materia independiente y solitaria que mantiene una relación muy débil con Pedagogía. Existe, además, una diferencia central con otros planes de formación docente: en otros IES y en la formación docente a cargo de las Escuelas Normales se cuenta con las materias Historia de la Educación General y Argentina o Historia y Política de la Educación, con mayor carga horaria. En el Lenguas Vivas hay asignaturas que abordan la historia de los pueblos que dieron origen a la lengua extranjera, inclusive historia de la cultura de esos pueblos, pero no hay una historia local e hispanoamericana (excepto en el profesorado de portugués). Los planes vigentes en el Lenguas Vivas conservan las matrices pedagógicas academicistas y tecnicistas y una selección etnocéntrica de los contenidos curriculares, que se expresan en el vínculo de los estudiantes con la asignatura Sistema y Política Educativa,⁷¹ percibida por su bajo estatus por las dos razones mencionadas: la primera, la desvalorización de las asignaturas del Campo de la Formación General, como consecuencia de las influencias de las tradiciones pedagógicas, que pone de manifiesto la división del trabajo intelectual entre los docentes que enseñan específicamente lengua extranjera y los “de español” más desacreditados. La segunda, por el abordaje macro político que se plantea en la asignatura, que es difícil de abordar por los estudiantes sobre todo porque no articula más que con una Pedagogía

Para finalizar, nos interesa retomar nuestra pregunta inicial: ¿por qué es importante incluir la Política Educativa en la formación del profesorado de lenguas extranjeras?

En primer lugar, el estudio sistemático de la Política educativa, en términos de Braslavsky (2005) favorece la formación de una conciencia histórico *política* genealógica a partir de la cual:

“quienes poseen una conciencia histórico *político* genealógica utilizan tradiciones, ejemplos y críticas, junto a la interpretación y/o la creatividad, para “apuntar hacia la utopía”. Son a la vez **custodios de la memoria y creadores de sentidos nuevos y originales**. Según su personalidad particular pueden ser hacedores o pensadores. Los primeros construyen la dimensión institucional de un nuevo paradigma y los segundos sus construcciones conceptuales. (Braslavsky 2005: 10. *La bastardilla y la negrita es de las autoras*)

No es nuestra intención pararnos en un moralismo, “los docentes deben hacer”, por el contrario, la docencia como profesión es el resultado de políticas educativas que no solo se expresan en relación a un presente sino que también son el resultado de disputas y discusiones con el pasado. Retomando el concepto de conciencia genealógica, conocer para transformar podría ser el principio rector del todo el currículum de la formación del profesorado y de la política educativa en particular. Como respuesta a la pregunta ¿por qué enseñar política educativa en la formación docente?, podríamos decir que:

- proporciona elementos conceptuales para desnaturalizar el orden social, político y cultural en los que se inscriben los sistemas educativos;

⁶⁹ INFD se refiere al Instituto Nacional de Formación Docente creado en el 2007 en el marco de la LEN N° 26.206/I 2006.

⁷⁰ CFE es un organismo que revisa políticas curriculares a nivel nacional y las valida en el marco de la LEN N° 26.206/ 2006.

⁷¹ Nueva denominación en el plan implementado en el 2015.

- contribuye a leer y a entender el mundo a partir de situar los problemas educativos de la formación docente y el derecho a la educación, vinculados al rol del Estado y a la perspectiva del derecho;
- posibilita abordar la cuestión de la gobernabilidad, es decir, de cómo se da sentido y dirección a la práctica institucionalizada de la educación, destacando la participación del Estado entre otros sujetos sociales.

Sostenemos que la política educativa se presenta con un doble objeto: como un campo de estudio teórico - Política Educativa con mayúscula y en singular-, y como concreciones o decisiones de políticas educativas -con minúscula y el plural- (Pedró y Puig 1998) En este marco, se generan nuevos interrogantes sobre la toma de decisiones políticas y los intereses que las motivan: ¿Quiénes toman decisiones políticas? ¿A qué intereses responden? ¿En qué condiciones lo hacen?

Por último, nos interesa plantear algunos obstáculos epistemológicos (Feldfeber 2015), que se presentan como desafíos en la enseñanza de la Política Educativa:

- a) Pensar el Estado implica pensarnos como sujetos estatizados. La dificultad está en pensar un objeto que a su vez nos constituye.
- b) La necesidad de contar con herramientas conceptuales para entender la educación con anclaje en Latinoamérica, es decir, situarnos desde la perspectiva latinoamericana.
- c) La naturaleza propositiva y prescriptiva de la política educativa (el deber ser) vs. nuestro compromiso y distanciamiento como docentes de las prescripciones para pensarnos como productores de saber.
- d) Cómo nos posicionamos frente a los fenómenos políticos educativos y al análisis del sistema, desde nuestra propia mirada, desde cómo lo trabajamos en los espacios de formación, por ejemplo, no reducir a análisis de una ley a posturas dicotómicas.
- e) Propiciar que los alumnos realicen sus propios análisis sin olvidar que nosotros como docentes, tenemos un posicionamiento político y es una postura ética que nos conduce necesariamente al compromiso de plantear desde dónde hablamos.
- f) La formación docente está pensada históricamente para favorecer la reproducción del statu quo en lugar de formar docentes críticos para la transformación social cuyo horizonte sea la búsqueda de la igualdad y la justicia.

Referencias

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005): "La lógica de los campos". En: *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Braslavsky, C. (2005): La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. En: *Perspectivas: Revista de educación comparada* nº 136. UNESCO, Oficina Internacional de Educación. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001464/146410s.pdf>>. [Último acceso: 19/07/2017].
- Buchbinder, P. (1997): Entre la formación docente y la investigación desinteresada en: *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997. pp. 31-44.
- Davini, M. C. (1995): *La tradición docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Plan Curricular Institucional (PCI) para el Profesorado en Inglés*, 2015, GCBA. Disponible en: <http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/IESLVJRF_PCI_Profesorado_en_Educ_Sup_en_Ingles_2015.pdf>. [Último acceso: 19/07/2017].

Feldfeber, M. (2015): *¿Para qué enseñar Historia y Política de la Educación en la Formación Docente?* Conferencia en el marco del Taller Enseñanza de la Historia y la Política en la Formación Docente, organizado por el Departamento de ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 25 de septiembre de 2015. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ql81RgzSjSM>>. [Último acceso: 19/07/2017].

Ley N° 26.206, (2006) *Ley de Educación Nacional*, promulgada el 27 de diciembre de 2006.

Paviglianiti, N. (1993): *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional*. Buenos Aires: OPFYL. Serie Fichas de Cátedra. Disponible en: <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/prav02a02paviglianiti.pdf>>.

Pedró, F.; Puig, I. (1998): El análisis de políticas educativas. En: Pedró y Puig: *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Buenos Aires: Paidós.

2. ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO SOBRE LA DOCENCIA Y LA EDUCACIÓN?

Prof. Alejandra Mare
Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "JRF",
Instituto Superior del Profesorado "Dr. JVG"
Universidad Nacional de las Artes
alejandra.mare@gmail.com

Prof. Adriana Jácome
Instituto Superior del Profesorado "Dr. JVG"
Instituto Superior de Formación Docente N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"
abiacome@yahoo.com.ar

Esta ponencia se enmarca en un proyecto de investigación más amplio perteneciente a la UIDI⁷² del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", de la CABA.

Nos interesa recuperar en esta ponencia cuáles son y cómo operan las representaciones sociales de los estudiantes del primer año de profesorado, respecto de la docencia y la educación.

Entendemos que las trayectorias transitadas como las representaciones construidas acerca del significado y sentido de "ser profesor" se ponen en juego a la hora de iniciar una carrera de formación docente y condicionan el recorrido de cada estudiante en el nivel superior.

Introducción

La concepción de la formación docente como trayecto es entendida como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a una institución formadora y que se continúa también en la socialización profesional y en la capacitación docente continua (Ferry 1990; Brizman 1991; Gimeno Sacristán 1992; Alliaud 2005; Davini 2015).

Ferry (1990) concibe la formación como un "trayecto" que atraviesan los docentes a lo largo de todo su proceso educativo. Sacristán (1992) plantea diversas "fases de socialización

⁷²UIDI (Unidad de Interdepartamental de Investigaciones) del Instituto Superior del Profesorado "Dr. JVG". Título de la Investigación: "La elección de la docencia como proyecto, representaciones en torno a la formación docente y trayectorias educativas de los ingresantes" (2015-2016) Prof. Alejandra Mare (Titular de investigación); Prof. Adriana Jácome (Asociada de investigación) Se utilizó una metodología cualitativa y los instrumentos aplicados fueron encuestas y entrevistas.

profesional”partiendo de las experiencias transitadas como alumnos como primera fase, la formación inicial Como segunda fase en la que se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno. Por otra parte, Brizman (1991) utiliza, en un sentido más amplio, el término “cronologías de la formación”, para referirse a las distintas etapas de la formación. La primera, es la que vivenciaron en sus experiencias acumuladas en las aulas. La segunda, a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; las prácticas constituyen la tercera y la cuarta empieza cuando el estudiante se convierte en docente de aula.

La formación inicial docente, por tanto, ha comenzado mucho antes del ingreso al profesorado y se ha ido configurando en el propio paso de cada estudiante por los diferentes niveles del sistema educativo en sus trayectorias escolares (Terigi 2007). En este marco, la noción de trayectorias permite revisar los recorridos que los jóvenes ingresantes al nivel superior han realizado a lo largo de su escolaridad. Las escuelas, como espacios recorridos, son dispositivos construidos históricamente que se han ido materializando a partir de diversas necesidades y en particulares coyunturas. No obstante, podemos advertir en ellas ciertas regularidades, ciertas formas recurrentes, ciertos modos de organización que las caracterizan. Los sujetos recorren las instituciones escolares desde sus propias miradas y experiencias configurando modos particulares que van conformando sus propias subjetividades. En esta línea, las representaciones sociales (RS) hacen inteligible la integración de la subjetividad individual y social, donde la pluralidad y la singularidad forman parte de una dinámica continua.

Las RS entendidas como modos de resumir, recortar, clasificar la realidad social haciendo circular y reuniendo diferentes experiencias y conductas sociales (Moscovici, 1979), son también la expresión de una posición social y, a su vez, son portadoras de significados que circulan en el escenario social y se constituyen en las interacciones. Posicionarse desde esta perspectiva supone reconocer que el sujeto se apropia de ellas e interviene en su construcción en una compleja interacción entre construcción de la subjetividad y de la sujeción.

Representaciones en torno a la educación y a la docencia

A partir de las entrevistas realizadas advertimos que las representaciones sociales de los estudiantes sobre la educación y la docencia parecerían no estimular la decisión de los jóvenes de elegir la docencia como proyecto. Las respuestas a las preguntas acerca de cómo ven a la docencia en nuestra sociedad y por qué decidieron estudiar para “ser profesor” sintetizan las principales representaciones sobre la docencia y la educación. Las RS más frecuentes sobre la docencia la califican de: “desvalorizada”, “poco reconocida”, “estigmatizada”, “sacrificada”, “dañada”, se agregan calificativos al ejercicio de la docencia “falta de responsabilidad”, “con mucho para mejorar”. Ven la figura del docente débil con “incapacidad para imponerse” y se quejan ante la protesta política de los docentes “hacen muchos paros...” pero “justificados.

Es interesante detenernos en estas representaciones porque son todas negativas, los estudiantes de los dos profesorados eligen una carrera para formarse en el ejercicio de una profesión desacreditada socialmente según sus representaciones. Nos preguntamos: ¿Por qué estos jóvenes eligen una carrera y cómo

se transita en la formación cuando el ejercicio de la profesión está desvalorizado? ¿Cuál es el beneficio si lo hubiera?

Muchas veces las representaciones sociales entran en conflicto con las propias experiencias y miradas de los sujetos y son reconfiguradas desde los propios esquemas subjetivos.

Las RS sobre la *educación* no son auspiciosas: es “complicada”, “no muy bien vista”, “se desconocen los cambios sociales”. El lugar de los padres que se desentienden de la educación y “la delegan en el docente” pero la educación “va más allá de los profesores”, en este punto disculpan a los docentes porque hay responsabilidades sobre educación que no les corresponden. Algunos advierten sobre la caída de los valores conservadores de la educación, “faltan los verdaderos valores”. Esta es una reacción a los cambios políticos y socio-culturales que en las últimas décadas han modificado las relaciones de autoridad familiares, entre docentes y alumnos, etc.

Las RS sobre las dificultades en la educación, los conflictos en el ejercicio de la docencia, el desprestigio social de la tarea del docente, todo ello mediatizado por el trato, muchas veces, banalizado de los medios de comunicación, nos llevan a plantearnos sobre cuáles son las expectativas de los estudiantes al elegir una carrera del nivel superior desacreditada socialmente, cuál sería el beneficio si lo hubiera.

Los estudiantes tienen expectativas de poder resolver las cuestiones que afectan desprestigio social de la docencia. En el siguiente fragmento la estudiante del Profesorado de Matemática hace una crítica a la educación por desactualización y a una enseñanza ajena a los intereses de los chicos; sin embargo, ella ve la posibilidad de asumir un desafío individual ante los infortunios “la idea de poder aportar en la enseñanza” y destaca el gusto por la enseñanza “siempre me gustó”, parte del componente vocacional que retomaremos más adelante, aunque se reserva la posibilidad de que no sea su proyecto “no lo había pensado como un proyecto de vida”. Es interesante destacar que al ser representaciones sociales el análisis es del orden del sentido común sobre la educación y la docencia que las entiende como si fueran objetos, cosas que la sociedad desvaloriza. Esta descontextualización propia del sentido común no contempla que las problemáticas en educación son parte de una crisis de legitimación coyuntural de la escuela resultado de procesos políticos, económicos, sociales y, culturales. Por eso, para ella ser docente es ser alguien diferente: “esta idea de poder aportar a en la enseñanza” porque “siempre me gustó” pero no como proyecto de vida. El gusto es el componente necesario para asumir el desafío de enseñar mejor, por ejemplo, contenidos de acuerdo a los intereses de los alumnos.

“En relación a la educación en general... pienso que la educación está desvalorizada y que está desactualizada. O sea que en general se les enseñan cosas a los chicos que no están dentro de sus intereses. Bueno, ahí aparece uno de los desafíos que es esta idea de poder aportar en la enseñanza. Enseñar es algo que siempre me gustó, pero no lo había pensado como un proyecto de vida” (Alumna del Profesorado de Matemática, 26 años, vive en la CABA)

Las RS sobre la docencia se vinculan a ciertos elementos vocacionales. TentiFanfani (2009) distingue tres componentes centrales de la vocación docente: el innatismo, el desinterés material y la misión ética y social. En los testimonios encontramos tres elementos.

El gusto de enseñar a pesar de los avatares que afectan la docencia, ejercer el servicio como vocación que reafirma el gusto innato y el altruismo y la misión ética por la docencia, “te tiene que gustar”, la omnipotencia de poder cambiar algo a partir de una visión heroica, romántica, el hacer algo por los demás más allá de las condiciones laborales que casi nunca son visualizadas ni la función social de la escuela. Estas son RS compuestas por contradicciones y por ideas que se repiten muchas veces sin saber lo que se dice, son reificaciones discursivas. En los siguientes, testimonios aparece la idea del gusto para ser docente que se descubre en la experiencia de enseñar.

“Creo que la mirada en general es muy injusta (sobre la docencia) y ahora lo entiendo más porque sé lo que significa estar frente a un grupo de gente, llenar papeles, viajar. (..) está basado en la ignorancia de la gente, en algunas tradiciones que son propias de nuestro país. (...) el servicio[docente] como una vocación y no como algo denigrante. ...Sucede que en el día a día se puede hacer muy cuesta arriba pero muy. Eh..volviendo a ...te tiene que gustar y estar seguro.” (Alumno del Profesorado de Inglés, 25 años, vive en el conurbano bonaerense)

“Y esto fue en el 2006, (...) al finalizar el año me di cuenta de que cada vez que terminaba de dar clase me sentía muy bien, de una manera que no me había sentido nunca haciendo otras cosas, sabía que me llenaba” (Alumna de Profesorado de Inglés, 27 años, vive en la CABA)

En otras RS de los estudiantes se integran, y se entrecruzan a partir de identificaciones positivas en la representación del “buen docente”. Nos parece interesante cómo se entraman y redefinen, entonces, las representaciones acerca de la educación y la docencia, negativas como las hemos analizado, con otras positivas centradas en la personificación de docentes que demuestran otra forma posible de “ser docente”, por ejemplo, aluden a la importancia que tuvo en la elección de la docencia un profesor en el secundario. Los estudiantes de inglés nombran a un profesor que en el momento del ingreso al profesorado era el director de la carrera, a las directoras de los institutos/academias donde trabajan, a las madres que son teacher recibidas en el profesorado. Los estudiantes de Matemática destacan la influencia del director de matemática y hacen referencias a otros/as profesores/as de la disciplina. Subrayamos que siempre es una figura individual, es el único entre los muchos docentes que se presentan como buenos ejemplos. Es decir que las RS ponen de manifiesto “el constructo del buen docente vs mal docente”, el deseable a imitar y al mal docente como el contraejemplo, ambos son motivadores al elegir la docencia. Es interesante constatar cómo las representaciones sociales no son un todo organizado impuesto al sujeto, sino que se generan en el universo de diferentes configuraciones sociales, de posiciones en el marco social, que se revisan y reestructuran en el marco de las propias posiciones y de las trayectorias en proceso de construcción.

También encontramos RS de los estudiantes que tienen una mirada político-social sobre el ejercicio de la docencia, porque sostienen que la educación tiene un valor tanto en la formación de las personas, en la construcción de la sociedad, y en ese sentido rescatan lo que el docente construye en el aula. En esta línea, la idea de oficio permite pensar el trabajo que asume el docente a diario. El oficio de enseñar se define como un trabajo que se realiza con y sobre los otros y que se desarrolla en el marco de relaciones personales intensas y sistemáticas que requieren “algo más que el dominio y el uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (TentiFanfani, 2011: 40). El oficio se construye en el entrecruzamiento de los caminos subjetivos y colectivos o sociales, a partir de las trayectorias que resultan del

entramado de acciones, decisiones y elecciones que los docentes realizan en contextos y situaciones particulares.

Es en las escuelas, en culturas institucionales específicas, donde los conocimientos de la formación inicial son puestos en juego en la construcción de sentidos para la tarea de educar. Por ello, la modificación de los rasgos e imágenes asociados al ejercicio del trabajo docente no puede ser disociada de la transformación de las instituciones y de las gramáticas escolares que estructuran las experiencias de alumnos y maestros en las escuelas (Alliaud, 2011). Cuando los estudiantes recurren a la idea de vocación para resolver el desprecio social del trabajo docente no perciben la función de la escuela en la sociedad. Dubet se refiere al declive de la escuela como la “erosión del santuario” donde se culpabiliza al trabajo docente. Todos se quejan legítimamente, en este caso los futuros docentes, también los hacen los otros usuarios (familias y ciudadanos que “pagan sus impuestos”) que no tienen recursos para legitimar sus acciones (Dubet, 2010). En esta lógica del declive, los individuos deben comprometerse subjetivamente en su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros, ya que el sistema de motivación institucional no es tan efectivo debido a la imposibilidad de homogeneizar valores compartidos (que en la actualidad son múltiples).

A modo de cierre

Nos interesa destacar que las representaciones sociales de los estudiantes sobre la docencia y la educación se caracterizan por denotar una fuerte vinculación con el descrédito desde una mirada negativa sobre el lugar social de los docentes. Todos los estudiantes eligen el profesorado como carrera del nivel superior portando ideas y creencias de desvalorización sobre la docencia y la educación, como si hablaran de una profesión ajena a la que están eligiendo y muchos de ellos la están ejerciendo. ¿Cómo los estudiantes resuelven esto? ¿Con qué ganas asumen la formación docente para una profesión desvalorizada socialmente? Lo hacen recurriendo a la vocación mesiánica, al altruismo profesional, al innatismo del don recibido, a la ética de la profesión que los salvará del descrédito social, ellos harán algo mejor, y esa es la motivación en contraejemplo o, por el contrario, señalan una figura docente ejemplar. Estas dos figuras se integran en sus RS con sus contradicciones y dinamismos. La búsqueda de la motivación individual para elegir la carrera docente desprestigiada socialmente soslaya que el problema no es docente sino la desvalorización de la función social de la escuela, en términos de Dubet, el declive de la institución.

Las RS analizadas dan cuenta de que los estudiantes eligen el profesorado con creencias sobre la docencia descontextualizada política y socialmente, con elementos vocacionales propios del origen de la docencia para una escuela que cumplía la función de formar la ciudadanía. Podríamos pensar que el declive de la escuela conlleva el declive de la vocación mesiánica. Una pregunta para pensar es cómo sostener en la formación inicial del profesorado a jóvenes que muy pronto descubrirán que trabajar como docente es algo más que un sacerdocio secularizado.

Referencias

- Alliaud, A. / Antelo, E. (2011): *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Antelo, E. (2014): *El desprecio en la razón de la noche de ignorancia*. Correo del maestro. México, 19. pp. 1-7.
- Davini, M. C. (2015): *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dubet, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Ferry, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Méjico. Ed. Paidós Educador.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo (No. 37.01)*. Buenos Aires, REI, Red Editorial Iberoamericana Argentina.
- Moscovici, S. (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*, de Editorial Huemul. Buenos Aires.
- Nóvile, M. (2011): *Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos*, en Tiramonti, G. (Dir.), (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- TentiFanfani, E. (2010): *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. V. 3, p. 212.
- Terigi, F. (2007): *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires, Fundación Santillana.

➤ **Mesa 18**

- 1. Reina Himelfarb y María Inés Grundnig, Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.**
- 2. Valeria Wilke, Patricia Lauría de Gentile, María Laura Roattino, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 3. Nájla Elisabeth Caixeta y Laura Rodríguez O´Dwyer, Universidad Nacional del Comahue.**

1. RECURSOS LÉXICOS DE OCURRENCIA FRECUENTE EN TEXTOS ACADÉMICOS EN LE INGLÉS

Reina Himelfarb

**Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos, Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional del Comahue**

rhimelf@gmail.com

María Inés Grundnig

**Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos, Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional del Comahue**

mgrundnignqn@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

De los hallazgos realizados en nuestras investigaciones anteriores⁷³ así como del conjunto de estudios realizados acerca de la relación entre género y léxico, y género en general (Adelsteiny Ciapuscio 2006-2007;

⁷³El proyecto “Léxico: comprensión y producción en LE” (04/J016) dirigido por la Dra. Acuña y co-dirigido por la Mgr. Himelfarb (2008- 2012) y el proyecto “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés” (04/J020), dirigido por la Mgr. Reina Himelfarb y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig (2013 – 2016), ambos financiados la Universidad Nacional del Comahue.

Ciapuscio y Kuguel 2002; Ciapuscio 2005; Swales 1990, citado en Flowerdew 2005), tipos de vocabulario (Nation 2001) y colocaciones (Durrant y Doherty 2010; Hoey 2005), y relación entre especificidad disciplinar y vocabulario académico (Durrant 2014; Hyland y Tse 2007; Liu y Han 2015), se desprende la importancia de conocer los recursos léxicos presentes en los textos utilizados para la enseñanza de contenidos disciplinares en diferentes carreras de grado de nivel universitario.

Sin embargo, en el campo de las LE, en particular en lo concerniente al uso del discurso académico, no se ha prestado suficiente atención al estudio de las palabras académicas y combinaciones posibles de las mismas, específicas para cada campo de estudio. En efecto, aun cuando las investigaciones señalan variaciones sustanciales en el vocabulario académico entre disciplinas y relativa homogeneidad en los recursos léxicos al interior de las mismas, los estudios relativos al léxico presente en los textos académicos continúan tomando como punto de partida listas como la Lista de Vocabulario Académico (LVA) de Coxhead (2000).

Todo esto nos conduce a plantear la necesidad de estudiar las características particulares del léxico académico presente en los textos en LE inglés correspondientes a los géneros discursivos utilizados con mayor frecuencia para la enseñanza de contenidos disciplinares en diferentes carreras de grado en el nivel superior. Esto nos permitirá comprender los puntos de contacto y variaciones entre campos de estudio en cuanto al vocabulario en general y al léxico académico en particular, para así determinar las necesidades comunes y específicas de los estudiantes de cada disciplina referidas a recursos léxicos, lo cual sentará las bases para la selección de contenidos léxicos académicos mínimos comunes a todas ellas y particulares de las mismas.

A tal efecto, en este trabajo presentaremos los objetivos generales y específicos así como la metodología propuesta para la realización de nuestro proyecto *“Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar”*⁷⁴.

OBJETIVOS

1. Objetivo General

Estudiar los recursos léxicos de ocurrencia frecuente en los textos académicos escritos en formato impreso y digital en Lengua Extranjera (LE) inglés correspondientes a los géneros discursivos más utilizados para la enseñanza de contenidos disciplinares en carreras de grado del área científico-técnica, del área de las ciencias de la salud y del área de las ciencias sociales y humanas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), con el fin de sentar las bases para la elaboración de una futura propuesta de contenidos léxicos mínimos para la enseñanza de LE inglés en las carreras de grado de la UNCo.

⁷⁴El proyecto es dirigido por la Mg. Reina Himelfarb, y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig. El mismo se llevará a cabo entre los años 2017 y 2020 con financiamiento de la Universidad Nacional del Comahue a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCo.

2. Objetivos Específicos

- 2.1. Relevar los géneros discursivos de ocurrencia frecuente para la enseñanza de contenidos disciplinares en carreras de grado de la UNCo pertenecientes al área científico-técnica, al área de la salud, y al área de las ciencias sociales y humanas.
- 2.2 Realizar un análisis discursivo de los niveles situacional, temático y funcional de textos escritos en formato impreso y digital en LE inglés correspondientes a los géneros de ocurrencia frecuente en la enseñanza de contenidos disciplinares en carreras de grado de la UNCo pertenecientes al área científico-técnica, al área de la salud, y al área de las ciencias sociales y humanas.
- 2.3. Contrastar los rasgos situacionales, temáticos y funcionales de los textos en formato impreso y digital en LE inglés correspondientes a los géneros discursivos de ocurrencia frecuente en la enseñanza de contenidos disciplinares en carreras de grado de la UNCo pertenecientes al área científico-técnica, al área de la salud, y al área de las ciencias sociales y humanas, con el fin de determinar propiedades particulares a cada carrera y área, y comunes a todas ellas.
- 2.4. Relevar los recursos léxicos presentes en los textos en formato impreso y digital en LE inglés correspondientes a los géneros discursivos de ocurrencia frecuente en la enseñanza de los contenidos disciplinares en carreras de grado de la UNCo pertenecientes al área científico-técnica, al área de la salud, y al área de las ciencias sociales y humanas, focalizando en el vocabulario de tipo general, académico y técnico, así como también en las combinaciones del mismo en forma de colocaciones.
- 2.5. Cotejar los recursos léxicos de los textos en formato impreso y digital en LE inglés correspondientes a los géneros discursivos de ocurrencia frecuente en la enseñanza de contenidos disciplinares en carreras de grado de la UNCo pertenecientes al área científico-técnica, al área de la salud, y al área de las ciencias sociales y humanas, con el fin de determinar propiedades particulares cada carrera y área, y comunes a todas ellas.
- 2.6. Sentar las bases para la elaboración de una futura propuesta de contenidos léxicos mínimos para la enseñanza de LE inglés en las carreras de grado de la UNCo.

METODOLOGÍA

Partiendo de un enfoque de corte empírico, se recurrirá a una metodología que combine técnicas analíticas cuantitativas y cualitativas para la interpretación de patrones de uso del léxico observados en textos académicos escritos⁷⁵.

⁷⁵Se recurrirá a técnicas utilizadas en la Lingüística de Corpus (Anthony 2013 ;McEnery y Wilson; McEneryHardie, 2011).

En primer lugar, se elaborará una base de datos de profesores que se desempeñan en las cátedras de las carreras Licenciatura en Geología y Licenciatura en Tecnología Minera (área Técnica), Medicina y Psicología (área de la Salud), y Licenciatura en Administración y Licenciatura en Turismo (área de las Ciencias Sociales y Humanas) de la UNCo. Luego se realizará una selección de informantes calificados y se diseñará el guión de una entrevista semi-estructurada, en la cual se indagará acerca de los materiales curriculares en uso para la enseñanza de contenidos disciplinares. La información recabada en las entrevistas nos permitirá realizar un relevamiento de los géneros discursivos utilizados en las diferentes carreras de grado correspondientes a las áreas seleccionadas, a fines de determinar aquellos de ocurrencia frecuente.

Más adelante se constituirán *corpus* para cada una de las carreras, conformados por textos correspondientes a los géneros discursivos antes mencionados, siguiendo los resultados arrojados por el relevamiento realizado. A continuación, se revisará y adaptará el instrumento teórico-metodológico elaborado por GrundnigeHimelfarb (2015) a partir del instrumento propuesto por CiapusciyKuguel (2002) para realizar un análisis discursivo de los *corpus*. Más adelante, se entrecruzarán los datos arrojados por el análisis discursivo de los textos de cada uno de los *corpus*, con el fin de determinar propiedades particulares a cada carrera y área, y comunes a todas ellas.

Luego, partiendo del nivel formal del instrumento de análisis, se realizará un relevamiento de los recursos léxicos presentes en los textos que conformen el *corpus* con el fin de identificar aquellos de ocurrencia frecuente en cada campo de estudio, tanto en la forma de palabras aisladas como en combinaciones recurrentes en cada una de las disciplinas⁷⁶. Teniendo en cuenta los rasgos de significado y uso, se cotejarán los resultados de estos análisis entre las diferentes áreas con el fin de identificar los recursos léxicos comunes a todas las carreras y áreas estudiadas, y particulares a cada una de ellas.

Los resultados de estos análisis permitirán, finalmente, sentar las bases para la elaboración de una propuesta de contenidos léxicos mínimos para las diferentes carreras y áreas disciplinares estudiadas.

CONCLUSIONES

Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a la profundización del conocimiento acerca de los géneros textuales más utilizados en las áreas científico-técnica, de la salud, y de las ciencias sociales y humanas, así como también de los recursos léxicos recurrentes en los mismos. A mediano plazo, los resultados alcanzados contribuirán a la elaboración de contenidos léxicos mínimos para la enseñanza de LE inglés en el nivel superior que contemplen el léxico de ocurrencia frecuente en los textos correspondientes a los géneros utilizados para la enseñanza de contenidos disciplinares en las áreas estudiadas. Ello resultará en una propuesta de enseñanza de LE inglés que se ajuste a las necesidades de los alumnos y tenga en cuenta los

⁷⁶ Se utilizarán programas de concordancia tales como *Wordsmith* o *Antconc* y *corpus* tales como *BAWE* (British Academic Written English).

estudios teóricos más recientes en el tema, lo cual redundará en una mejor formación académica de los futuros profesionales, optimizando sus perspectivas de inserción laboral. A largo plazo se espera que los resultados de este proyecto contribuyan a la actualización de la reglamentación que rige la enseñanza de idiomas extranjeros en la UNCo.

Referencias

- Adelstein, A. / G.E. Ciapuscio. (2006-2007): "El género como interfaz: su papel en la conformación del significado léxico". En: *Filología*, N°. 1, 2006-2007, págs. 139-167. Editores Universidad de Buenos Aires (UBA): Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".
- Anthony, L. (2013): "A critical look at software tools in corpus linguistics". En: *Linguistic Research*, 30(2), 141-161.
- Ciapuscio, G. (2005): "La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual". En: *Revista Signos*. Valparaíso, vol. 38, n. 57, 31-48. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-093420050001000. [Último acceso: 17/09/2017].
- Ciapuscio, G. E., y Kuguel, I. (2002): "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". En: *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ediciones Almar. 37-74.
- Coxhead, A. (2000): "A new academic word list". En: *TESOL quarterly*, 34(2), 213-238.
- Durrant, P. (2014): "Discipline and level specificity in university students' written vocabulary". En: *Applied linguistics*, 35(3), 328-356.
- Durrant, P. y Doherty, A. (2010): "Are high-frequency collocations psychologically real? Investigating the thesis of collocational priming". En: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6, 125-155.
- Grundnig, M. / R. Himelfarb. (2015): "El léxico en textos científico-académicos en LE inglés: un estudio preliminar". En: *Lectura y escritura 7: segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 134-141. Libro digital, PDF. ISBN 978-950-33-1232-2.
- Flowerdew, L. (2005): "An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies". En: *English for Specific Purposes* 24 (2005), 321-332.
- Hoey, M. (2005): *Lexical priming: A new theory of words and language*. Psychology Press.
- Hyland, K. y Tse, P. (2007): "Is there an "academic vocabulary"?" En: *TESOL quarterly*, 235-253.
- Liu, J. y Han, L. (2015): "A corpus-based environmental academic word list building and its validity test". En: *English for Specific Purposes*, 39, 1-11.

McEnery, T. y Wilson, A. (2005): *Corpus linguistics: An introduction*. Segunda Edición. Edinburgh University Press.

McEnery, T. y Hardie, A. (2011): *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.

Nation, I.S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

2. PRINCIPIOS METODOLÓGICO- DIDÁCTICOS EN *INTERGER*: MANUAL DE INTERCOMPRENSIÓN EN LENGUAS GERMÁNICAS PARA HISPANOHABLANTES

Wilke, Valeria

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
valewilke@yahoo.com.ar

Lauría de Gentile, Patricia

patlauria@yahoo.com
Facultad de Lenguas, UNC

El presente trabajo se centra en la descripción y fundamentación de las características del primer manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes con conocimientos de inglés producido en el mundo hispanoparlante. Se trata de *Interger: Manual de intercomprensión en Lenguas Germánicas* (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke 2016), diseñado por un equipo de investigación en el área de la Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba, el cual entre 2012 y 2015 estuvo abocado al desarrollo de materiales de aprendizaje para la intercomprensión en alemán y neerlandés, para hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés. La investigación en diseño de materiales contó con varias instancias de investigación cualitativa que permitieron la puesta a prueba, evaluación, posteriores ajustes y edición final de los materiales. Esta ponencia describe las diversas fases que involucró el diseño de este manual, así como los principios metodológicos que subyacen al mismo y que le confieren las características distintivas que se describirán brevemente.

Introducción

El desarrollo de materiales para la enseñanza constituye una actividad de investigación compleja por la atención que es necesario poner no solo en el contenido teórico que subyace a todas las decisiones, sino también en cómo esa teoría se plasma en el material. Según Harwood (2010), el diseño de materiales “involucra reflexión, atención a los detalles e investigación”. Para el equipo que diseñó “*INTERGER: Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*” (Lauría, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke 2016), ese bagaje teórico incluye el constructo “competencias parciales”, el enfoque constructivista del aprendizaje, la concepción de la lectura como proceso interactivo y los conceptos cruciales de transferencia intra- e interlingüística, así como el de transferencia didáctica. Dentro de las transferencias interlingüísticas se encuentra la noción de los Siete Cedazos, desarrollado por Klein y Stegmann (2000).

Proceso de diseño de INTERGER

Dos principios de desarrollo de materiales (Tomlinson, 2010) constituyen pilares fundamentales del proceso de producción de INTERGER, y guiaron la toma de decisiones en cada una de las etapas: la capacidad de los materiales de producir un impacto, en cuanto a despertar la curiosidad y sostener atención de los alumnos; y la posibilidad de estimular intelectual, estética y emocionalmente a través de los materiales.

Ese proceso, que comenzó en 2012, consistió en varias etapas que se describen a continuación.

a) Creación de banco de textos

La selección del input para cada guía involucró grupos de textos, de al menos uno en cada lengua de referencia, no paralelos, sino que aportan miradas complementarias sobre una misma temática. Se seleccionaron textos auténticos, obtenidos en fuentes de libre acceso en la web, cuyo tema pudiera ser de interés para los alumnos meta de nuestros cursos: adultos y jóvenes con conocimientos básicos de inglés.

Se realizaron ajustes con fines pedagógicos, manteniendo el sentido y el aspecto visual del original, para elevar el grado de intercomprensión de los textos, es decir su potencial para la deducción y transferencia, y permitir su explotación en el contexto de una guía de lectura. Reissner (2007) distingue tres niveles de dificultad intercomprensiva; los textos de las primeras guías pueden clasificarse dentro del primero, por su alta transparencia léxica y la gran frecuencia de correspondencias morfosintácticas.

b) Diseño de plantilla y acuerdos sobre el tipo de tareas

La plantilla utilizada en cada una de las guías fue producto de los acuerdos del equipo en cuanto al tipo y tamaño de letra, los íconos, imágenes y recuadros, entre otras decisiones referidas al aspecto visual del manual. Esta plantilla fue de gran utilidad para lograr un diseño simple, claro y sistemático de cada guía.

Las actividades de cada unidad se enmarcan en una estructura que comprende en primer lugar tareas de activación de conocimientos previos, en segundo lugar, tareas de comprensión propiamente dichas y, en tercer lugar, actividades de aplicación y reflexión posteriores a la lectura. En la primera fase se presentan actividades para activar los esquemas formales, de contenido y / o lingüísticos (que denominamos: *Activar – Activate – Aktivieren - Activaren*). Luego, se presentan actividades de lectura global para extraer el sentido de los textos (*Lectura global - Global comprehension- Globales Verstehen- Globaal begrijpen*). La segunda fase se centra en tareas de lectura comprensiva y aplicación de variadas estrategias (tareas de comprensión selectiva (*Buscar -Search -Suchen -Zoeken*), de aplicación de estrategias metacognitivas de lectura (*Pensar – Think - Nachdenken – Nadenken*) y de descubrimiento lingüístico (*Descubrir – Discover – Entdecken – Ontdekken*). La tercera fase de trabajo en cada guía, la de post-lectura, consiste en actividades de reflexión sobre el aprendizaje y sobre el contenido temático de los textos (tareas de cierre (*Para finalizar -Closure -Zum Schluss – Als afsluiting*); y de aplicación de lo aprendido en tareas adicionales de lectura (*Aplicación - Application- Anwendung- Aanwending*))

e) Puesta a prueba, revisión y edición final

Los materiales en sus diferentes versiones fueron puestos a prueba en cursos piloto (entre 2012 y 2015), lo que implicó que el ciclo de producción de materiales constituido por puesta a prueba - revisión y ajustes - diseño de nuevas actividades y guías, se implementó en varias oportunidades. Cada uno de esos cursos piloto fue precedido por una encuesta que nos sirvió para informarnos sobre el perfil de los estudiantes. Al finalizar cada experiencia, los asistentes completaron cuestionarios para explorar dificultades en el trabajo con los textos y en la resolución de las actividades, entre otras. Todas las clases de cada curso piloto fueron observadas por integrantes del equipo de investigación, usando grillas, lo que permitió una retroalimentación muy significativa.

El diseño de INTERGER fue una construcción colaborativa del equipo de trabajo, caracterizado por honestidad y generosidad intelectual, y por la sinergia de todos los esfuerzos. Esta sinergia se refleja en las características de los textos de cada guía, las tareas diseñadas para su explotación, el aspecto físico de cada unidad caracterizado por un uso generoso del espacio, el empleo de íconos y cuadros, etc. En cuanto a la redacción de consignas y explicaciones, las mismas se realizan en la lengua materna de nuestros alumnos meta, el español. Además, decidimos utilizar la segunda persona del plural con el propósito de lograr una voz que incluya a todos los lectores-usuarios del material, y que al mismo tiempo sea considerada correcta tanto en Latinoamérica como en la península ibérica.

Principios didáctico-metodológicos en los que se basa el manual

Algunos de los principios en los que nos hemos basado, han quedado expuestos en los apartados anteriores, sin embargo, a continuación hacemos mención explícita de ellos.

- **Orientación a la comprensión escrita**

El objetivo del manual es desarrollar en el aprendiente una sola habilidad, la lectocomprensión, como competencia parcial. Este enfoque se encuentra fundamentado en el Marco Común de Referencia para las Lenguas (2002), que menciona esta posibilidad para situaciones en las que los alumnos, por cuestiones de tiempo, necesidad o interés, se inclinan por el desarrollo de una sola (o dos) competencias lingüísticas.

Partimos de la comprensión porque el objetivo del curso consiste en el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva en las lenguas meta. De esta forma, nos centramos en el trabajo con diferentes tipologías de textos escritos, que se abordan aplicando adecuadas estrategias de aprendizaje. Partir de la comprensión implica también motivar a los aprendientes a entender lo más posible, es decir, en poner el foco en lo conocido y no en lo desconocido, y propiciar que el objetivo el texto en su unidad y no la comprensión palabra por palabra. La experiencia ha demostrado que éste es un camino muy común en la lectura en lengua extranjera, sea por falta de estrategias de aprendizaje adecuadas o por inseguridad. Por esta razón, en el diseño de los materiales, es fundamental la aplicación de estrategias intercomprensivas que ayuden a anticipar los contenidos de un texto, que tengan en cuenta la tipología textual, la combinen con los saberes previos y se

centren especialmente en los procesos descendentes de comprensión, a los fines de facilitar la lectura. De esta forma, el aprendizaje se basa en lo que ya se sabe y no en lo que falta por aprender.

- **Estimular procesos de transferencia de conocimientos previos**

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes, a partir de sus conocimientos previos, crean redes mentales inter e intralingüísticas, que dan lugar a procesos de transferencia. 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 la capacidad de realizar transferencias.

En consecuencia, este principio es fundamental para la intercomprensión, y se basa en establecer paralelos y comparaciones entre las lenguas, y así visibilizar similitudes y diferencias entre los fenómenos lingüísticos a la hora de conocerlos. Objetivos fundamentales del enfoque intercomprensivo son reflexionar sobre estas similitudes y diferencias para lograr el conocimiento de las lenguas meta y la comprensión de los textos propuestos, y crear en los aprendientes la conciencia de que las lenguas en el cerebro humano se almacenan juntas.

En lo que respecta específicamente a la lectura intercomprensiva, un método en el que nos basamos para diseñar el manual, es el de los Siete Cedazos (Klein y Stegmann 2000; Hufeisen y Marx 2007 2014; Jaimez, Villanueva y Wilke, 2009; Wilke 2013; Trovarelli, 2013; Wilke y Van Muylem 2013), que plantea un abordaje sistemático de las similitudes entre las lenguas germánicas. Los aprendientes son, según este concepto, “buscadores de oro” que extraen sus conocimientos lingüísticos previos del nuevo material a través de estas siete estrategias de transferencia lingüística. Los cuatro primeros cedazos hacen referencia a similitudes en el plano de la palabra y son los siguientes: cognados (vocabulario internacional y pangermánico); correspondencias fonéticas y gráficas (consonantes y vocales); relación entre ortografía y pronunciación y formación de palabras (derivación y composición). Los tres últimos se abocan a las similitudes en el plano de la oración y son: palabras funcionales (pronombres, artículos, nexos y preposiciones); morfosintaxis (flexión de adjetivos, plurales de sustantivos, flexión y tiempos verbales) y sintaxis (sujeto y predicado, oraciones compuestas).

Conclusión

En esta comunicación, nuestro objetivo ha sido presentar las fases en que ha sido diseñado el manual Interger y los principales principios metodológico-didácticos que subyacen al desarrollo de este material. Como se ha puesto de manifiesto, se plasman en él diferentes decisiones del equipo de diseño, que se sustentan en principios de elaboración de material didáctico, en resultados de investigaciones en aprendizaje de lenguas extranjeras, en los principios relativos a los enfoques plurales y, dentro de ellos, a la intercomprensión. El proceso de diseño, que tuvo una duración total de cuatro años, se inició con la lectura detallada del marco teórico y la búsqueda de los primeros textos y su didactización en 2012, hasta la publicación del manual en formato papel a principios de 2016. Consideramos que los resultados obtenidos han sido más que satisfactorios y han hecho posible la continuación de la investigación en intercomprensión en lenguas

germánicas para hispanohablantes en el proyecto que se lleva a cabo actualmente (2016-2017): un estudio exploratorio sobre las estrategias intercomprensivas que aplican alumnos hispanohablantes en la lectura en inglés, alemán y neerlandés. Esta investigación también hará posible el diseño de una Guía para el Docente, que contenga indicaciones para la aplicación didáctica eficiente del primer manual de intercomprensión en LG para hispanohablantes.

Referencias

- Harwood, N. (2010): "Issues in Materials Development and Design". En: Harwood, Nigel (Ed.) *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. (pp. 3-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, H. /Stegmann, Ti. (2000): *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker.
- Hufeisen, B. /Marx, N. (Ed.) (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Hufeisen, B. /Marx, Ni. (2014) (Ed.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker-Verlag (2 edición completamente revisada y renovada).
- Jaimez, L. /Villanueva de Debat, E. /Wilke, V. (2009): "Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos". En: *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER. [CD-ROM]
- Lauría de Gentile, P. /Merzig, B. /Trovarelli, S. /van Muylem, M. /Wilke, V. (2016): *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- MCER: Consejo de Europa; Departamento de Política Lingüística. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Meissner, F-J. (2004): "Transfer und transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht". En Klein, Horst y Ruthke, D. (Eds.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Reissner, Ch. (2007): *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker.
- Tomlinson, B. (2010): "Principles of Effective Materials Development". En Harwood, Nigel (Ed.) *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*.(pp.81-108)Cambridge: Cambridge University Press.
- Trovarelli, S. (2013): "La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas" en *Lenguaje y Textos* 37, 37-44.
- Wilke, V. (2013): "El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas" en *Lenguaje y Textos*, 37, 29-36.
- Wilke, V. /Van Muylem, M. (2013): "El concepto de transferencia y su relevancia para la intercomprensión en lenguas germánicas". En: *Actas de XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel*

Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, La Pampa.
Universidad Nacional de La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas.

3. APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DEL DISCURSO CIENTÍFICO EXPOSITIVO: RESULTADOS DE PORTUGUÉS Y ALEMÁN EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

Nájla Elisabeth Caixeta - Unco - profenajla@gmail.com

Laura Rodríguez O'Dwyer - Unco - lrodriguezodwyer@gmail.com

Entre 2013 y 2016 se desarrolló el proyecto de investigación “Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués” (Proyecto 04/J018) del Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. El objetivo era la elaboración e implementación de una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias en la exposición oral académica de las lenguas extranjeras mencionadas. Dicho proyecto se desarrolló en tres partes: I. Análisis de los géneros y discursos con el objetivo de caracterizar la macro y microestructura existentes en los discursos orales. II. Elaboración e implementación de metodología de enseñanza-aprendizaje del discurso oral científico-académico, a partir de las microestructuras caracterizadas y seleccionadas III. Análisis cualitativo transversal y longitudinal de las producciones orales.

Para realizar los análisis fueron considerados cuatro aspectos: 1. Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo. 2. Fluidez. 3. Conciencia metalingüística. 4. Adquisición lingüística. En este trabajo nos enfocaremos en demostrar los resultados alcanzados referentes al aspecto de análisis 1. Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo y contrastaremos los resultados obtenidos en el alemán y el portugués.

Introducción

Este trabajo se basa en los resultados obtenidos en el proyecto de investigación “Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués” (Proyecto 04/J018) del Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. En dicho proyecto se trabajó con el género textual discurso académico. Se utilizaron videos de conferencias como material de base y se elaboró el material didáctico específico de cada lengua. El marco teórico para trabajar el léxico fue en torno al llamado “léxico académico o trans-disciplinar”, componente fundamental de una competencia lingüística oral en las LE trabajadas.

El proyecto responde a la necesidad de una metodología de enseñanza-aprendizaje para desarrollar en los estudiantes de nivel principiante una competencia oral del discurso científico-académico a través de una metodología-experimentación tanto para el diseño de la propuesta didáctica como para su implementación efectiva, adaptada a las características particulares de cada idioma. Fue desarrollado en tres partes: PARTE I:

Géneros y Discursos (año 2013). PARTE II: Elaboración e implementación de Metodologías de enseñanza-aprendizaje del oral científico-académico. PARTE III: Estudios de caso: Producción Oral.

El análisis en los cuatro idiomas se realizó según las siguientes categorías y respectivos indicadores: 1. Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo. 2. Fluidez. 3. Conciencia metalingüística. 4. Adquisición lingüística. (Acuña, T. (directora) y Herczeg, C. (codirectora), 2016). En este trabajo discutiremos sobre la Parte III, indicador 1. “Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo” y contrastaremos los resultados obtenidos en el alemán y el portugués.

Metodología

Se utilizó una “metodología-experimentación” para el diseño de la metodología de enseñanza-aprendizaje y para su aplicación didáctica, de manera progresiva. Tanto para describir la adquisición de cada LE como para revisar la validez de la metodología se fueron analizando las producciones orales de DEO que realizaron los estudiantes de cada curso de LE. Este análisis fue con un método cualitativo longitudinal-transversal. Los resultados del análisis permitieron introducir ajustes a los modelos provisorio y definitivo de la metodología.

Las características principales de discursos académicos auténticos en la exposición en cada LE fueron analizadas antes del diseño pedagógico-didáctico. De este modo, se definieron los medios lingüístico-discursivos y conceptuales que constituyeron la columna vertebral de la metodología. Con todo esto, se elaboró un manual para cada LE.

En relación al idioma portugués, se decidió “trabajar con la conferencia, género del discurso académico oral, que es la manifestación de un texto previamente escrito para su posterior presentación o lectura, en el que el conferencista domina ampliamente el tema y cuyo discurso dependerá de cada circunstancia o contexto” (Arce, Cassan y Acuña, 2015: 276). Se trabajó con un grupo de treinta y un estudiantes pertenecientes a diferentes carreras de la Facultad de Lenguas y de la Facultad de Ciencias Sociales (Profesorado y Traductorado de Inglés, Abogacía, Licenciatura en Servicio Social y Licenciatura en Sociología). Se eligieron 12 exposiciones orales en portugués, es decir, 3 exposiciones de 4 estudiantes, que consistían en: 1. Presentación personal académica, 2. Presentación de un orador de una conferencia y 3. Presentación de un artículo de catálogo.

Del idioma alemán se analizaron 7 exposiciones orales en total, con 4 exposiciones de un estudiante y 3 de otro: 1. Presentación personal académica, 2. Presentación de un orador de una conferencia y 3. Presentación de una tercera persona con sus antecedentes académicos.

Procedimiento y resultados

En los cuatro idiomas se crearon grillas (figura 1), partir de discursos orales auténticos con diferente micro-situación. De allí los estudiantes extrajeron frases / expresiones (semi-) fijas que reutilizaron adecuadamente para preparar sus exposiciones. El uso de estas secuencias o frases funcionaron como lo que Chafe denomina *islands of reliability* (islas de seguridad/ confiabilidad) (Chafe, 1980, en Wood, 2010:174), que

le sirven al estudiante para anclar su discurso y poder avanzar con el paso siguiente. Sirvieron además como guía para abordar la lectura de un texto y extraer de él la información pertinente. De modo que resultaron ser un instrumento adecuado para el aprendizaje. La exposición oral sobre un único tema fue un tipo discursivo adecuado para desarrollar la competencia oral, dado que los aprendientes mantienen activado en su memoria un solo referente principal (un autor, una obra, un concepto) al que le van agregando información nueva, es decir, no hay cambio de referente como sucede a menudo con el lenguaje coloquial (Acuña, T. (directora) y Herczeg, C. (codirectora), 2016).

Presentación del orador de una conferencia (corresponde a 2da. Exposición oral)

Ele O professor... Atualmente (ele)	é	autor de... professor universitário na... um dos expoentes de... graduado em... pela... mestrado em... pela doutorado em... pela membro de... Diretor de Conselheiro de... Um devoto amante da língua portuguesa
	fez estágio de	pós-graduação na...
	tem publicou pela editora...	experiência na área de... capítulos nos livros...
	irá falar sobre falará sobre vai falar sobre	um tema candente, que é...
	analisa / estuda / examina / avalia o problema de/da/do	(a) interferência da língua materna...
	tem desenvolvido desenvolveu	(o) método de.....
se destaca por	ser um dos maiores ... (filósofos da atualidade no Brasil)	

(Figura 1. Ejemplo de Grilla DEO – Portugués. Por NajlaCaixeta)

Los alumnos, con supervisión de los docentes, redactaron las exposiciones y luego las realizaron. Estas fueron grabadas. Se transcribieron los audios y se volcaron en una tabla común a los cuatro idiomas (Tabla 1 y

Tabla 2) para su posterior análisis. Se seleccionaron los sujetos que tuvieron un buen desempeño en la cursada, es decir, que cumplieran con la asistencia y efectuaran los trabajos solicitados.

Análisis Cualitativo Exposición Oral

UNCO
Proyecto 04/ J018

IDIOMA: Português

1. ALUMNO: Paloma

**Primera Exposición
Presentación Personal Académica**

Texto escrito, elaborado por el alumno, utilizado para la preparación de la exposición oral

Meu nome é **Paloma**, tenho 24 anos e moro em Roca. Eu sou estudante de Professorado em Inglês em la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente eu sou membro de um projeto de pesquisa de fonética. Tenho experiência na área de educação e me interesso pela neurolingüística. Com anterioridade participei do congresso com projeto de pesquisa e tive a oportunidade viajar para uma reunião de outros projetos. No ano próximo voy participar em outra pesquisa de neurolingüística.

<p>Errores no corregidos de tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fonológicos Gramaticales Léxicos <p>Elisiones gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> morfológicos sintácticos 	<p>Cantidad de palabras: (no incluye repeticiones, si las auto-correcciones) 74 palabras</p> <p>Tiempo: 55" de habla</p>	<p>Auto-corrección</p> <ul style="list-style-type: none"> Fonológico Gramatical Léxico Informativo <p>Repetición</p> <p>Auto-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Léxico transdisciplinario <p>Adquisiciones: lo que se desvia del escrito previo y las respuestas a las preguntas</p>	<p>Recursos lingüísticos correctos</p>
<p>LM/Actualmente/ (actualmente)</p>	<p><u>Meu nome é</u> Paloma, <u>tenho vinte e quatro anos</u> e <u>moro em Roca</u>.(+)..., <u>eu sou estudante de</u> professorado <u>de</u> Inglês <u>na</u> Universidad Nacional del Comahue. LM/Actualmente/</p>	<p>Repetición: de(+++).....(dum)</p>	<p>Discurso planificado dentro de la exposición: - Fonéticos: Correcta pronunciación del fonema /r/ en <u>tenho</u>.</p>
<p>* *(de) vou* a *participar vou* a *participar /teno/ (tenho)</p>	<p>(atuamente) <u>sou membro *de*(+)</u>.....de(+++).....(dum):Projeto de Pesquisa (+) de fonética. <u>Tenho experiência(+)</u>.....<u>na área(++)</u>....., de Educação e <u>me interesso pela</u> neurolingüística. (+).....<u>Com anterioridade participei(+)</u>....., do Congresso e <u>tive a oportunidade(+)</u>.....* *(de):viajar, (++)....., para uma reunião de outros projetos. <u>No ano próximo vou* a *participar em</u> outro, outro projeto(+)-....., de pesquisa de neurolingüística.</p> <p>1. O que você faz? (+)-.....eu sou estudante de Professorado de Inglês.</p> <p>2. Você que vai fazer no ano próximo? No ano próximo vou* a *participar em, (+)-....., de um proj(+++).....de projeto de pesquisa(+)-....., de neurolingüística.</p> <p>3. Você, em que tem experien(+++)....., experiência? Eu/teno/ (tenho) experiência na área de (++)....., de Educação.</p>	<p>Auto-aprendizaje: Outro projeto de pesquisa</p> <p>Auto-aprendizaje oral no planificado: sou estudante de No ano próximo projeto de pesquisa de neurolingüística experiência na área de</p>	<p>Correcta pronunciación del fonema /s/ em <u>próximo</u>. Correcta pronunciación del fonema /ʒ/ en <u>projeto</u>.</p> <p>- Morfo-sintácticos:</p> <p>Correcta concordancia adj posesivo+sust en <u>Meu nome</u>.</p> <p>Correcto uso de prep <u>em</u>+ nombre ciudad en <u>em Roca</u>.</p> <p>Correcto uso de la contracción <u>pela</u>.</p> <p>Correcta conjugación del pretérito perfecto del verbo participar en <u>participei</u></p> <p><u>Oral no planificado:</u></p> <p>Correcta conjugación del presente del verbo ser em <u>sou</u></p> <p>Correcta pronunciación en Educação</p>

(Tabla 1. Ejemplo análisis DEO Português. Elaborada por las autoras)

IDIOMA: Alemán**1. ALUMNO: Fernando**

Errores no corregidos de tipo Fonológicos Gramaticales Léxicos	(sin papel) Audio 1	Autocorrecciones Auto-aprendizajes Fonológico Gramatical Léxico Informativo
Walter Riso (según apuntes) Psychologe Es 19hundert... Dijo "988" Falta el sujeto "er" Oweuniversität= UBA- Universität Pronunciación de „12“ Dificultades con la „ö“ Lectura de fechas olvidó „hundert“. Se entiende: (19 22 92) Declinación en dativo por „widmen“.	Guten Tag +ich begrüno...+ Guten Tag! Mein Name ist Fernando.+Ich begrüsse unseren Referenteneh...+Walter+Inu.+Eh.. er ist Psychologie +und hat Jugendpsychologie an der Oweruniversität studiert. +Seit neunhundert.. +eh..achtundachtzig.. +eh...arbeitet...+ehmitgefährdeten Jugendlichen+... Jundlichen es Jugendlichen+ zusammen. +Und seit zweitausend/tsvélfteit er die+Bildungsprojektsabteilung der Oweruniversität+, wo er neunzehn+eh-zweiundzwanzig zweiundneunzig auch promovierte.++ Eh...seine Dissertation widmet sich+ der Gewalt und+ eh... die+Viktimsierung ... eh...++ In der Schule. +Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Eltern ...+eh...Elternberatung+ eh...++ ¿Cuál era la otra?Alterberatung+, arbeitslose+Jugendliche+ und Jugendliche mit Drogensucht+und oder+ Alkoholiker .	LM: Jugendlichen... Jundlichen es Jugendlichen zweiundzwanzig zweiundneunzig Excelentepronunciación de
Falta la „n“ en „Jugendliche“ porque es plural.		« Alkoholiker ”y muybuena fonética en general.

(Tabla 2. Ejemplo análisis DEO- Alemán. Elaborada por las autoras)

Una vez realizados la transcripción y el análisis, pasamos a otra tabla (Tabla 3 y 4) para cuantificar los indicadores de “Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo”; es decir, cuantificación de ocurrencias de utilización del léxico académico transdisciplinario y del léxico de especialidad (autocorrecciones y auto-aprendizajes). Se revisó el uso de recursos lingüísticos correctos tanto en el discurso oral planificado como en el no planificado.

Se analizaron los cuatro idiomas según las siguientes categorías y respectivos indicadores:

- Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo. Se usaron grillas Léxico-discursivo-conceptuales como base para elaborar el discurso: orden y coherencia de los enunciados, jerarquización de los conceptos en el discurso escrito previo y la posterior exposición oral.
- Re-utilización del léxico académico y del léxico de especialidad: cuantificación de las ocurrencias.

IDIOMA: Alemán**1. ALUMNO: Fernando****Cuadro 1: cantidades**

		Exposición 1	Exposición 2	Exposición 3
DUBITACIONES	Cantidad de PAUSAS CORTAS de menos de 2 ^{da} , vocalizadas o no, o ambas, al COMIENZO de una unidad de sentido (CE*) (o de proposición subordinada o coordinada o de cada componente de una enumeración). Considerar como una sola pausa el conjunto de pausa vocalizada + pausa silenciosa.	13	10	9
	Cantidad de PAUSAS CORTAS, vocalizada o no, o ambas al INTERIOR de Frase (IE*)	15	4	5
	PAUSAS LARGAS, vocalizadas o no, o mixta, (CI*)	1	2	6
	PAUSAS LARGAS vocalizadas o no, o ambas (II*)	2	0	0
	Repeticiones	2	0	0
ERRORES NO CORREGIDOS	Errores fonológicos (dividir nro de pal. x n° errores)	78/4= 19,5 1 error cada 19,5 palabras	100/1=100 1 error cada 100 palabras	124/3= 41,33 1 error cada 41,33palabras
	Errores morfo-sintácticos no corregidos (dividir n° pal. x n° errores)	78/3 =26	100/1=1	123/3= 41,33
	LM: solo cuando se dice una palabra en LM en lugar de una palabra en LE	0	0	0
	Inglés (completar sólo idiomas francés, portugués y alemán)	1		0
	Auto-correcciones: Especificar caso de ocurrencias en español, auto-correctadas en LE	2	1	1

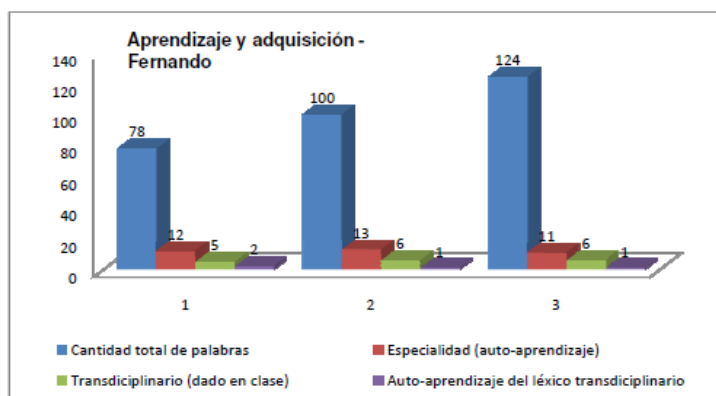
(Tabla 3. Ejemplo análisis cuantitativo DEO Alemán. Elaborada por las autoras)

IDIOMA: Portugués**1. ALUMNO: Paloma****Cuadro 1: Cantidades**

		Exposición 1 02/06/2015	Exposición 2 25/06/2015	Exposición 3 19/10/2015
DUBITACIONES	Cantidad de PAUSAS CORTAS de menos de 2", vocalizadas o no, o ambas, al COMIENZO de una unidad de sentido (CF*) (o de proposición subordinada o coordinada o de cada componente de una enumeración). Se considerar como una sola pausa el conjunto de pausa vocalizada + pausa silenciosa.	2	6	2
	Cantidad de PAUSAS CORTAS, vocalizadas o no, o ambas al INTERIOR de Frase (IF**)	6	0	10
	PAUSAS LARGAS, vocalizadas o no, o mixtas, (CF*)	0	0	0
	PAUSAS LARGAS vocalizadas o no, o ambas (IF**)	2	0	0
	Repeticiones	1	0	0
ERRORES NO CORREGIDOS	Errores fonológicos (se divide nro de pal. x n° errores)	1 error cada 74 pal.	1 error cada 30,67 pal.	1 error cada 12 pal.
	Errores morfo-sintácticos (se divide n° pal. x n° errores)	1 error cada 24,67 pal.	1 error cada 92 pal.	1 error cada 120 pal.
LM: solo cuando se dice una palabra en LM en lugar de una palabra en LE		1	1	0
Inglés (sólo idiomas francés, portugués y alemán)		0	0	0
Auto-correcciones: Casos de ocurrencias en español, auto-correctadas en LE		0	1	3

(Tabla 4. Ejemplo análisis cuantitativo DEO Portugués. Elaborada por las autoras)

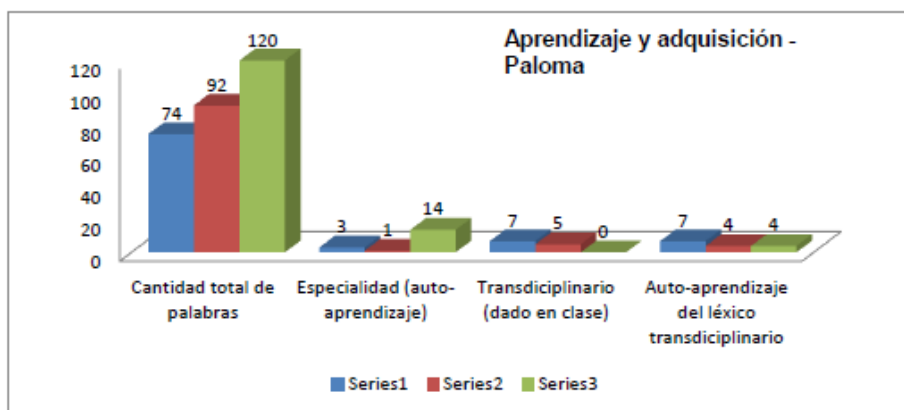
En alemán, se verificaron los siguientes resultados: En el caso del sujeto de quien se analizaron 4 exposiciones, se ve la progresión en la adquisición por autocorrección en registro y en gramática, perifrasis y corrección fonética (Figura 2). En el sujeto del que se analizaron 3 exposiciones, se ve un gran nivel de autocorrección y de corrección gramatical. Ambos aprendientes lograron textos coherentes, comprensibles y adecuados. Se corrobora el aprendizaje del uso de pronombres, conjugación verbal, concordancia con los artículos posesivos y la pronunciación de años calendarios. Adquisición en fonología y formas plurales. La fluidez va en aumento, a la vez que disminuye la cantidad de palabras por minuto y se ve un aumento general en cantidad de palabras.

IDIOMA: Alemán**I. Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo**

(Figura 2. Resultados Punto 1- Alemán. Elaborada por las autoras)

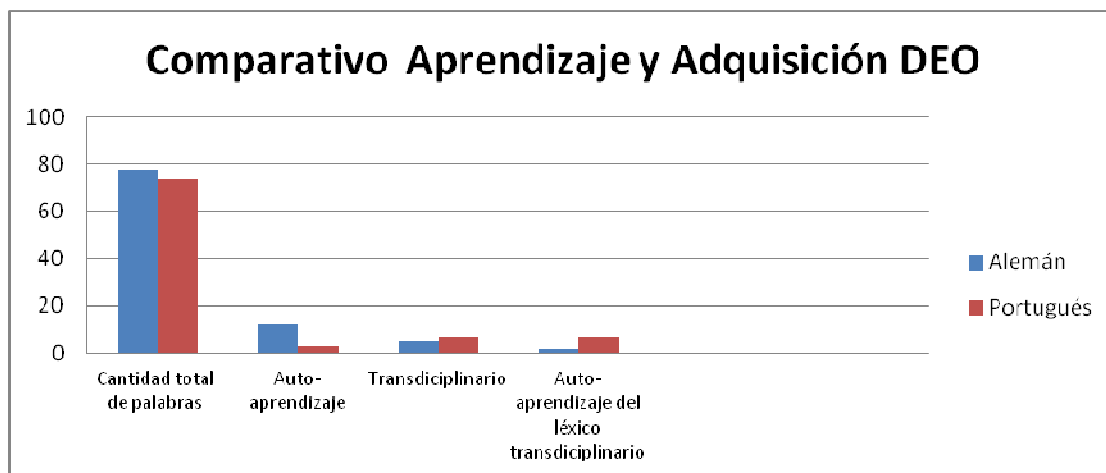
En portugués, a partir de resultados evaluados en el año de 2014, en el año lectivo de 2015 se reforzó la práctica de la conversión grafema => fonema, y de la articulación de los fonemas que no tienen equivalente en la LM (vocales nasales y sibilantes sonoras, por ej.); así pudimos notar menos interferencia de la lengua materna. Además para evaluar el auto-aprendizaje del léxico transdisciplinario fueron realizadas preguntas a los estudiantes cuando terminaban de exponer sus trabajos, percibimos el uso apropiado del léxico por la mayoría de los aprendientes así como un auto-aprendizaje acorde a lo esperado (Figura 3).

I. Aprendizaje y adquisición del discurso científico expositivo



(Figura 3. Resultados Punto 2- Portugués. Elaborada por las autoras)

Conclusiones



(Figura 4. Comparativo Alemán- Portugués. Elaborada por las autoras)

Podemos ver que, a pesar de las distancias lingüísticas y las diferentes dificultades por parte de un hispanohablante en el aprendizaje y la adquisición del portugués y el alemán, se puede ver un notable progreso y autonomía de los aprendientes. El discurso oral académico es posible aún desde los estadios más básicos en el estudio de una LE a través del tiempo y con el material adecuado y suficiente práctica, los

alumnos podrán usar la LE con fines académicos y oralmente con cierta seguridad en los ámbitos que así lo requieran. Si bien no son discursos perfectos o libres de errores, la función comunicativa, la fuerza elocutiva, el registro, la estructura y la coherencia priman por encima de las incongruencias de la interlengua de los aprendientes en relación a la LE.

Referencias

- Acuña, T. (directora) y Herczeg, C. (codirectora) (2016): *Informe final: Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués (04/J018)*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Lenguas: Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos.
- Acuña, T. y Herczeg, C. (2016): *L'enseignement-apprentissage de l'anglais et du français langues étrangères à l'université: inégalités langagières dans un contexte culturel massivement monolingüe*. Processus d'apprentissage et contextes linguistiques et culturels, sous-direction de AfsataParé/Kaboré, François Sawadogo, Denis Legros. París, L'Harmattan.
- Acuña, T. y Herczeg, C. (2012): *Proyecto de Investigación Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués (Proyecto 04/J018)*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Arce, M., Cassan, V. y Acuña, T. (2015): El discurso científico-académico en la conferencia, idioma portugués. Análisis de las secciones y movimientos y sus variaciones. Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas; compilado por Dora Riestra, María Victoria Goicoechea Gaona y Stella Maris Tapia. - 1a ed. - Viedma, Universidad Nacional de Río Negro; Bariloche, Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE. Libro E-book.
- Cortés de los Ríos, M.E; Cruz Martínez, M.S. (2000): El análisis del Género del Artículo de Investigación. *Revista de Lenguas para Fines Específicos* N° 7 y 8 (2000, 2001). Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006.
- Poudat, Celine (2006): *Etude contrastive de l'article de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres*. Thèse de Doctorat de l'Université d'Orléans. Sciences du Langage.
- Wood, D. (2010): *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency: Background, Evidence and classroom application*. London: Continuum International Publishing Group.

➤ Mesa 19

1. Manuela Valdivia Gómez, École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, Francia.
2. Roberto Jesús Sayar, Universidad de Buenos Aires / Universidad de Morón.
3. Santiago Hernández Aparicio, Universidad Nacional de Rosario / CONICET.

1. TRADUCIR LA FILOSOFÍA DERRIDIANA: BREVE HISTORIA DE UNA RECEPCIÓN

Manuela Valdivia

EHESS

valdivia.manuela@ehess.fr

Introducción

El trabajo que presentamos a continuación se enmarca dentro de una investigación doctoral que se propone estudiar los factores y las condiciones que hicieron posible que tres filósofos franceses contemporáneos – J. Derrida, E. Levinas y P. Ricœur – hayan llegado a ocupar un lugar significativo en el horizonte filosófico de América del Sur. ¿Cómo explicar que tanto en Chile como en Argentina su pensamiento comience a circular tan tempranamente dentro del contexto universitario, así como fuera de sus muros, influyendo de manera duradera hasta nuestros días? Una pregunta como ésta puede ser respondida de múltiples formas, pero a nuestro parecer, uno de los enfoques más fecundos consiste en aquel que se interesa en los agentes y en los soportes concretos gracias a los cuales las ideas emprenden viaje y se enraízan en nuevos parajes: la traducción de su producción escrita.

¿Qué es lo que conduce a que en un momento determinado se tome la decisión de traducir tal o cual texto filosófico? ¿Quién se hará cargo de esta traducción? ¿Dónde será publicada? ¿Quiénes serán sus lectores? En lo que sigue, intentaremos desprender algunos elementos que nos permitan responder a estas interrogantes a partir del análisis de un ejemplo tomado de nuestro corpus. Centraremos nuestra atención en un texto temprano de Derrida que rápidamente encontró su primera versión en castellano gracias al filósofo y profesor de la Universidad de Chile, Patricio Marchant (1939-1990).

Tiempo y presencia: la deconstrucción entra en la escena filosófica chilena

En 1971, la Editorial Universitaria (perteneciente a la Universidad de Chile) publica la traducción de “Ousia et grammè. Note sur une note de *Sein und Zeit*” junto con un largo estudio introductorio al pensamiento de

Derrida firmado por Marchant, dando lugar al volumen titulado *Tiempo y presencia*. Impreso en 3000 ejemplares dentro de la colección *Ideas e indagaciones* de los Libros Cormorán –una serie de libros de bolsillo que mediante precios razonables buscaba responder a las crecientes necesidades culturales del pueblo chileno– *Tiempo y presencia* aparece en un contexto universitario profundamente marcado por la figura del filósofo alemán Martin Heidegger. Aunque de un cierto Heidegger, si nos tomamos en serio lo que Marchant expone en su artículo “Situación de la filosofía y situación de la filosofía en Chile”. Deformada y antropologizada por la influencia de la interpretación de Ortega y Gasset, la recepción del pensamiento de Heidegger en Chile se habría visto amputada de una buena parte de su potencia filosófica, que lo elevaría – junto con la fenomenología de Husserl– al rango de las grandes filosofías de la primera mitad del siglo XX. El volver a leer a Heidegger se perfilaba entonces como una tarea urgente. Pero esta vez con otros ojos: guiados por “el primer pensador que está en condiciones de *dialogar* con Heidegger, el primero en *tener qué decir* frente al gran filósofo alemán” (Marchant 1972: 30), en otras palabras, por Jacques Derrida.

Vistas así las cosas, la decisión de traducir un texto de Derrida sobre Heidegger resulta tremendamente estratégica, puesto que al presentar una nueva lectura del autor de *Ser y Tiempo* Marchant lograría introducir el pensamiento deconstructivo en el espacio intelectual chileno. Y eso no sería todo, ya que según afirma el catálogo de la editorial, *Tiempo y presencia* correspondería a la primera publicación en castellano de una obra del filósofo francés (Editorial Universitaria 1973: 42). Hoy sabemos que en el momento de su aparición, los lectores hispanohablantes de Derrida ya contaban con la traducción de uno de sus libros (*De la grammatología* 1971) y tres artículos (« “Génesis y estructura” y la fenomenología » 1969; “La lingüística de Rousseau”, 1970; “La *différance*” 1971). De cualquier manera, este periodo no puede sino ser considerado como la primera etapa de la recepción del pensamiento de Derrida en nuestra lengua.

La importancia de la terminología y de las relaciones intertextuales en la traducción filosófica

El asunto de la traducción del texto filosófico y de su especificidad ha sido trabajado por la traductología. Dentro de la disciplina, una de las contribuciones teóricas más importantes e influyentes es la de J.-R. Ladmiral, quien a partir de su larga experiencia como traductor de filosofía alemana hacia el francés, ha reflexionado acerca de los procedimientos que se ponen en práctica a la hora de traducir este tipo de textos, así como también acerca de lo que debemos entender por “competencia” en materia de traducción filosófica. En este ámbito, un traductor no sólo tendría que contar con los conocimientos lingüísticos necesarios, sino que además debe conocer a los autores, la tradición y las problemáticas en las cuales éstos se inscriben, y más concretamente, ser capaz de detectar y comprender con exactitud sus “conceptos clave” (Ladmiral 2004: 63). Dicho de otro modo, la traducción filosófica exige una “competencia hermenéutica” (*Ibid.*) que se añade y complementa las competencias lingüísticas y enciclopédicas.

Muchas veces, los conceptos movilizados en un texto filosófico pueden expresarse por medio de palabras sacadas del vocabulario corriente, a las cuales el autor les otorga un sentido diferente: tomemos como ejemplo el *Dasein* heideggeriano, el *ser* aristotélico o la *circunstancia* ortegiana. En otras ocasiones, el traductor tiene que vérselas con términos inventados que frecuentemente son tachados de intraducibles: nos referimos a los neologismos, tan usuales en la filosofía contemporánea, como la *différance* derridiana.

Volvamos a nuestro ejemplo. En “Ousia et grammè”, texto originalmente publicado en el volumen colectivo *L’endurance de la pensée* (1968) y reeditado posteriormente junto a otros ensayos en *Marges de la philosophie* (1971), Derrida se propone volver a pensar el concepto tradicional de tiempo a partir del argumento que Heidegger desarrolla en una nota del §82 de *Ser y Tiempo*, en la cual abundan citas y referencias bibliográficas: las ideas de Aristóteles (*Física y Metafísica*), Hegel (*Lógica de Jena*) y Bergson (*Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*) son movilizadas a lo largo de todo el pasaje en donde se concentran un gran número de nociones filosóficas acuñadas por estos autores.

La construcción de la meditación derridiana, organizada en torno a dicha nota de *Ser y Tiempo*, debe contar con un hecho no menor: hasta entonces toda la segunda parte de la obra fundamental de Heidegger no había sido traducida al francés. Sin embargo, esto no representa un obstáculo insalvable para Derrida. Recordemos que en 1961, el filósofo ya había publicado su traducción de *L’origine de la géométrie* de Husserl. Lo mismo hará con la nota del §82 que se encuentra integralmente transcrita en “Ousia et grammè”. Ahora bien, en lo que respecta al resto de las referencias y las citas que figuran en el texto, Derrida recurre sistemáticamente a las traducciones canónicas en francés, indicando cada vez que realiza una modificación. Veremos que los traductores de Derrida al castellano no necesariamente siguen sus pasos.

A finales de la década de los 80, la filóloga y doctora en filosofía C. González Marín emprende el proyecto de traducir *Márgenes de la Filosofía* para la editorial española Cátedra. Editado en 1988, el libro incluía dos textos que ya habían sido traducidos al castellano: “Ousia et grammè” y “La différence”. Puede resultar sorprendente, pero en esta nueva versión no hay ningún indicio –ni implícito ni explícito– de que la traductora haya estado al tanto de la existencia de estos trabajos. Es más, ninguno de los elementos paratextuales que acompañan este volumen (un prefacio y algunas notas) dejan adivinar que estas traducciones tempranas le hayan sido de utilidad, por ejemplo, durante la etapa preparatoria de documentación.

Tal como plantea Castro (Castro 2009: 13), esto podría explicarse por la dispersión geográfica de los centros universitarios hispanohablantes y la ausencia de vínculos entre los miembros de los medios intelectuales interesados en Derrida. No obstante, un sobrevuelo rápido de *Márgenes de la Filosofía* nos mostrará que esta estrategia de González Marín no sólo se limita a los textos derridianos, sino que es extensible a la totalidad de las referencias intertextuales presentes en el libro, lo que en más de una ocasión provocará serios problemas de traducción (Castro 2008: 191).

En los textos filosóficos, el discurso se construye como un diálogo o como una discusión con la tradición, y el uso de las citas y de las referencias es esencial. Al enfrentarse con esta intertextualidad, que puede ser implícita o explícita, el traductor deberá decidir qué estrategia adoptar: puede servirse de las traducciones anteriores, modificarlas o derechamente proponer una nueva. Para comprenderse, éstos necesitan insertarse en un contexto mucho más amplio que les permita alcanzar todo su sentido. Y ese, justamente, es el interés que reviste la reutilización de las traducciones anteriores. Por una parte, contribuye a inscribir el texto traducido en un contexto cultural y lingüístico preciso, a ponerlo en relación con una red de producciones intelectuales determinadas y preexistentes. Y por otra, permite que el lector se oriente y pueda localizar las discusiones que se ponen en juego en el discurso traducido. Arriesgarse a traducir sin pasar por las traducciones que circulan en la cultura receptora implica, en muchos casos, romper con la cohesión

conceptual, y por lo tanto, obstaculizar la comprensión del lectorado. O cuando menos, significa abstenerse – en cierto sentido– de participar en la tarea de “socialización” de la terminología filosófica. ¿Cuánto habríamos ganado, por ejemplo, si del otro lado del Atlántico casi 20 años después de la primera traducción de “Ousia et grammè”, González Marín hubiera discutido el término propuesto por Marchant (la *differentia* latina) para el neografismo *différance* en la nota que le dedica a la justificación de su propia elección (la *diferancia*)? Un gesto como ese, quizás, habría arrojado algunas luces que hoy nos permitan entender mejor por qué esta verdadera marca teórica derridiana sigue resistiéndose a la traducción y por qué hemos de seguir diciendo –o no– a la *différance* en francés.

Referencias

- Brownlie, Siobhan (2002): “La traduction de la terminologie philosophique”. En: *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*, vol. 47, n° 3, pp. 296-310.
- Castro, Nayelli (2008): “Traducir filosofía más allá de la filosofía: firmas, acontecimientos, contextos”. En: *Mutatis Mutandis*, vol. 1, n° 2, pp. 180-195.
- Castro, Nayelli (2009): “Jacques Derrida traduit : entre la philosophie et la littérature”. En: *Canadian Association for Translation Studies. Young Researchers Papers*.
- Editorial Universitaria (1973): *Libros Cormorán. Catálogo de editores*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ladmiral, Jean-René (2004): “La traduction entre en philosophie”. En: Lavieri, Antonio (ed.) *La traduzione tra filosofia e letteratura/La traduction entre philosophie et littérature*. Torino-París: L’Harmattan Italia-L’Harmattan, pp. 24-65.
- Marchant, Patricio (1972): “Situación de la filosofía y situación de la filosofía en Chile”. En *Escritura y temblor*. Santiago: Cuarto propio, pp. 417-433.

Corpus

- Derrida, Jacques (1968): “Ousia et grammè”. En: Varios autores: *L’endurance de la pensée. Pour saluer Jean Beaufret*. París: Plon.
- Derrida, Jacques (1971): “Ousia et grammè”. En: *Marges de la philosophie*. París: Éditions de Minuit.
- Derrida, Jacques (1971): *Tiempo y presencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Derrida, Jacques (1988): “Ousia y gramme”. En: *Márgenes de la filosofía*. Barcelona: Cátedra.

2. TODO LO PRETENCIOSO SE DESVANECE EN EL AIRE

Delimitaciones terminológicas en IV Macabeos

Roberto Jesús Sayar

Universidad de Buenos Aires // Universidad de Morón

sayar.roberto@gmail.com

Mucho se ha escrito sobre los interminables dilemas que implica la tarea de llevar adelante una traducción. No obstante, una de las primeras crónicas acerca de la labor interpretativa presenta una herramienta que habilitará el inequívoco traslado de los textos: la ayuda divina. En efecto, la *Carta de Aristeas a Filócrates* contará⁷⁷ que los setenta y dos traductores de los volúmenes sagrados llegarán milagrosamente a la misma traducción (Ar. 310-311). La importancia y el consecuente hincapié hecho en la condición de la mutua precisión de las obras obedece a un parámetro lógico dentro de los credos librescos: que el texto inspirado no debía ser interferido por mano humana alguna y, al mismo tiempo, no debía ser infiel al original⁷⁸. De no ser así, no se podría dar cuenta de la capacidad que podría tener el judaísmo de expresarse con toda propiedad en una lengua distinta a la sagrada, el hebreo, la lengua de la creación en opinión general de los “sabios”, los rabinos⁷⁹. De modo similar, la traducción a las lenguas modernas de textos sagrados no estará exenta de problemas para plasmar con palabras ‘actuales’ los conceptos descritos en griego. En este caso, buscaremos proponer y fundamentar una interpretación puntual del lexema φλυαρός en el *Libro IV de los Macabeos*. Este posee un haz de rasgos característicos que determinarán una inequívoca toma de posición al respecto de la corriente filosófica que la obra intenta defender y, por lo tanto,

77 La crítica ya ha hecho notar que, a pesar del título, el texto es más narrativo que epistolar. De hecho, el propio autor la califica como διήγησις (Ar. 1.1), es decir, “narración, relato”. Cf. FRENKEL (2005-2006: 158).

78 Esta justificación se ha convertido prácticamente en el motivo principal para la conservación de la *Carta de Aristeas* a lo largo de las eras. Cf. CALDERÓN NÚÑEZ (2010:192) y FRENKEL (2005-2006:158) y nota *ad loc.* PIÑERO (2007: 89) profundiza este valor afirmando que la veneración que los cristianos tuvieron por la LXX “descansa en buena parte en la tradición representada por este apócrifo”.

79 PIÑERO (2007:37).

constituirá un paso ineludible en la cadena de razonamientos que le permitirán al autor demostrar que “la razón piadosa puede dominar las pasiones” (1.1⁸⁰).

Si tenemos en cuenta que el texto es, ante todo, un tratado o diatriba filosófica⁸¹ con una tesis central que lo organiza, no sería errado suponer que la terminología empleada para su desarrollo y comprensión precisa ser lo más exacta posible. Es decir, si así no lo fuera, la defensa de la idea central podría resentirse y, por tanto, no surtir el efecto deseado en los receptores. Al mismo tiempo, es preciso recordar que la obra, más allá de sus elucubraciones filosófico-retóricas, no deja de ser un texto que comporta, para ciertas comunidades, un grado diverso de veneración. Por lo tanto, así como el desvío de la conducta reglada por la ley es transgresor sin importar si se la quebranta en cuestiones grandes o “pequeñas” (5.20), del mismo modo el desviar la interpretación del texto sagrado sería incluso más reprobable.

Ahora bien, dados estos parámetros de necesaria univocidad, el rol del traductor cobra una sustantiva importancia y, sobre todo, la ‘negociación’ (Eco 2013a: 105 y ss.) que éste debe establecer entre el propio lenguaje y su texto fuente. En un texto como *4Ma.*, entonces, los “actos de referencia” (Eco 2013a: 182; 2013b: 307-8), debido a los riesgos que previamente reseñamos, deberían ser los que menos ajustes reciban con respecto al idioma fuente. El discurso no puede ser representado en la lengua de llegada, sino solo transmitido. El horizonte de expectativas⁸² del traductor se reduce a la mínima expresión posible, puesto que al configurarse como palabra de autoridad el texto se petrifica y corre el riesgo de transformarse en una “palabra ajena en una lengua ajena” (Bajtín 1991: 159).

Este será el caso de *φλυαρός*, lexema que aparece una única vez en el texto, en boca del tirano Antíoco (5.11). Tal exigüidad no lo eximirá de problemas interpretativos en su traslación al español. Lo afirmamos, puesto que la traductora de esta versión elegirá, para verter el contenido

80 En todos los casos, las traducciones del griego nos pertenecen. Al momento de citar, solo los pasajes provenientes de *4Ma.* no serán anteceditos por la abreviatura que les es propia, manteniéndola el resto de tratados bíblicos.

81 Cuya adscripción a una de las escuelas en boga en la época ha sido objeto de debate a lo largo de los años. Las posturas que giran en torno a ella varían entre afirmar que sus planteos no pueden ser asignados a ninguna escuela filosófica (BREITENSTEIN 1978:665-6) hasta los que creen que su influencia mayoritaria es platónica (HADAS 1953: 205) o estoica (HEINEMANN 1928). Estas posturas fueron parcialmente explicitadas y aclaradas por RENEHAN (1972:227) como una *koiné* filosófica permeada particularmente de estoicismo, lectura que siguieron en su mayoría los demás estudiosos (*inter alia* COLLINS 2000:205; PIÑERO 2007:70 y FRENKEL 2011:67 y nota *ad loc*).

82 Eco (2013a: 355).

léxico de esta palabra, el vocablo “pretenciosa⁸³”. Del mismo modo que en el texto griego, la palabra escogida se utiliza en esta ocasión solamente. Pero, el lema griego no contiene en ninguno de sus semas nada que pueda parecerse a la “pretensión”. Así, LSJ listan tres posibles significados para esta palabra: *foolery*, *nonsense* y *silly talk*⁸⁴. Y Muraoka (2009, s.v.), trayendo a colación precisamente a *4Ma.*, escoge de entre este terceto solo a *foolery*, pues lo traduce como *foolish*. Todos ellos no dejan de hacer una elección sensata, habida cuenta de la evidente relación de φλυαρός con el verbo φλύω y el sustantivo φλυός⁸⁵. El primero de ellos, de hecho, hace referencia metafóricamente a la acción de “hervir en palabras⁸⁶”, lo que resaltaría el rasgo de volatilidad, de evanescencia que parece ser el contenido nuclear (Eco 2013b: 151-52) del lexema. Al mismo tiempo, Muraoka presentará un sinónimo que ayudará a puntualizar aún más la característica central de todo aquello que comparta la cualidad de φλυαρός: λήρος. Aunque dicha palabra no lo será en el uso ‘clásico’ del griego, donde hará referencia primariamente a *something showy but useless* según la interpretación de LSJ. Por último, según el lexicógrafo nipón, es posible vincular este lexema con el adjetivo ληρώδης, que es *frivolous* en la *LXX* y además *silly* para contextos filosóficos clásicos⁸⁷. Este conjunto de semas compartidos, resultantes de la comparación de las elecciones lexemáticas de LSJ y Muraoka, habilitará una serie de traducciones posibles en español. Sin embargo, el vocablo escogido que nada tiene que ver con el contenido nuclear de ninguna de las palabras que reseñamos.

En efecto, “pretencioso”, en la historia de la lengua española no aparece sino muy tardíamente⁸⁸, adoptado del francés *prétentieux* y, por lo tanto, compartiendo su significado de “que pretende ser más de lo que es” (DRAE: s.v.). El dilema que nos aqueja se profundiza aún más si rastreamos las ocasiones en que la traductora utiliza en otros contextos lexemas como “insensato” (5.10; 8.17; 10.13⁸⁹; 12.3) o “vano”; palabras más cercanas al contenido nuclear a ser transmitido. La segunda de ellas, claramente afín al significado buscado, es utilizada para traducir –correctamente–

83 Puesto que modifica directamente al sustantivo “filosofía”, no habiendo variaciones entre esta interpretación y su original heleno, adjetivo de primera clase de una única terminación de nominativo. Cf. LSJ, s.v..

84 Bailly tomará en su caso un significado unilexemático (*‘bavard’ = ‘¿silly talk?’* LSJ) y una frase verbal (*‘qui parle a tort et à travers’ = ‘¿nonsense?’* LSJ). Tendrá además un segundo juego de acepciones (*bavardage, niaiserie, sornette*) que, relacionadas con las anteriores, hará más hincapié en la ‘necedad’ o la ‘tontería’ antes que en el ‘sinsentido’.

85 Chantraine (1968-80) s.v. φλυαρός.

86 Definición de LSJ. A este respecto, dice Bailly: *laisser échapper un flux de paroles*.

87 Puntualmente Pl. *Tht* 174d y Arist. *Rh.* 1414b15.

88 No aparece en el *Tesoro...* de Covarrubias (que lista únicamente el verbo “pretender” [1611: s.v.] como “procurar alcanzar alguna coja”) ni en el *Diccionario de Autoridades* que lista el mismo verbo bajo idéntica primera acepción, añadiendo el sentido de “intentar”. La primera aparición registrada del adjetivo en la lengua es de 1853.

89 Única ocasión en que “insensato” traduce μανία y ningún vocablo relacionado con la νόησις, como en los casos restantes.

la locución adverbial μάτην en 16.8; pero su primera aparición en 8.18 podría ser claramente revisada para permitir un uso exclusivo de ella como castellanización de φλυαρός. “Vano”, en ese caso, traduce κενός que significa, ante todo, “vacío” o, si se intenta mantener el estilo del texto, “vacuo”. Intercambiando posiciones, entonces, parece más adecuada la utilización de “vano” para el término que nos ocupa. La filosofía de los hebreos, sujeto de esta calificación, será entonces algo tanto “falta de realidad, sustancia o entidad” como “inútil, infructuoso o sin efecto”. Y, si atendemos al paralelismo con λῆρος, y entendemos que “vacuo” también es algo “hueco y falta de solidez” podrá ser emparejado, al menos parcialmente, con aquello “ostentoso pero inútil” listado por LSJ⁹⁰. De este modo, la comprensión de la πολιτεία hebrea, defendida por los mártires y defenestrada por el rey, pasará de ser algo pleno de soberbia que busca ser impuesto por los subordinados a simplemente algo que, considerando su origen subalterno, no tendrá la suficiente entidad como para trastocar las bases ideológico–políticas del Imperio, cimentadas sobre las conductas postreras del propio Alejandro (Sayar: 2016), tendientes al centralismo y a la divinización de la voluntad del soberano.

La diferenciación de los tipos cognitivos comprendidos en esta caracterización, entonces, deberá ser lógicamente consistente con el inicio de la peroración del rey, quien buscará hacer prevalecer su opinión mediante el diálogo, antes de pasar al uso de la fuerza. Según el soberano, la falta de bases firmes de la que adolecerían las prácticas religiosas hebreas, y la consiguiente disipación a causa de esta carencia deberían ser razones suficientemente válidas para dejar de lado su ejercicio. Sobre todo si en la vereda opuesta se ubica una “filosofía de lo práctico” (5.11) que tiene en cuenta el bienestar presente, especialmente en casos en que la vida puede correr peligro. Además, el hecho de que esta supuesta ‘escuela’ filosófica tenga ascendiente griego le otorgaría una autoridad ‘objetiva’ ante propios y ajenos. Pero, este conflicto no implicará una gradación entre ellas y las leyes helenas. Al menos no será así para la postura defendida por Antíoco, quien solo puede verse a sí mismo como el único habilitado para emitir leyes. Por lo tanto, las disposiciones mosaicas no intentan apoderarse de un lugar superior que no les pertenece. Sin embargo, si se observa la situación desde la perspectiva hebrea, estas no toman una posición ajena a ellas mismas, puesto que sobre la normativa divina no puede haber nada (Cf. Ex. 20.3-6). Casi de igual forma, si se lo ve desde la perspectiva griega, las costumbres de los hijos de Jacob tampoco usurparían un sitio de preeminencia que les es extraño puesto que carecen de la entidad sustancial necesaria para equipararse con la voluntad real.

90 La aproximación más cercana en español para captar este significado y mantener la diferenciación léxica entre ambas sería, a nuestro entender, “fútil”. Cf. DRAE s.v..

Referencias

Ediciones y traducciones:

- Hadas, Moses (1953): *The Third and Fourth books of Maccabees*. New York: DCHCL.
- Heinemann, Isaac (1928): "Makkabäerbucher, Buch IV". En: *PWRE*, 14,1, pp. 800-5.
- López Salvá, Mercedes (2002): "IV Macabeos (anónimo pseudoepigráfico)". En Diez Macho, Alejandro (ed.): *Apócrifos del Antiguo Testamento III*. Madrid: Cristiandad, pp. 119-166.
- Pelletier, André (ed.) (1962): *Lettre d' Aristée à Philocrate*. París: Editions du Cerf.
- Rahlf's, Alfred (ed.) (1971): *Septuaginta, id est Vetus Testamentum graecae iuxta LXX interpretes* Vol. 1-2 [1935]. Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt.

Instrumenta studiorum:

- Bailly, Anatole (1950): *Dictionnaire grec-français*. París: Hachette.
- Chantraine, Pierre (1968-80): *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*. París: Klincksieck.
- Covarrubias Horozco, Sebastián de (1611): *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Luis Sánchez. Versión digital disponible en: <http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/765/16/tesoro-de-la-lengua-castellana-o-espanola/>.
- Liddell, Henry G. – Scott, Robert – Jones, Henry S. (1996): *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- Muraoka, Takamitsu (2009): *A Greek-English Lexicon of the Septuagint*. Leuven: Peeters.
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- (1726-39): *Diccionario de autoridades*, Francisco del Hierro, Madrid, Versión digital disponible en: <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>

Bibliografía citada:

- Bajtín, Mikhail (1991): "El hombre hablante en la novela". En su: *Notas sobre literatura*. Madrid: Taurus, pp. 148-82.
- Breitenstein, Urs (1978): *Beobachtungen zu Sprache Stil und Gedankengut des vierten Makkabäerbuchs*. Basel and Stuttgart: Schwabe.
- Calderón Núñez, Guillermo (2010): "El respeto real a la ley. Claves para una interpretación de la Carta del pseudo-Aristeas". En: *Veritas*, 22, pp. 191-203.
- Collins, John J. (2000): *Between Athens and Jerusalem. Jewish identity in the Hellenistic Diaspora*. Livonia: W. B. Eerdmans Publishing Co.
- Eco, Umberto (2013a): *Decir casi lo mismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2013b): *Kant y el ornitorrinco*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Frenkel, Diana (2011): "El martirio en la *Septuaginta: II y IV Macabeos*". En: *AFC*, 24, pp. 59-91.

- (2005-2006): “Una versión del Egipto Ptolemaico según la *Carta de Aristeas a Filócrates*”. En: *Circe*, 10, pp. 157-75.
- Lona, Horacio (2013): “Los apologistas griegos: de la defensa de la fe al discurso de propaganda”. En Alesso, M. (Ed.): *Hermenéutica de los géneros literarios: De la Antigüedad al Cristianismo*. Buenos Aires: EFFyL, pp. 1-34.
- Piñero, Antonio (2007): *Literatura judía de época helenística en lengua griega*, Madrid: Síntesis.
- Renehan, Robert (1972): “The greek philosophic background of Fourth Maccabees”. En: *RhM*, 115, 3, pp. 223-38.
- Sayar, Roberto J. (2016): “El enemigo de mi enemigo... a veces es mi enemigo también. De cómo el buen gobernante puede convertirse en una amenaza en *IV Macabeos*”. Ponencia leída en el ámbito de las *VIII Jornadas sobre el Mundo Clásico*. FFCEH–UM. 14 y 15 de octubre de 2016.

3. FRIEDRICH HÖLDERLIN, EL TRADUCTOR DE SÓFOCLES: UNA LECTURA FILOSÓFICA

Santiago Hernández Aparicio

UNR / CONICET

En 1804, Friedrich Wilms edita, en Frankfurt del Meno, *Die Trauerspiele des Sophokles* de Friedrich Hölderlin, un volumen que, a traición del título, contiene solamente traducciones de dos tragedias del grupo tebano: *Oedipus Tyrannus* y *Antigonä*. No las acompaña una introducción, pero sí una dedicatoria “*der Prizessin Auguste von Homburg*” y dos apéndices, las *Anmerkungen zum Oedipus* y las *Anmerkungen zur Antigonä*. La edición de Sófocles de 1555 utilizada por el traductor⁹¹ abunda en fallos textuales.

Estos factores se combinaron con un criterio de traducción aparentemente caprichoso para escandalizar a Goethe, Schiller, y todo filólogo clásico en ese puñado de electorados y principados que la comodidad nos obliga a llamar Alemania. Lejos de la fidelidad cuidada de Wilhelm von Humboldt en su *Agamemnon* o de la tradición gala de las bellas infieles importada por Gotthold Lessing, Friedrich Hölderlin tuerce el alemán hasta rozar el límite de la gramaticalidad y, al tiempo, realiza cambios tan grandes en relación con el original que “libre” deja de ser un adjetivo criterioso. Por supuesto, las versiones fueron calificadas de muestra acabada de su *Umnachtung*, y recién en 1916 el gran editor y crítico Norbert VON HELLINGRATH notó en ellas que “*so musste sich eine seltsame Mischung ergeben von vertraut sein mit der griechischen Sprache und lebhaftem Erfassen ihrer Schönheit und ihres Charakters mit Unkenntnis ihrer einfachsten Regeln und gänzlichem Mangel grammatischer Exactheit*”⁹² (1911: 75). Hölderlin fue alumno de la Fundación Teológica de Tubinga, donde tradujo arduamente a Homero, Alceo, Eurípides y Sófocles, además de dedicar su memoria de licenciatura a las bellas artes griegas; podemos valorar el comentario quitando la acusación de *Unkenntnis* (“desconocimiento”), y así se vuelve claro que el poeta suabo no tradujo con un objetivo filológico. Esto es, no intentó reconstruir el sentido de los textos en su contexto cultural. Salvador MAS (1999), en el único estudio más o menos extenso y específico sobre la relación entre Hölderlin y los griegos en español del que tenemos noticia, señala que en un contexto dieciochesco donde se concebía a Grecia como modelo de formación para

⁹¹ La antigua *Sophoclis Tragoediae Septem*, editada por Peter Braubach, el editor de Lutero, en Frankfurt del Meno (1555).

⁹² “Así, tuvo que resultar una extraña mezcla de familiaridad con la lengua griega y una viva aprehensión de su belleza y carácter junto con el desconocimiento de sus reglas más sencillas y una carencia absoluta de exactitud gramatical”. Debido a la inactualidad de la edición de *Pindarübertragungen von Hölderlin*, de 1911, la ortografía presenta particularidades que reproducimos, como el hecho de que los sustantivos aparezcan en minúsculas y el arcaísmo *exactheit*. Otro factor de importancia es la cercanía de Hellingrath a Stefan George y su grupo, cuyos esfuerzos poéticos por aligerar el alemán son bien conocidos.

la incipiente nacionalidad alemana, Hölderlin contrastaba su actitud tanto con la clasicista como con la romántica. Mientras que la primera intentó “convertir a Grecia histórica (sea esto lo que quiera que sea) no en una realidad histórica, sino en una realidad supra-histórica” (1999: 14), y el romanticismo intensificó “una perspectiva escatológica e histórica por relación a la cual Grecia es solo un momento anunciador o anticipador de los hechos fundamentales del cristianismo” (1999: 15), Hölderlin no concibió lo griego como un tema, como un objeto sobre el que se escribe y reflexiona, sino como una contrapartida performativa de sus prácticas poética y traductora, que podrían considerarse unificadas a través de la médula de un pensar, de una filosofía que las convocara. Esto puede confirmarse en el pensamiento del propio escritor, que en las *Anmerkungen zur Antigona* ([1804] 1954: 289), define el “*gesetzliches Kalkül*” o ritmo de la tragedia como la actuación de varias secuencias en las que la imaginación, los sentimientos y la razón se desarrollan de acuerdo con la lógica poética, a diferencia de la lógica a secas, donde la presentación de una sola de las capacidades humanas hace al todo⁹³.

Hölderlin, entonces, lleva adelante una reflexión sobre la tragedia que se ubica entre la literatura y la filosofía, pero desemboca en la traducción como única articulación histórica posible. Habiendo elaborado junto a Georg Wilhelm Friedrich Hegel y Friedrich Schelling el famoso *Das älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus* (1797), llega con el tiempo a contrastar considerablemente con Hegel en la concepción de lo trágico, en tanto que si éste veía en *Antígona* una *kátharsis* conciliadora en la integración sintética de dos polos conflictivos dentro de la eticidad (*Sittlichkeit*) del pueblo griego, Hölderlin veía la *kátharsis* como una separación dispersiva que, además, interrogaba el presente. La tragedia y lo trágico consistirían en la imposibilidad de *unio mystica* de los hombres y dioses representados en la trama. *Das älteste Systemprogramm*, por otro lado, insuflado del optimismo iluminista de la primera etapa de la Revolución Francesa, concebía al mito como un modo de discurso inauténtico, pues impulsaba su uso como disfraz para darle distribución popular a las ideas filosóficas sobre la libertad. En el espíritu de *Über die Religion* de Schleiermacher y *Philosophie der Mythologie* de Schelling, Hölderlin buscará en el terreno práctico cultivar una palabra performativa tanto para invocar la presencia de los dioses como para enunciar su ida, como es el caso de las traducciones sofocleas.

Ahora, si con respecto al texto original de Sófocles podemos hablar de ámbitos interconectados en un contexto histórico donde las actividades humanas no estaban tan tajantemente separadas en esferas diferenciadas, en el tiempo que le tocó vivir a Hölderlin, la relación del poeta con la sociedad fue de una índole menos integrada⁹⁴. No obstante, si bien nuestro poeta no compuso, imaginemos, himnos al Ser Supremo para

⁹³ Hölderlin reflexionó en su ensayo *Urteil und Sein* (1795) sobre la intuición intelectual como única manera de recuperar la unidad perdida (*Seyn schlechtin*: “ser en absoluto”) que implica la separación sujeto-objeto propia de la reflexión especulativa. En este sentido, siguiendo la jerga heideggeriana, la lengua de Hölderlin saltea la metafísica para decir el Ser. Es la idea que domina *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung* (1936-1968), que recopila conferencias dictadas por Martin HEIDEGGER acerca del poeta suabo.

⁹⁴ George STEINER ([1961] 2012) explica que después del siglo XVII el auditorio del poeta trágico dejó de constituir una comunidad orgánica familiarizada con ciertas nociones y hábitos de lenguaje figurado, más propias de contextos donde el género trágico estaba ligado a la *performance* pública (la Atenas de Sófocles, la

la Fiesta de la Federación, sí tuvo, a lo largo de su vida, un permanente interés en la revolución. Que este evento histórico constituyó el catalizador de la experiencia traductora de Hölderlin lo sugiere la interpretación de la tragedia que se puede leer en su versión de *Antígona*: un tránsito desde la patria griega hacia la hespérica, un mundo de dioses idos que, precisamente por esta condición, deja esa marca en la traducción. Así lo explican las *Anmerkungen*, e insisten en la diferencia, con otra retórica, la carta de Casimir Ulrich Böhlendorff fechada el 4 de diciembre de 1801. El uso de lo nacional "*das schwerste ist*". Por eso, es necesario un pasaje por lo extranjero. Cada nación posee *Grund*, una disposición natal, y *Bildungstrieb*, un impulso formativo hacia lo otro que le permitirá conocerse a sí misma. El texto es claro en cuanto a lo que corresponde a griegos y a hespéricos (los europeos modernos): en el primer caso, *Feuer vom Himmel, heiligen Pathos, schöne Leidenschaft, das gewaltige Element, Apollonischreich, das Feuer des Himmels*. En el segundo, *Klarheit der Darstellung, Geistesgegenwart, Darstellungsgaabe, Junonischnüchternheit*. El fuego del cielo podría ser identificado con la naturaleza aórgica, y la sobriedad junónica con la naturaleza orgánica. Ahora bien, ambos interactúan como los pueblos a través de diversas configuraciones histórico-sociales, pero no se tocan. Como afirma Hölderlin, entre los griegos y nosotros se dan la relación viviente y el destino, pero "*wir nicht wohl etwas gleich mit ihnen haben dürfen*". Pensando desde estos términos en la traducción como búsqueda de la sobrevida entre dos textos, se puede decir que Hölderlin busca sacar a la luz lo que Sófocles oculta: el fuego del cielo, el prodigioso elemento; y que Sófocles resalta lo que Hölderlin rehúye: la claridad de la exposición, la sobriedad junónica. Para Hölderlin, a diferencia de lo que él lee en Sófocles, el punto de la tragedia consiste justamente en la imposibilidad de unión con lo divino.

Referencias

Fuentes y traducciones

HÖLDERLIN

BEISSNER, F. (1954): *HÖLDERLIN Sämtliche Werke. Band 1: Gedichte- Hyperion. Band 2: Der Tod des Empedokles-Aufsätze-Briefe. Band 3: Übersetzungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

SÓFOCLES

Inglaterra de Shakespeare, el Versailles de Racine). Estos hábitos eran "simbólicos y alegóricos. Los datos con que se contaba en lo referente al mundo natural, el curso de la historia y las variedades de la acción humana eran trasladados a diseños imaginativos y mitologías. La mitología clásica y el cristianismo se cuentan entre esas arquitecturas de la imaginación. Ordenan los múltiples planos de realidad y valor moral a lo largo de un eje del ser que se extiende desde la materia inerte hasta las estrellas inmaculadas. [...] El poeta era por definición un realista, sus fantasmas y parábolas eran manifestaciones naturales de la realidad" ([1961] 2012: 161-162). En un contexto diferente, estos diseños imaginativos pasan a ser abstracciones filosóficas de significado privado o problemático (pensemos en la mitología de un William Blake, en el ámbito poético) o contenido religioso carente de fe activa.

PADUANO, G. (1982): *Tragedie e frammenti di Sofocle. Volume primo*. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese.

Estudios

von HELLINGRATH, N. (1911): *Pindarübertragungen von Hölderlin*. Jena: Eugen Diererich.

MAS, S. (1999). *Hölderlin y los griegos*. Madrid: Visor.

STEINER, G. ([1961] 2012): *La muerte de la tragedia*. Trad. esp. de E. L. Revol. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

➤ **Mesa 20**

- 1. Marina López Casoli y Eliana Berardo, Universidad Nacional de Mar del Plata.**
- 2. Fabián Negrelli, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 3. Martín Capell, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**

**1. PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE DEVOLUCIÓN
EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Marina López Casoli

Universidad Nacional de Mar del Plata

mlcuniv@gmail.com

Eliana Berardo

Universidad Nacional de Mar del Plata

elianaberardo@hotmail.com

Introducción

Una de las áreas de investigación muy estudiadas sobre la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) a partir de la década de 1990 es la de la devolución docente (DD) o *feedback*. La misma ha sido descrita como un proceso interactivo social entre docentes y alumnos en el cual se entrelazan aspectos emotivos y relaciones de poder entre estos participantes (Burke y Pietrick 2010; Carless 2006). Esta concepción de la DD sobre la escritura académica ha suscitado cuestionamientos respecto del grado de efectividad de las prácticas de DD, originando diferentes perspectivas de análisis.

El presente estudio se enmarca dentro de la línea investigativa referente a las percepciones de los participantes en el proceso de devolución brindada y recibida (docentes y alumnos respectivamente). Algunos estudios demostraron que mientras los docentes prefieren brindar DD indirecta, los alumnos prefieren la directa (Amrhein y Nassaji, 2010). Otros observaron que lo que el docente opina sobre sus formas de brindar DD no necesariamente es lo que hace en la práctica (Ferris, Brown, Liu, Arnaudo y Arnaudo 2011; Montgomery y Baker, 2007). Aún otros observaron una discrepancia entre las percepciones de los docentes y los alumnos

sobre la DD (Carless 2006; Daib 2005; Schulz 2001).

Gran parte de la literatura concerniente a las percepciones sobre la devolución se centra en las percepciones del alumnado sobre la DD (Machado Lucas y Berardo 2017; Amrhein y Nassaji 2010; Montgomery y Baker 2007). Es por ello que el presente estudio busca completar la bibliografía referente a la *perspectiva del docente* con respecto a sus prácticas de devolución escrita (DDE) para conocer cuáles son los supuestos que informan dicha práctica. Esta investigación estudia las prácticas de DDE de diferentes instructores de escritura en ILE en la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Contexto y Método

Los participantes son 9 docentes de diferentes materias en las que se enseña la escritura en ILE en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a alumnos hispanoparlantes. Para investigar las percepciones docentes sobre sus prácticas de DDE, se usó una encuesta basada en una de Amrhein y Nassaji (2010). Para el análisis cuantitativo se realizaron preguntas con el formato de escala valorativa de Likert. Para el análisis cualitativo se hicieron preguntas abiertas. La encuesta se redactó en español para que el docente opinara más cómodamente en su propio idioma sobre:

- cómo corrige los textos del alumno.
- por qué lo hace de esa manera.
- cuáles son las formas de DDE que considera más efectivas.

Resultados y discusión

Pregunta: Si hay muchos errores en un texto, ¿qué es más útil?

Ante la presencia de muchos errores en un texto, 4 de los docentes prefieren marcar todos los errores graves, dejando el resto sin marcar. Justificaron su elección aludiendo al impacto de la DD en la motivación del alumno, al nivel de manejo del idioma del alumno y sus necesidades y a la posible ambigüedad de la corrección selectiva. 3 docentes prefieren marcar la mayoría de los errores más graves porque temen abrumar al alumno con el volumen de devolución o porque se centran sólo en aspectos relevantes para los objetivos de la materia. Sólo 2 docentes optan por marcar todos los errores en un texto debido a las pocas instancias de revisión que los alumnos tienen (escriben un borrador inicial y uno final). Si bien no se encuestó al respecto del tipo de errores, los docentes encuestados parecerían interpretar de la pregunta que los errores graves eran los de lengua, por lo cual algunos aclararon que entre los errores que marcan están los de desarrollo de ideas, contenido y organización.

Pregunta: ¿Qué forma de corrección le parece más útil y por qué?

Se pidió a los docentes que valoren distintos tipos de DDE utilizando una escala valorativa Likert del 1 al 5, siendo 1 “para nada útil” y 5 “muy útil”. El análisis arrojó los siguientes resultados, presentados de acuerdo a la valoración recibida de mayor a menor:

Tipos de corrección	Promedio de valoración
Indicar el tipo de error con metalenguaje	4.66
Formular la corrección como pregunta	4.11
Usar un signo de exclamación	3.25
Usar un imperativo para indicar el error	3.25
Usar una afirmación formulada como una oración completa	3.25
Marcar el lugar donde está el error sin hacer comentarios	2.75
Brindar la respuesta correcta para el alumno	1.5
No marcar el error	1.42

Los promedios indican que los docentes encuestados prefieren formas de DDE que alienten al alumno a buscar la respuesta ellos mismos. También prefieren el uso de preguntas para formular los comentarios e indican que el uso de exclamaciones o imperativos pueden sonar ofensivos para el alumno. Otro factor que influyó en la valoración fue evitar la ambigüedad de los comentarios. Los docentes explican que prefieren formas de DDE que orienten al alumno indicando el tipo de error que cometió.

Pregunta: ¿Le parece útil marcar un error cada vez que aparece en un mismo texto?

Todos los docentes respondieron afirmativamente. Difieren únicamente en cómo lo hacen. Algunos los marcan del mismo modo cada vez. Otros lo resaltan más enfáticamente con una aclaración las primeras veces pero luego hacen sólo una indicación. Un docente explica que si no se marca el error cada vez, al alumno puede malentender que aquellas instancias donde no fue corregido no existe tal error y omite corregirlo.

Pregunta: ¿Qué tipo de errores le parece más útil corregir?

Si bien se cree que los docentes suelen corregir primordialmente errores de lengua (gramática, vocabulario, ortografía, etc.), los docentes encuestados opinan que esto no es lo más importante sino cuestiones de desarrollo de contenido e ideas y la organización de las mismas en el texto.

Tipo de error	Promedio de valoración
Contenido o ideas	5
Organización	4.88
Uso de vocabulario	4.55

Gramática	4.33
Puntuación	4.11
Ortografía	3.77

Pregunta: ¿Qué percepciones tiene sobre su práctica de DDE y cuáles tiene sobre la opinión de sus alumnos al respecto?

Los docentes opinaron sobre distintas suposiciones sobre la DDE mediante una escala valorativa del 1 al 5, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Suposición	Promedio de valoración
La mayoría de los estudiantes se sienten defraudados si no reciben correcciones en los textos que entregaron.	4.25
A la mayoría de los estudiantes no les gusta ser corregidos.	3.66
Los estudiantes quieren que se les corrijan todos sus errores.	3.62
Los estudiantes aprenden a resolver problemas de coherencia y cohesión de ideas al recibir la devolución escrita.	3.44
Los estudiantes aprenden a resolver problemas de uso de la lengua al recibir la devolución escrita.	3.33
Los profesores no deben corregir los errores de los alumnos a menos que interfieran con la comprensibilidad del texto.	2

Mayoritariamente, los docentes parten del supuesto de que el alumnado desea que se le corrijan todos sus errores, caso contrario se siente defraudado, a pesar de que según opinan también, muchas veces a los alumnos no les gusta ser corregidos. Estas suposiciones se basan en la creencia de los docentes del impacto emocional que la DDE puede tener en los alumnos.

Conclusiones e Implicancias

Este estudio revela que a la hora de brindar DDE, los docentes encuestados tienen en cuenta diferentes factores: el impacto emocional de la DDE en el alumno, su nivel de idioma y necesidades lingüísticas, la falta de tiempo y la claridad del tipo de comentario. Muchas de las decisiones sobre cómo dar DDE las basan en lo que ellos creen que el alumno siente o percibe y, por lo tanto, lo que consideran que es

más efectivo para el aprendizaje. En general los docentes opinan que la forma de brindar DDE tiene un impacto sobre qué y cómo aprende el alumno a escribir. Sus prácticas consisten entonces en dar una DDE que ellos sienten que hará reflexionar al alumno sobre sus errores, lo hará más autónomo sobre la búsqueda de correcciones efectivas y aprenderá a escribir mejor. Entonces, optan por la DDE selectiva e indirecta en lugar de la global y directa.

Según sus percepciones, el factor emocional está relacionado con qué y cómo aprende el alumno. Consideran que determinadas formas de DDE (ej. el uso de signos de admiración o el modo imperativo) pueden generar malestar en el alumno, quien evita corregir sus errores o malinterpreta la DDE, resultando en correcciones ineficaces. Otro factor que determina cómo los docentes brindan DDE es la falta de tiempo. Por la gran cantidad de alumnos, los docentes no siempre tienen tiempo de escribir comentarios más completos, resultando en DDE abreviada que no siempre es clara. A su vez, la falta de tiempo para ofrecer al alumno más instancias de DDE hace que algunos docentes prefieran marcar todos los errores en un texto en lugar de sólo los más graves o que interfieren con la inteligibilidad de ideas. También en algunos casos observan que ciertas formas de DDE son ambiguas, por lo que evitan comentarios expresados como imperativos y preguntas o evitan marcar sólo dónde está el error pero no de qué tipo de error se trata. Diferente de lo que generalmente se dice de los docentes, los aquí encuestados opinan que lo más relevante a corregir son cuestiones de desarrollo y organización de ideas antes que de lengua si estas no interfieren en la inteligibilidad.

Si uno de los objetivos pedagógicos de la DDE es que el alumno devenga en un aprendiz autónomo cuyo aprendizaje depende de su propia intervención, es importante que los docentes expliquen al alumnado sus formas de dar DDE, aclarando criterios y objetivos para evitar reacciones que no conducen a aprender. Para ello, también es necesario conocer mejor las percepciones del alumno con respecto a las prácticas de DDE, evitando aquellas que no conducen al aprendizaje deseado.

Referencias

- Amrhein, H. / Nassaji, H. (2010): "Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why?" En: *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13, 2, 95-127.
- Bitchener, J. (2008): "Evidence in support of written corrective feedback". En: *Journal of Second Language Writing*, 17, pp. 102-118.
- Bruton, A. (2009): "Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were...". En: *System*, 37, pp. 600-613.
- Burke, D. / Pieterick, J. (2010): *Giving Students Effective Written Feedback*. Berkshire: Open University Press.
- Carless, D. (2006): Differing perceptions feedback process. En: *Studies in Higher Education*, 31,2, pp. 219-233.

- Daib, R. (2005): "Teachers and students' beliefs about responding to ESL writing: A Case Study". En: *TESL Canada Journal*, 23, 1, pp. 28-43.
- Desrosiers, L. A. (2008): "Teacher Response and Subsequent Student Revision". En: *Colegio Maebashi KyoaiGakuen*, 8, 111-128.
- Ellis, R. / Sheen, Y. / Murakami, M. / Takashima, H. (2008): "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context". En: *System*, 36, pp. 353–371.
- Ferris, D. (1999): "The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996)". En: *Journal of Second Language Writing*, 8, 1, pp. 1-11.
- Ferris, D. (1999): "Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions & Implications". En: *Journal of Second Language Writing*, 6, 2, pp. 155-182.
- Ferris, D. (2004): "The 'Grammar Correction' Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?)". En: *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 49–62.
- Ferris, D. (2011): "Responding to L2 Students in College Writing Classes: Teacher Perspectives". En: *TESOL Quarterly*, 45,2, pp. 207-234.
- Frantzen, D. (1995): "The Effects of Grammar Supplementation on Written Accuracy in an Intermediate Spanish Content Course". En: *The Modern Language Journal*, 79,3, pp. 329-344.
- Guénette, D. (2007): "Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing". En: *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 40–53.
- Hairston, M. (1982): "The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing". En: *College Composition and Communication*, 33, 1, pp. 76-88.
- Hosseiny, M. (2014): "The Role of Direct and Indirect Written Corrective Feedback in Improving Iranian EFL Students' Writing Skill". En: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, pp. 668 – 674.
- Iravani, Ha.. (2014): "The Impact of EFL Teachers' Comment Types on Students' Revision". En: *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7,3, pp. 326-338.

- López Casoli, M. / Machado, C. / Lucas, S. / Berardo, E. (mayo, 2016): "How effective is teacher written feedback in college writing?" Trabajo presentado en la *Convención Anual de ARTESOL 2016*. Asociación TESOL Argentina y Ministerio de educación de la Provincia de Corrientes. Corrientes, Argentina.
- Machado, C / Lucas, S. / Berardo, E. (noviembre, 2015): La influencia del feedback comprensivo y selectivo en el proceso de escritura en Inglés como lengua extranjera. Trabajo presentado en *JELENS, XV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Machado, C. / Berardo, E. /Lucas, S.(mayo, 2017): College Students' Perceptions on Written Corrective Feedback.Trabajo presentado en la *28° Convención Anual de Argentina TESOL*. Maran Suites and Towers y Colegio Plaza Mayor. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- Montgomery, J. L. / Baker, W. (2007):"Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance". En: *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 82–99.
- Schulz, R. (2001): "Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia". En: *Modern LanguageJournal*, 85, ii, pp. 244-258.
- Silva Cruz, M. (2013):"La retroalimentación en la corrección de la escritura - Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos". En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 15.
- Sotoudehnama, E. (2014): "The Effects of Teachers' Written Comment Types and Iranian EFL Learners' Attitudes". En: *The Journal of Asia TEFL*,11,4, pp. 21-51.
- Spiller, D. (2009): Assessment: Feedback To Promote Student Learning. En: *Teaching Development Unit - WāhangaWhakapakariAko*, The University of Waikato, pp. 1-18.
- Tajik, L. (2016):"Three Types of Comments on Content: Teacher vs. Peer Feedback". En: *The Journal of Teaching Language Skills*, 7, 4, pp. 141-166.
- Truscott, J. (1999): "The Case for 'The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes': A Response to Ferris". En: *Journal of Second Language Writing*, 8, 2, pp. 111-122.

Truscott, J. (2004): "Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler". En: *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 337–343.

2. HACIA LA ELABORACIÓN DE CRITERIOS UNIFORMADOS DE EVALUACIÓN QUE ASEGUREN FIABILIDAD ENTRE LOS CALIFICADORES DE LAS PRUEBAS ESCRITAS EN EL ÁREA DE GRAMÁTICA INGLESA EN LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA UNC

Martín Capell

Facultad de Lenguas, UNC.

mscapell@gmail.com

Fabián Negrelli

Facultad de Lenguas, UNC

fabiannegrelli09@gmail.com

Introducción

Todo proceso de evaluación académica adquiere sentido en tanto facilite la identificación de áreas, procesos y decisiones que necesitan modificarse para mejorar la calidad de los resultados. Creemos que 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 del encadenamiento de situaciones e instancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que producen esos resultados (Apodaca y Lobato, 1997; Ramsden, 1998; Villar Angulo y Alegre de la Rosa, 2004; Purpura, 2004).

En varios estudios de investigación se ha argumentado extensamente acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la probada influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de los que corrigen (Bachman, 1990; Gass, 1994; Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996; Bachman y Cohen, 1998; Bachman, 2002; Chapelle y Brindley, 2002; Hughes, 2003; Haywood y Lidz, 2007; Antón, 2009; Bachman y Palmer, 2010; Lantolf y Poehner, 2011; Sadeghi y Khanahmadi, 2011); es por ello que más allá de las discusiones acerca de las concepciones y de las formas que puedan considerarse más pertinentes o apropiadas para llevar a cabo la acción de evaluar por parte del docente, esa acción tiene una importancia fundamental, ya que en ella se produce el encuentro entre los criterios sostenidos por la

institución educativa y por el que “enseña” por un lado, y lo que le es posible mostrar al alumno como adquisición durante un periodo preestablecido, por el otro.

Evaluar un aprendizaje es, pues, una acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene el cambio en el conocimiento y en las capacidades o actitudes de los estudiantes. Sin lugar a duda, cuando se aplica la evaluación a la enseñanza universitaria se amplía el campo de ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación. Así también se habla de (a) *medir*, como la asignación de un número a un objeto, según una regla aceptable, o (b) de *codificar*, como la atribución de un valor a una actuación en una prueba.

En este contexto, la fiabilidad y la validez son dos cualidades esenciales que deben tener todos los exámenes de carácter científico y que deciden la promoción al curso siguiente. Por definición, podemos decir que una prueba es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna. En cuanto a la validez de un examen, esta condición está garantizada cuando una prueba está concebida, elaborada y aplicada de tal manera que mida lo que se propone medir.

De este modo, a través de este estudio intentamos encauzar nuestros intereses e inquietudes en cuanto a lograr fiabilidad y validez en las evaluaciones administradas a alumnos del área de gramática inglesa de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC.

Materiales

Los siguientes materiales han sido estudiados y/o analizados hasta el momento para la consecución de este proyecto:

1. Plan de Estudios vigente para las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC;
2. Programa 2016 de las asignaturas *Práctica Gramatical del Inglés y Gramática Inglesa I*;
3. Exámenes Finales Regulares escritos de las asignaturas *Práctica Gramatical del Inglés y Gramática Inglesa I* correspondientes al turno noviembre de 2016;

Métodos de análisis

A los fines de recolectar la muestra, los miembros del equipo que dictan ambas asignaturas procedieron a diseñar y administrar el examen (“la prueba”) en un todo de acuerdo con los contenidos disciplinares y formato de evaluación impartidos durante el ciclo lectivo 2016. En cada una de las asignaturas, la muestra estuvo conformada por 60 exámenes –elegidos de forma aleatoria- correspondientes al turno de Exámenes Finales Regulares de noviembre de 2016. Los exámenes fueron luego divididos en tres grupos de 20.

Algunos miembros del equipo de investigación se abocaron a realizar la descripción y análisis de los objetivos y perfil del egresado de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés (Plan de Estudios vigente), para continuar, luego, con la descripción y el análisis de los objetivos, contenidos disciplinares, metodología de trabajo, formas y criterios de evaluación en cada una de las asignaturas foco de esta investigación. En su informe, llegaron a la conclusión de que si bien tanto los objetivos como la metodología de enseñanza y de evaluación planteados en los respectivos programas respondían a las pautas y descriptores establecidos en el Plan de Estudios vigente, los criterios de evaluación no estaban lo suficientemente descriptos o establecidos para asegurar fiabilidad en la corrección de los exámenes independientemente del docente que corrigiera esa prueba. En consecuencia, se procedió a revisar este punto.

Asimismo, se suministró una encuesta a los alumnos, en la cual se hizo hincapié en su experiencia personal en el cursado de *Práctica Gramatical y Gramática Inglesa I* durante el ciclo lectivo 2016. En términos generales, se observó un amplio consenso entre los alumnos respecto de que a lo largo de su trayectoria como estudiantes en la Facultad de Lenguas habían experimentado a menudo en las distintas cátedras la falta de uniformidad en cuanto a los criterios de corrección de sus evaluaciones (valoración de errores, respeto por las ideas, distintas exigencias en cuanto a la profundidad en el desarrollo teórico de un tema, entre otros aspectos) con respecto a las de otros compañeros, dependiendo de quiénes habían sido los docentes que habían corregido los exámenes. En lo que respecta a las asignaturas objeto de estudio en esta oportunidad, las respuestas de los alumnos corroboraron nuestra hipótesis inicial en cuanto a la sensación de los alumnos con respecto a la existencia de diferentes criterios de corrección y calificación utilizados por los distintos docentes de la cátedra. Entre otros aspectos, los alumnos resaltaron el hecho de que la aplicación de diferentes criterios de corrección reflejaba cierta imparcialidad por parte de los docentes, lo cual generaba situaciones de manifiesta imparcialidad.

Primera etapa de corrección de los exámenes

El equipo docente de ambas cátedras procedió a corregir el primer grupo de exámenes que fueran fotocopiados y preservados oportunamente para este fin. Así, los distintos evaluadores corrigieron en forma individual, y sin establecer ni acordar previamente criterios de corrección (excepto los establecidos en el Programa de cada asignatura), los 20 exámenes que formaban parte del primer grupo de la muestra. Posteriormente, se realizó una reunión con los miembros del equipo de investigación (se aplicó la técnica del *grupo de discusión*) a los fines de verificar la presencia o ausencia de uniformidad de criterios de evaluación entre los distintos sujetos evaluadores.

La siguiente tabla ilustra los resultados en esta primera etapa en la asignatura *Práctica Gramatical del Inglés*:

Sujeto evaluado	Examinador 1		Examinador 2		Examinador 3		Examinador 4	
	%	<i>Calif.</i>	%	<i>Calif.</i>	%	<i>Calif.</i>	%	<i>Calif.</i>
1	72	6	67	5	63	4	69	5
2	69	5	67	5	73	6	63	4
3	65	5	70	6	63	4	69	5
4	72	6	73	6	70	6	74	6
5	71	6	73	6	69	5	76	6
6	70	6	62	4	63	4	63	4
7	58	3	57	3	58	3	66	5
8	57	3	59	3	58	3	69	5
9	79	7	79	7	70	6	82	7
10	79	7	80	7	79	7	85	8
11	64	4	65	5	60	4	67	5
12	71	6	77	7	75	6	79	7
13	69	5	76	6	73	6	72	6
14	66	5	63	4	66	5	79	7
15	65	5	57	3	57	3	67	5
16	57	3	66	5	66	5	65	5
17	66	5	72	6	73	6	72	6
18	78	7	78	7	80	7	80	7
19	58	3	58	3	60	4	65	5
20	45	3	51	3	50	3	57	3

Así, concluimos que:

(1) en solo dos casos (10%) (sujetos N.º 4 y 18) hubo coincidencia con respecto a la calificación final obtenida; por lo tanto, eran fundadas las quejas y/o percepciones de los alumnos en cuanto a la ausencia de criterios unificados de corrección en la asignatura *Práctica Gramatical del Inglés*.

(2) Existía una necesidad imperiosa de mejorar y compartir las prácticas evaluativas de la cátedra, sobre todo con en el caso del evaluador N.º 4 (donde se nota mayor disparidad en cuanto a las notas o porcentajes otorgados en cada caso con respecto a los otros evaluadores), quien se había incorporado a la cátedra recientemente y, por ende, carecía de la experiencia que poseían los otros tres evaluadores, quienes se venían desempeñando en el área de gramática inglesa durante varios años.

(3) Los docentes de la cátedra debíamos trabajar en pos de desarrollar métodos o procedimientos de corrección fiables que garantizaran a los alumnos resultados justos.

(4) Era necesario describir los distintos tipos de errores cometidos por los alumnos y acordar la importancia de dichos errores en la calificación final con el objeto de elaborar una normativa de aplicación que lograra la máxima estandarización con respecto a los criterios de evaluación que debían seguir todos los miembros de la cátedra.

Conclusiones

Sobre la base de los resultados descriptos más arriba, el equipo docente de la cátedra *Práctica Gramatical del Inglés* se encuentra actualmente trabajando en el diseño de una taxonomía descriptiva y explicativa de errores para fijar criterios uniformes de corrección. Asimismo, se ha planificado implementar una segunda etapa de corrección para verificar en qué medida se han podido unificar dichos criterios. Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicaciones relevantes para mejorar la calidad del proceso de evaluación en el área de gramática inglesa en la Facultad de Lenguas de la UNC, constituyendo una base de mayor solidez para perfilar líneas de acción en el trabajo docente.

Referencias

- Alderson, J. C. / Clapham, C./ Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antón, M. (2009): "Dynamic assessment of advanced second language learners". En: *Foreign Language Annals*, 42, 3, pp. 576-598.

- Apodaca, P. / Lobato, C. (1997): *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2002): "Alternative interpretations of alternative assessments: Some validity issues in educational performance assessments". En: *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21, 3, pp. 5-19.
- Bachman, L. F. / Cohen, A. D. (1998): *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. / Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. / Palmer, B. (2010): *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Chapelle, C. / Brindley, G. (2002): "Assessment". En Schmitt, N. (ed.): *An introduction to applied linguistics*. Londres: Arnold, pp. 268-288.
- Gass, S. (1994): "The reliability of grammaticality judgements". En Tarone, E./ Gass, S./ Cohen, A. (eds.): *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, N. J: Lawrence Earlbaum Associates, pp. 303-322.
- Haywood, H. C. / Lidz, C. S. (2007): *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational application*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003): *Testing for Language Teachers* (2da. Edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P./Poehner, M. (2011): "Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for L2 development". En: *Language Teaching Research*, 15, 11, pp. 11-33.
- Purpura, J. (2004): *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramsden, P. (1998): "Managing the effective university". En: *Higher Education Research and Development*, 17, 3, pp. 347-370.
- Sadeghi, K. /Khanahmadi, F. (2011): "Dynamic assessment of L2 grammar of Iranian EFL learners: The role of mediated learning experience". En: *International Journal of Academic Research*, 3, 2, pp. 931-935.
- Villar Angulo, L. M. /Alegre de la Rosa, O. M. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Mc Graw Hill.

3. DESDE LA ELABORACIÓN DE CRITERIOS UNIFORMADOS DE EVALUACIÓN HACIA LA FIABILIDAD DE LAS CALIFICACIONES EN LA CÁTEDRA LECTOCOMPREENSIÓN EN LENGUA EXTRANJERA IV (INGLÉS) DE LA FACULTAD DE LENGUAS, UNC

Fabián Negrelli

Facultad de Lenguas, UNC

fabiannegrelli09@gmail.com

Martín Capell

Facultad de Lenguas, UNC.

mscapell@gmail.com

Introducción

Se dice que un *test* es fiable cuando mide con la misma precisión, da los mismos resultados, en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones similares, independientemente del sujeto calificador. Podemos decir que a más fiabilidad, más estables y consistentes son los resultados de las pruebas entre una aplicación y otra. Una prueba alcanza un elevado coeficiente de fiabilidad si los errores de medida quedan reducidos al mínimo. Las pruebas se consideran fiables cuando, midan lo que midan, proporcionan puntuaciones comparables cuando se repite su aplicación, o se compara con otra equivalente. La fiabilidad debe entenderse como el término que describe la consistencia que existe entre las medidas, la ausencia de error.

Por otra parte, la medición en la enseñanza es la comparación de una tarea de aprendizaje (tipos de percepciones, comprensiones, conocimientos declarativos y procedimentales, o capacidades de respuesta que un estudiante debe poseer para tener éxito en un aprendizaje) con su respectiva unidad (tal como las puntuaciones de una prueba educativa), con el fin de averiguar cuántas veces la segunda (unidad) está contenida en la primera (experiencia). Así, el concepto *medición* se refiere a un amplio rango de tareas de aprendizaje (destrezas y competencias específicas) que tienen distintas valoraciones para los profesores, incluso de una misma asignatura o cátedra. En consecuencia, la medición requiere un análisis sistemático (ampliación de conceptos de validez y fiabilidad) y una reflexión crítica acerca del rasgo, habilidad o tarea que está midiendo el ítem de una prueba.

Desde esta perspectiva, una discusión a los postulados previos a la evaluación del aprendizaje tiene como objeto analizar: (i) los principios éticos de funcionamiento de la evaluación, entre otros, la *igualdad moral* de los estudiantes evaluados en una materia, la *autonomía moral* de los agentes (profesores y estudiantes) implicados en una asignatura, la *imparcialidad* en la representación de los intereses de los estudiantes, la *reciprocidad* en el trato dispensado a los estudiantes en las revisiones de los exámenes (House, 1980), y (ii) la presentación lógica de las cuestiones de un *test*, prueba o examen.

Bien es sabido que según el resultado de las evaluaciones, el alumno es promovido a un nivel siguiente en la sucesión en que han sido ordenadas esas adquisiciones, o bien sufre el impedimento para continuar y, en consecuencia, debe volver sobre la etapa anterior para revisar, corregir, practicar aquellas competencias y/o conocimientos que aún no han sido adquiridos y que forman parte de la habilidad gramatical necesaria - entendida esta como “la combinación de conocimiento gramatical y competencia estratégica” (Purpura, 2004: 86) para superar la presente etapa y ser promovidos a la siguiente.

Por lo expuesto, nuestro proyecto de investigación surgió a partir de nuestro convencimiento de que el lugar central que ocupan los momentos de evaluación en relación con la carrera académica de los alumnos ameritaba un análisis profundo de la situación y un estudio descriptivo que permitiera garantizar objetividad por parte de los evaluadores a la hora de evaluar y/ o calificar lo que denominamos genéricamente la “prueba” (remitiéndonos más a una categoría descriptiva que a algo conceptualmente definido), y que, al mismo tiempo, garantizara imparcialidad en la representación de los intereses de los alumnos.

En este contexto, creemos que el estudio de algunos aspectos relacionados con los procesos de evaluación en la cátedra *Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV (Inglés)* en la Facultad de Lenguas, UNC, contribuirá a tomar decisiones para superar la problemática de la falta de uniformidad de criterios de evaluación .

Acerca de la naturaleza de la asignatura objeto de estudio

En el nivel superior, la principal finalidad asignada a la lectura es la construcción o apropiación de conocimientos dentro de un determinado campo de saber, lo que se denomina “lectura para aprender”. En este sentido, la comprensión del lenguaje escrito no puede reducirse a la de una herramienta de acceso a otro código lingüístico o bien ser considerado un puente para abordar conocimientos disciplinares. Por el contrario, la comprensión del lenguaje escrito en lengua extranjera también debe ser entendido como un medio para desarrollar capacidades de pensamiento.

La lectura en lengua extranjera debe considerarse fundamentalmente al servicio de la construcción de los conocimientos disciplinares a los que el estudiante debe acceder, es decir, a su transformación, reelaboración y apropiación, lo que permite incrementar y transformar la estructura conceptual del lector. En

otras palabras, tanto en lengua extranjera como en lengua materna, la comprensión lectora se presenta como una actividad de resolución de problemas con vistas a un desarrollo conceptual, a partir de un discurso vinculado con un campo disciplinar determinado.

En lo que respecta a nuestro abordaje de la *comprensión lectora*, podemos decir que denominamos *comprensión lectora* a la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura. Así, la Cátedra adhiere a la teoría interaccionista de la lectura, ya que creemos que leer es un proceso estratégico que consiste en la construcción de sentidos a partir de la interacción entre el lector y el texto. Al leer, el lector experto recurre a sus conocimientos previos conceptuales y letrados, además de utilizar una serie de estrategias cognitivas, tales como la predicción, la inferencia, la verificación de hipótesis y la generalización y la corrección.

En efecto, podemos afirmar que aprendemos a interpretar textos pertenecientes a un determinado discurso organizados según un género y formateados en un tipo de soporte. Por lo tanto, la comprensión lectora supone un conjunto de procedimientos y saber-haceres, es decir, procedimientos que implican operaciones cognitivas de diferente nivel de complejidad, fuertemente vinculadas con la elaboración de inferencias: tanto inferencias automáticas, simples o rudimentarias, como inferencias elaborativas.

Por otra parte, y en un todo de acuerdo con el descriptor presentado en el Plan de Estudios vigente, el presente programa tiene en cuenta la perspectiva de la lingüística contrastiva por entender que es oportuno propiciar una reflexión comparativa acerca de las similitudes y diferencias de los planos grafo-fonético, morfosintáctico, semántico-léxico y discursivo en el uso de las lenguas inglesa y española a los fines de facilitar los procesos de transferencia de una lengua a otra. En este sentido, se propicia un enfoque intercomprensivo de las dos lenguas con la convicción de que los mecanismos de transferencia de una lengua a otra facilitan no solo el aprendizaje de la lengua extranjera sino que también favorecen una visión más profunda y cabal de la lengua materna.

Acerca de los resultados preliminares de nuestra investigación

Desde el comienzo del proyecto de investigación, nuestra inquietud ha estado orientada a desarrollar distintas acciones que condujeran a establecer criterios de evaluación y calificación unificados que ayudaran, por una parte, a los profesores evaluadores a lograr coincidencia interpretativa en la calificación y, por otra, a los alumnos a creer en la fiabilidad y validez de la calificación obtenida. En este punto, debemos remarcar que los criterios de evaluación constituyen el referente fundamental para determinar el grado de consecución de los objetivos generales de la asignatura que hayan alcanzado los alumnos. Dichos criterios son indicadores para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en los diferentes niveles de concreción curricular y, como tales, deben ser considerados puntos de referencia que hacen posible la calificación de lo que nos proponemos

evaluar; en otras palabras, deben ser referentes de valor argumentados que nos ayuden a conocer en qué medida un sujeto alcanza el dominio de cada área.

Algunas especificaciones en cuanto a la “prueba”:

El examen analizado fue un examen escrito y puede definirse como una *prueba de rendimiento* (Consejo de Europa 2002), es decir que dicho examen se consideraba como el resultado de una evaluación sumativa + una evaluación del aprovechamiento. Esta prueba de rendimiento (o examen final) tenía como finalidad determinar tanto la competencia lectora en la lengua extranjera como los conocimientos lingüísticos de cada alumno y las posibilidades que se observaban en este estudiante para desenvolverse en el mundo real, aplicando sus conocimientos, aplicando sus conocimientos previos y lo que había aprendido a lo largo del cursado de la asignatura objeto de estudio. Se trataba, por lo tanto, de una prueba que pretendía evaluar el aprovechamiento que el alumno había realizado de los contenidos disciplinares y estratégicos desarrollados durante el curso a los fines de evaluar si el estudiante había alcanzado los objetivos específicos fijados en el programa del curso para poder certificar su promoción al curso siguiente.

Por otra parte, queremos destacar que el examen objeto de esta investigación incluyó tareas de corrección objetiva (ejercicios de llenado de blancos, de selección de la opción correcta, entre otros) y tareas de corrección subjetiva (ejercicios de justificación teórica), en los que el alumno debía demostrar tanto sus conocimientos lingüísticos como su capacidad de pensamiento crítico y utilización de estrategias de lectocomprensión para resolver una situación dada exitosamente.

En cuanto al contenido de la prueba, se prestó especial atención al hecho de que esta reflejara una muestra significativa de lo que se había trabajado en clase a lo largo del curso, de acuerdo con el cronograma y programa de estudios vigentes. El examen analizado consta de 3 ejercicios: (i) ejercicio “A”: actividad de lectocomprensión con ejercicios de opción múltiple; (ii) ejercicio “B”: actividad de lectocomprensión que incluía preguntas abiertas; (iii) ejercicio “C”: actividad de análisis de elementos lingüísticos.

Teniendo en cuenta los resultados de la primera etapa del proyecto y luego de haber llevado a cabo distintos talleres en los que se utilizó la técnica del grupo de discusión para analizar y tratar de interpretar las posibles causas en cuanto a la disparidad en los porcentajes y en las notas brindadas en cada caso por cada uno de los evaluadores, se diseñaron diferentes taxonomías descriptivas de los errores más frecuentes observados en los exámenes y se llegó a un consenso con respecto al grado de incidencia de cada tipo de error en la nota o porcentaje obtenido según su relevancia para acceder a la promoción de la asignatura.

A continuación, ilustramos algunos ítems de esta taxonomía descriptiva:

1. Ejercicio V/F (calculado sobre la base del valor de 3 puntos para cada subítem)

- a. Si no se dan los renglones de referencia en el enunciado falso, restar 1 punto.
- b. Si los renglones dados son incorrectos, pero la justificación del enunciado falso es correcta, restar 1 punto.
- c. Si la corrección del enunciado falso es incorrecta, restar 3 puntos.
- d. Si se dan los renglones de referencia incorrectos en el enunciado verdadero, restar 2 puntos.
- e. Si se justifica el enunciado verdadero, restar 1 punto del puntaje total del ejercicio. (El punto se resta por no haber respetado la consigna.)

2. Preguntas (calculado sobre la base del valor de 3 puntos para cada subítem)

- a. Si la respuesta está completa, pero no se dan los renglones de referencia, restar 1 punto.
- b. Si la respuesta está incompleta, restar 2 ó 3 puntos (según cuán incompleta esté).
- c. Si la respuesta está en inglés, restar todos los puntos.
- d. Si la respuesta contiene sólo los renglones de referencia, restar 2 puntos.

3. Frases Sustantivas (calculado sobre la base del valor de 3 puntos para cada subítem)

- a. Si el núcleo es incorrecto (es decir, si no se identificó el núcleo correctamente), restar todos los puntos.
- b. Si la frase contiene un verbo conjugado, restar la mitad de los puntos.
- c. Si no se identifican/proveen los plurales de las palabras, restar 1 punto.
- d. Si el núcleo es correcto, pero los modificadores son incorrectos, restar 2 puntos.

4. Conectores (calculado sobre la base del valor de 3 puntos para cada subítem)

- a. Si no se da la relación lógica, se restan todos los puntos correspondientes a esa parte del ejercicio.
- b. Si se escriben las dos ideas juntas en una de las ideas, restar 2 puntos.
- c. Si las ideas están incompletas, restar 1,5 puntos.
- d. Si las ideas están escritas en inglés, restar todo el puntaje.

5. Referentes

- a. Si el referente es incorrecto, restar todos los puntos.
- b. Si el referente está en inglés, restar 1,5 puntos.
- c. Si el vocablo se traduce (he – él), restar todos los puntos.

Conclusiones

Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicaciones relevantes para optimizar la calidad del proceso de evaluación de la asignatura *Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV (INGLÉS)* en la Facultad de Lenguas de la UNC, constituyendo una base de mayor solidez para perfilar líneas de acción en el trabajo docente. Asimismo, se espera que los resultados de esta investigación resulten de utilidad para mejorar la práctica educativa en los Módulos de Idioma de la Universidad Nacional de Córdoba. En términos más específicos, se pretende aportar criterios unificados para calificar a los alumnos, ya que una calificación sólo es fiable si se asienta sobre un constructo informado de validación (Bailey 1998; McNamara 2000; Celce-Murcia 2001; Purpura 2004).

En este sentido, este proyecto resulta significativo al dar una respuesta a las constantes quejas planteadas por los alumnos respecto a la disparidad en la forma de calificar de los docentes de la Facultad de

Lenguas. En otras palabras, desde la perspectiva que trasciende al equipo mismo de investigación, alcanzar los objetivos propuestos constituiría un invaluable aporte para reflexionar sobre la propia práctica docente a distintos niveles (institución, departamentos, cátedras) a los fines de concientizar a los docentes de la necesidad e importancia de mejorar la calidad del sistema de evaluación en nuestra Facultad y llevar a cabo acciones que conduzcan a tal fin. Los últimos resultados analizados demuestran que aún quedan ciertos aspectos o criterios para unificar y rediscutir, por lo cual se seguirá trabajando en pos de lograr la unificación deseada.

Referencias

- Bailey, K. M. (1998): *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. (Ed.) (2001): *Teaching English as a second or foreign language*. (3era ed.). Nueva York: Heinle & Heinle.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- House E. R. (1980): *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- McNamara, T. (2000): *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Purpura, J. E. (2004): *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

➤ **Mesa 21**

- 1. María Cristina Pinto (Directora), Estela Consigli, Lucila Cordone, Santiago De Miguel y Gabriel Torem, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.**
- 2. Diego Hernán Rosain, Universidad de Buenos Aires.**
- 3. Roberto Jesús Sayar, Universidad de Buenos Aires / Universidad de Morón.**
- 4. Sara J. Iriarte, Instituto de Estudios Críticos en Humanidades, CONICET / Universidad Nacional de Rosario.**

1. ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA TRADUCCIÓN EDITORIAL EN LA ARGENTINA

Equipo de Investigación sobre Traducción Editorial IESLV Juan Ramón Fernández

María Cristina Pinto (Directora) (mcpinto@fibertel.com.ar)

Estela Consigli (econsi@fibertel.com.ar)

Lucila Cordone (lucilacordone@gmail.com)

Santiago de Miguel (info@santiagodemiguel.com)

Gabriel Torem (intisumajpas@gmail.com)

Introducción y estado de la cuestión

En los últimos años, diversos indicadores señalan que la traducción editorial en la Argentina ha crecido con respecto a fines del siglo XX. El surgimiento de nuevas editoriales pequeñas y medianas dio lugar a nuevos criterios, tanto en la selección de textos fuente como en los modos de lectura. Con respecto a la selección de lenguas de partida, las políticas de subsidios a la traducción de algunos países terminaron de configurar un panorama ya existente en épocas anteriores, aunque con algunos cambios, sobre todo en el caso de Brasil. También, y gracias al impulso dado por el Proyecto de Ley de Traducción Autoral, los modos de retribución a los traductores, y principalmente los formatos de los contratos, han comenzado a modificarse o, al menos, tímidamente han prefigurado la ilusión de una modificación.

Con nuestro equipo de trabajo, nos propusimos analizar las características del mercado editorial a partir de una serie de entrevistas y encuestas personalizadas, del relevamiento de estadísticas y del análisis de los estudios que se están llevando adelante sobre esta temática. Sin la pretensión de presentar resultados exhaustivos, en la siguiente comunicación ofreceremos algunas de las conclusiones preliminares a las que hemos arribado.

Nuestra intención es investigar en profundidad cómo funciona el mercado de la traducción editorial en la Argentina hoy: ¿Qué se traduce? ¿Qué géneros? ¿De qué idiomas se traduce más? ¿Se traducen más obras de dominio privado o de dominio público? ¿Cómo se gestan los proyectos de traducción? ¿Son propuestas de la editorial o de los propios traductores? ¿Cuánto cuesta producir un libro traducido? ¿Cómo se financian las traducciones? ¿Hacia qué mercado se comercializan los libros traducidos? ¿Qué variedad de español se usa? Lo que sigue es un breve informe sobre la realidad actual de la traducción al español en el mercado editorial argentino, limitado a nuestra muestra y teniendo en cuenta la variabilidad de las coyunturas económicas en la Argentina.

Inicialmente, nuestro estudio abarcaba el período 2010-2015. El cambio de gobierno y el giro en el rumbo económico del país nos alentaron a proseguir con nuestras pesquisas en 2016 y 2017. El informe de la Cámara Argentina del Libro sobre el año 2016, publicado a mediados de 2017, presentó por primera vez una serie de datos oficiales específicos sobre la traducción que nos permitieron precisar nuestras afirmaciones, a la vez que representaron el sustento censal que necesitábamos. Más allá de las cifras anualizadas del sector, y de los análisis de ciertas políticas económicas y monetarias y su influencia sobre la configuración de los sectores que nos atañen, consideramos que hay líneas de desarrollo a largo plazo que se mantienen constantes.

Metodología de trabajo y consideraciones estadísticas

Nuestro trabajo constó de cuatro partes: dos encuestas distribuidas entre traductores y editoriales respectivamente; una serie de entrevistas personales, también realizadas a traductores y directores de editoriales, un relevamiento bibliográfico, y un rastreo posterior de títulos publicados en la Argentina y sus traductores. En nuestro país no hay un censo de traductores. La labor censal escapa a los límites de este trabajo. Cuando iniciamos esta investigación, en 2015, no había datos estadísticos sobre la producción de traducciones en la Argentina, pero en el último informe de la CAL (CAL 2016: 12) se incorpora el rubro traducciones discriminado por lengua de partida y género. Asimismo, a partir de este año, la ficha de inscripción de obra (ISBN) incorporó como obligatorio el rubro "traducción". Una gran dificultad para establecer el número de traductores de la Argentina es que muchos de ellos no se definen como tales. Son autores o investigadores que esporádicamente realizan alguna traducción de carácter editorial. A la inversa, muchos egresados de traductorados no participan del mercado. Con respecto a los traductores, por tanto, nuestra muestra se restringe a aquellos traductores que tienen vínculos con la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes, con los traductorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, o aquellos que han alcanzado algún grado de notoriedad gracias a su trayectoria. Por otro lado, casi todas las editoriales que respondieron a nuestra encuesta o accedieron a ser entrevistadas se enmarcaron en la categoría de pequeñas o medianas. Más allá de las limitaciones expuestas, en el sondeo editorial hemos podido relevar un promedio

de 124 traducciones publicadas anualmente, lo que representa casi un 7,5% de las 1664 traducciones publicadas, considerando los guarismos del año 2016 (CAL 2016: 12).

Caracterización económica del sector de la traducción editorial

A comienzos de 2015 ciertas condiciones micro y macroeconómicas, sumadas a determinados elementos estructurales propios de las dinámicas editoriales y de traducción llevaban a trazar perspectivas optimistas para el sector de la traducción editorial, tanto desde el punto de vista de los editores como el de los traductores. La política nacional de protección al libro argentino, con restricción de importaciones, el fomento del mercado interno y el surgimiento de numerosas universidades, con sus respectivas editoriales universitarias, actuaban como factores favorables para el sector empresarial, desde el lado de la oferta y de la demanda, aun teniendo en cuenta el crecimiento bajo o nulo de los últimos dos años de gestión kirchnerista. La política de paritarias obligatorias para los sectores formalizados de la economía de modo indirecto incidía favorablemente para los traductores —mucho más cercanos a la informalidad laboral—, al ejercer una presión al alza sobre las retribuciones pactadas. Por otro lado, la inflación creciente de 2013 y 2014, algo atenuada desde fines de 2014 y el alto costo de los insumos importados, producto de la misma política proteccionista que regulaba por igual la entrada de libros extranjeros y de tintas y papeles, junto con la disminución del crecimiento, constituían los grandes inconvenientes que afrontaba el sector.

Desde el plano de la subjetividad, reforzaba la hipótesis de que las perspectivas para la traducción eran favorables al crecimiento de la traducción en el plano académico a nivel nacional e internacional, con la apertura de traductorados y cursos de posgrado y maestrías en traducción.⁹⁵ El agrupamiento de un conjunto de traductores en torno al Proyecto de Ley de Traducción Autoral influyó para generar una sensación subjetiva de que el sector estaba creciendo, y de que sus perspectivas eran auspiciosas.

Una porción de mercado reducida

De acuerdo con el informe 2013 del Observatorio de Industrias Creativas, *Mercado editorial de Argentina y Ciudad de Buenos Aires*, en 2012 se publicaron 27 661 títulos en nuestro país. En 2016, según la CAL, las novedades editoriales fueron 27 693. De estos, en 2016, fueron traducciones 1664 títulos, es decir el 6% (que llegó hasta el 12% considerando exclusivamente al sector comercial, es decir, excluyendo a las editoriales

⁹⁵ En 2017, la FFyL de la UBA lanzará su carrera de especialización en traducción literaria. En mayo de 2014 la ENSLV SEB de Spangenberg lanza la Diplomatura en Traducción Audiovisual. En 2013, la Universidad de Belgrano acredita ante la CONEAU su Maestría en Traducción. En 2009, la Universidad Nacional de Córdoba aprueba, y en 2010 obtiene, la acreditación de CONEAU para su especialización en Traducción Técnica y Científica. Poco antes de nuestro período de estudio, en diciembre de 2006, la Facultad de Derecho de la UBA lanza su maestría en Traducción e Interpretación. También hay que tener presente que las universidades extranjeras, sobre todo españolas, han ampliado su oferta de especializaciones y maestrías en traducción a distancia.

universitarias, de ONG, eclesiásticas, etc.). Lamentablemente, los datos no son precisos o, cuanto menos, homogéneos para períodos anteriores, lo que dificulta el trazado de tendencias, tanto absolutas como relativas.⁹⁶ Tal como señala la bibliografía (Estévez) los valores de Argentina se mantienen por debajo de los de España, donde el promedio de traducciones en el decenio 2000-2009 fue 16%, valor que llega a 25% si se suman las traducciones entre las lenguas de España, lo que al año 2009 representaba aproximadamente unos 17 500 títulos. Solo a modo ilustrativo, es bueno señalar que existe una variabilidad muy alta entre países en este sentido. Por ejemplo, Francia traduce 14,3% del total de los libros editados; Italia, 19,0%; Alemania, 8,8%;⁹⁷ y Chile, por tomar un ejemplo latinoamericano en 2015 tradujo al español 185 títulos, o poco menos del 3% de su producción editorial.⁹⁸

Si efectivamente existió el nuevo auge editorial de los años 2000, mencionado en nuestras entrevistas, en la bibliografía (Adamo; Añón) y la información empírica, toda vez que solamente en el catálogo de editoriales independientes de la Ciudad de Buenos Aires hay más de cincuenta editoriales fundadas a partir de 2008, ¿cómo es posible que la cantidad de traducciones realizadas en el país siga siendo baja? Un probable motivo es la concentración de un sector del mercado y la absorción de sellos argentinos por parte de grandes conglomerados extranjeros,⁹⁹ que traducen mayormente en España. Un segundo factor es la escasa demanda

⁹⁶ Los informes de la Cámara Argentina del Libro señalan que en 2008, las traducciones constituían el 4% de la obra publicada en español, o unos 800 títulos, en 2009 y 2010, 2%, y en 2011 y 2012, apenas el 1%: menos de 280 títulos. El salto cuantitativo que se observa en 2016 debería obedecer a consideraciones metodológicas, vinculadas a la forma en que se registran las traducciones, más que a un efectivo aumento en la cantidad de libros traducidos. El informe sobre la extraducción en Argentina de los años 2002-2009 (Adamo, Añón, Wulichzer) pareciera reforzar esta hipótesis: por ejemplo, consigna 14% para Argentina (y 30% para Brasil)..

⁹⁷ Servicio de Estudios y Documentación. S.G. de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas, D.G. del Libro, Archivos y Bibliotecas, *La Traducción Editorial en España*. MINISTERIO DE CULTURA, España, Noviembre de 2010.

⁹⁸ Agencia Chilena ISBN, *Informe estadístico 2015*.

⁹⁹ Santiago Gándara presenta un cuadro preciso sobre el fenómeno de la concentración del mercado editorial en Argentina:

En nuestro país, la serie de compras, fusiones y recompras son parte de un movimiento continuo que afecta a la industria del libro desde los años noventa. Se inauguró en 1998 con la adquisición de la legendaria Sudamericana por parte del grupo alemán Bertelsmann, empresa que hoy se presenta -producto de otra gigantesca fusión internacional- como Penguin Random House, dueña de las editoriales Aguilar, Alfaguara, Grijalbo, Random House, Taurus y, a partir de 2014, de Santillana.

En 2000, el grupo francés Larousse se hizo de Aique, una pequeña editorial independiente de textos escolares; hoy se denomina Aique Larousse Ediciones y controla también al sello Alianza.

En 2001, el grupo español Planeta se quedó con Emecé y lo suma a una lista de marcas que incluye Espasa, Seix Barral, Minotauro, Ariel, Paidós. (Gándara, Santiago, "Muchos libros, pocas editoriales", en revista digital *La Arena*, 3 de abril de 2016.)

de traducciones del sector editorial no comercial, incluso pese al florecimiento de las editoriales universitarias. Recordemos que según el informe de la CAL de 2016, de la 1664 traducciones publicadas en 2016, 1046 fueron realizadas por el sector comercial (lamentablemente, un dato vital del que carecemos es la distribución de años anteriores). La combinación de estos elementos, crecimiento de los sellos pequeños, pero concentración en las franjas superiores del mercado editorial y escaso número de traducciones en el sector editorial universitario habría estructurado una especie de juego de pinzas por el cual la demanda de traductores no crece en el sector comercial, que es el que más traduce, y tampoco encuentra un nicho de desarrollo en el no comercial. La visibilidad del crecimiento de las pequeñas editoriales, que son las que proporcionalmente más traducen, entre 2005 y 2015, habría colaborado para afianzar la percepción, expresada discursivamente, de que la traducción editorial se encontraba en un momento pujante. Incidentalmente, los guarismos también vendrían a corroborar el silencio de las grandes editoriales ante nuestras encuestas o pedidos de entrevistas.

Sobre las lenguas de partida

Según datos oficiales (CAL: 2016), se traduce del inglés alrededor de 60% de las obras en lengua extranjera y el 40% restante se reparte entre francés, alemán, italiano y otras lenguas (en nuestra muestra, con mayor poderación de editoriales medianas y pequeñas, la proporción fue 75% a 25%). Habida cuenta de que no hemos podido encontrar subsidios provenientes del mundo anglosajón, concluimos que los subsidios a la traducción provistos por países y organismos extranjeros se reparten entre 40% de la ya baja cifra de traducciones realizadas en el país. Con todo, los subsidios son cualitativamente importantes, porque permiten la traducción de lenguas que de otro modo no se traducirían y porque las traducciones financiadas por ellos representan una parte importante del catálogo de las editoriales más pequeñas. Un dato es que entre el subgrupo de las editoriales pequeñas o muy pequeñas argentinas que fueron encuestadas, solo 20% de las traducciones provenían del inglés, y aproximadamente la mitad de las encuestadas manifestó haberse valido de algún subsidio para traducir. Algunos de los países que han otorgado subsidios son Alemania, Francia, Holanda, Rusia, Italia, Irlanda, Brasil, Israel y Suiza.

Quiénes participaron en la encuesta

Como decíamos anteriormente, ninguna de las editoriales que respondieron nuestra encuesta se definió como grande. La mayoría se definió como pequeña. Para definir mejor esta calificación subjetiva, diremos que casi la mitad publicaba 12 o menos títulos anuales, y la mayoría no publicaba más de 20 títulos anuales. En términos de tirada, que la mayoría publicaba tiradas de hasta 1000 ejemplares. En cuanto al promedio anual de traducciones, una editorial sola consignó 30 títulos, y 23 editoriales declararon traducir 15 títulos o menos por año en promedio. Esto implica una atomización del mercado de las traducciones en una cantidad de editoriales

Agregamos, para completar el cuadro, que a principios de 2016 el grupo español PRISA, dueño del diario El País y de editoriales como Santillana, adquirió las editoriales Norma, Kapelusz, Torre de Papel y Zona Libre.

que en general traducen poco. En contra de la creencia popularizada, si bien el inglés es la lengua de la que más se traduce, en el subgrupo de editoriales pequeñas y muy pequeñas los datos indican que este idioma casi está a la par del francés, seguidos por el portugués, el alemán y el italiano. Como nos confirmaron las entrevistas presenciales, esta distribución por idiomas está muy condicionada por los subsidios internacionales. Por el lado de los traductores, un dato que debe tenerse en cuenta para todos los resultados es que la mayoría traducen entre una y tres obras por año, y que la mayoría son traductores de inglés; incluso muchos de quienes son traductores de otras lenguas europeas, también traducen del inglés. Si aplicamos un álgebra sencilla, resulta que hay muchos traductores de inglés que traducen poco y unos pocos traductores de otras lenguas que concentran más trabajo, aprovechando mejor la mayor oferta relativa de trabajo.

La distribución de géneros es bastante repartida entre lo que se esperaría de la traducción editorial. El 75% de las traducciones, según datos oficiales, se reparte entre literatura, literatura infantil y juvenil, y ciencias sociales y humanidades, esta última bastante a la zaga, con un 11%. Paradójicamente, pese al auge de los libros periodísticos y de investigación en la Argentina, este último es uno de los géneros menos traducidos, quizás por la estrecha vinculación que este tipo de libros suelen tener con las políticas y coyunturas locales. Un dato importante es que, aunque escasa, la traducción de poesía y teatro no es nula. De las entrevistas surgió que, por ejemplo, el Goethe Institut y la Biblioteca Nacional de Brasil ofrecen subsidios para estos casos, lo que refuerza la hipótesis de que muchos de los proyectos de traducción llevados adelante dependen de los subsidios extranjeros.

El costo de una traducción es muy variable, aunque los editores encuestados lo ubicaron mayormente en un 20%, llegando hasta un 40% en algunos casos. La traducción, que en algunos casos incluye lenguas de menor difusión, hace a la misión empresarial de determinadas editoriales y, más importante, a su inserción en determinados nichos de mercado, de modo que, aunque traducir sea obviamente más caro que editar autores locales —porque no hay que olvidar que los derechos de autor se pagan en euros o dólares, según el caso—, la traducción aporta un valor agregado que puede llegar a ser imprescindible para la subsistencia de ciertos proyectos editoriales.

Atendiendo al carácter pequeño de la mayoría de nuestras editoriales entrevistadas y encuestadas, el proyecto de traducción suele partir de los dueños de las editoriales, aunque un buen número de encuestados respondieron que aprueban proyectos presentados por los traductores y unas pocas editoriales indicaron que contratan *scouts* que les recomienden posibles textos para traducir. Otras tareas que realizan los traductores, según un 25% de los encuestados aproximadamente, son la revisión y la lectura de textos y su calificación en relación con su viabilidad como posibles proyectos de traducción.

Nuestra encuesta revela que la inmensa mayoría de las editoriales contratan traductores por recomendación, o porque han leído sus traducciones publicadas. Algunos, aunque pocos, declararon que buscan traductores en listados de asociaciones o en charlas para traductores. Sin embargo, un porcentaje no menor afirmaron que muchas veces asignan proyectos a traductores que se han acercado a la editorial.

Como la ley 11.723 aplicable a la traducción permite la cesión definitiva de derechos hasta que la obra pase a dominio público (70 años después de la muerte del autor/traductor), una de las prácticas más frecuentes de las editoriales es pagar un monto fijo por los encargos de traducción sin contemplar regalías posteriores, o asumiendo umbrales de ventas tan elevados que estas, aun estando pautadas, nunca se materializan. Dado el marco legal, la posibilidad de que el traductor recupere los derechos sobre su obra pasado un plazo son exiguas, aunque, valga resaltar como dato positivo, algunas editoriales poco a poco están empezando a fijar plazos de caducidad a las cesiones de derechos por parte del traductor.

Casi 80% de los editores dijo que siempre firman contrato de traducción, mientras que en el caso de los traductores los resultados fueron más repartidos, y casi un 35% afirmó que jamás firman contratos. En los casos excepcionales en que se pauta y eventualmente se abonan derechos de autor, dos tercios de las editoriales que respondieron los fijaron entre un 1 y un 2%.

Unas palabras sobre las variedades regionales de español

En términos cuantitativos, y sin entrar en debates dialectológicos sobre la definición de cada categoría, podemos agrupar las respuestas en tres grandes grupos: español rioplatense sin voseo, español neutro sin marcas locales y español rioplatense con voseo. La primera de las categorías fue la elegida por casi la mitad de las editoriales encuestadas, y un 20% eligió el español con voseo. Los resultados de la encuesta de traductores reflejaron una ponderación aun mayor del voseo. Si bien las consideraciones mercantiles prácticamente no aparecieron en las entrevistas a la hora de elegir la variedad, algunos editores (pequeños y medianos) comentaron que necesitan el neutro porque venden a varios países de América y a España. En este sentido, no hay que soslayar la composición de nuestra muestra, en la que no participaron grandes editoriales internacionales.

Conclusiones

Dada la paridad internacional de las tarifas y las preferencias del mercado español, la demanda de traducciones en el mercado editorial por parte de sellos internacionales parece ser escasa o nula. Por otro lado, y pese a la aparición de editoriales pequeñas y de microemprendimientos editoriales a partir de la década del 2000, muchas de las cuales componen parte de su catálogo con traducciones, el mercado argentino de la traducción editorial sigue siendo pequeño con respecto al total de publicaciones registradas en el país. Con todo, la existencia de un sector editorial local prefigura un curso sustentable en el tiempo, más allá de las coyunturas económicas, para el sector. Algunas características de estas nuevas editoriales son el uso de subsidios internacionales, principalmente para traducir textos de lenguas europeas distintas del inglés, y un uso creciente del español rioplatense, en bastantes casos con voseo. Algunas editoriales explotan el nicho de mercado de las literaturas extranjeras, por lo cual, más allá del costo absoluto y relativo de las traducciones, necesitan seguir traduciendo para su subsistencia. En general, los géneros más traducidos son las ciencias sociales y las literaturas. Los textos técnicos o científicos, así como los textos legales, representan franjas

marginales del mercado de la traducción editorial. El sector no comercial, pese a su crecimiento, influye poco sobre la demanda de traductores. Una política sectorial debería apuntar a fomentar nuestra actividad en ese sector.

Si bien la firma de contratos de traducción está algo extendida, no ocurre lo mismo con la paga de derechos autorales a los traductores. La legislación vigente no especifica la restitución de los derechos totales sobre la obra traducida al traductor. Más que los títulos académicos o la formación profesional, algunas editoriales premian la actitud de ciertos traductores que se acercan a las editoriales y proponen sus propios proyectos. En un mercado pequeño y cerrado, es importante sostener las iniciativas que buscan formas de hacer conocer a los traductores y llamar la atención de los editores sobre los egresados de los traductorados.

Con todo, y a pesar de que en términos cuantitativos la producción de traducciones en la Argentina es escasa, podemos concluir que existe una actividad traductora vital en nuestro país, acompañada por proyectos de editoriales independientes y subsidios de traducción; visibilizada por una actividad gremial más activa, por una aparición concreta en espacios y encuentros literarios, y lo que es muy significativo, por haber ingresado a los informes de producción del sector editorial.

Referencias

Allen, E. (comp.) (2006): *To be translated or not to be*, Barcelona, Instituto Ramón Llull.

Añón, V. (2013): *Interpretar silencios: La extraducción en la Argentina (2008-2012)*, Buenos Aires, Fundación TyPA: Buenos Aires.

Adamo, G. / Añón, V. / Wulichzer, L.(2010): *La extraducción en la Argentina. Venta de derechos de autor para otras lenguas*, Ministerio de Desarrollo Económico del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires y Fundación Typa, Paidós: Buenos Aires.

Botto, M. (2014): "1990-2010: Concentración, polarización y después", en Cámara Argentina del Libro y

Cedem (2011): *Producción Editorial Argentina. Un análisis en base a los datos del ISBN*, Buenos Aires, CAL-

Cedem (Gob. Ciudad de Buenos Aires).

Cámara Argentina del Libro (2011): *Informe de producción del libro argentino*; disponible en: https://issuu.com/camaradellibro/docs/estadisticas_2011_3e29099f55ddda. [Último acceso: 01/07/2017].

_____ (2012): *Informe estadístico de producción del libro. Año 2012*, Buenos Aires: CAL.

_____ (2017): *Informe de producción del libro argentino 2016*, Buenos Aires: CAL.

Cedem (2012): *Producción y comercialización editorial argentina, informe N° 8*, Buenos Aires, Cedem (Gob. Ciudad de Buenos Aires); disponible en:

<[http://issuu.com/camaradellibro/docs/produccion y comercializacion edito 78bd15585b3794](http://issuu.com/camaradellibro/docs/produccion_y_comercializacion_edito_78bd15585b3794)>.
[Último acceso: 01/07/2017].

CERLALC/GIE (2010): *Informe El espacio iberoamericano del libro 2010*, San Pablo; disponible en:
<[http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/bddf10 Espacio 2010.pdf](http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/bddf10_Espacio_2010.pdf)>. [Último acceso: 01/07/2017].

CERLALC/GIE (2012): *Informe El espacio iberoamericano del libro 2012*, Bogotá. Disponible en:
<[http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/bddf12 Espacio 2012.pdf](http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/bddf12_Espacio_2012.pdf)>. [Último acceso: 01/07/2017].

CERLALC/UNESCO (2012): *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*, 02, diciembre de 2012, vol. I, Bogotá.

CERLALC/UNESCO (2016): *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*, 10, diciembre de 2016, vol.10, Bogotá.

De Diego, J. L. (comp.): *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: FCE.

De Diego, J. L. (comp.): *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: FCE.

De Sagastizábal, L., Quecedo, L. (2015): *Optimistas seriales: Conversaciones con editores*. Buenos Aires: Eudeba.

Esteves, F. (2014): *Manual de supervivencia para editores del siglo XXI*. Buenos Aires: Eudeba.

Federación de Gremios de Editores de España (2012): *Informe sobre el sector editorial español*. Año 2011, Madrid.

Fondebrider, Jorge (2012): "La Argentina: país de traductores". En: Revista Ñ, [año IX], [Nº 469], p. 8-9.
_____ (coord.) (2001): número especial de la Revista Ñ, Clarín, año VIII, nº 414 (3 de septiembre).
Gándara, Santiago, "Muchos libros, pocas editoriales", en revista digital *La Arena*, 3 de abril de 2016.

Ministerio de Desarrollo Económico/ Dirección de Industrias Creativas y Comercio Exterior (2013): *Catálogo de editoriales independientes de la Ciudad de Buenos Aires 2013, 2014 Buenos Aires*; disponible en:
<[http://issuu.com/indcreativas/docs/catalogo para web con tapas](http://issuu.com/indcreativas/docs/catalogo_para_web_con_tapas)>. [Último acceso: 01/07/2017].

Observatorio de Industrias Creativas (2013): *Anuario 2013, Buenos Aires*, Ministerio de Desarrollo Económico/ Dirección de Industrias Creativas y Comercio Exterior; disponible en:
<[http://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/mercado editorial.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/mercado_editorial.pdf)>. [Último acceso: 01/07/2017].

_____ (2013): *Informe 2013: Mercado editorial de Argentina y Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires Ciudad: Buenos Aires Observatorio de la lectura y el libro (2016): *Panorámica de la edición española de libros 2015: análisis sectorial del libro*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Servicio de Estudios y Documentación. S.G. de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas, D.G. del Libro, Archivos y Bibliotecas (Noviembre de 2010): *La Traducción Editorial en España*. MINISTERIO DE CULTURA de España: Madrid.

Szpilbarg, D. (2012): "Entre el mercado y la política cultural: una mirada sociológica sobre la extraducción en Argentina. El caso del Programa Sur (2010–2012)", en *El taco en la brea*, núm. 5 (2017), pp. 421-434, disponible en línea: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/6640>.

Vanoli, H. (2009): "Pequeñas editoriales y transformaciones en la cultura literaria argentina", en *Apuntes de Investigación del CECYP*, núm. 15, pp. 161-185. Disponible en línea: <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/277/245>. [Último acceso: 01/07/2017].

2. DE LA 'ONDA VITAL' AL 'KAME HAME HA'

Políticas de la traducción latinoamericana del anime japonés

Diego Hernán Rosain

Universidad de Buenos Aires

dhernan_rosain@live.com.ar

Roberto Jesús Sayar

Universidad de Buenos Aires – Universidad de Morón

sayar.roberto@gmail.com

De un tiempo a esta parte, la recepción del *anime* en Latinoamérica ha sufrido cambios significativos, sobre todo en lo que respecta a sus políticas de traducción. Hace dos décadas, cuando el desembarco de las producciones japonesas era aún incipiente, el público debía adecuarse a la oferta que las todavía reticentes cadenas de televisión brindaban. Se debe tener en cuenta que la distribución de las series animadas de origen oriental estaba casi exclusivamente supeditada a la comercialización de su *merchandising*. Únicamente el éxito de ventas de los productos relacionados aseguraba una continua emisión de sus paralelos animados. Esta situación generó que la mayoría de las animaciones niponas que alcanzaron estas latitudes sufrieran un mayor o menor grado de traducción en lo que respecta a su terminología específica. Las políticas lingüísticas relativas a los aspectos antropológicos fuertemente arraigados a la cotidianeidad nipona deben sufrir un cambio drástico y localizar un concepto adecuado a lo que se busca expresar en la lengua meta. En este trabajo pretendemos por un lado presentar una suerte de catalogación de la transición entre las diferentes políticas de traducción. Por otro lado, además, intentaremos buscar las posibles causas de la misma y sus posibles vínculos con sus respectivas recepciones.

Las productoras, en los momentos iniciales de distribución de estas obras, creyeron erróneamente que la fonética del japonés sería incomprensible a los oídos occidentales. Eso llevó a que en las emisiones inaugurales de los anime pioneros en estas tierras se experimentarían diversas 'adaptaciones' para determinar el gusto o la aceptación del producto sin por ello reformular la terminología que no fue efectivamente adoptada por los espectadores. Además, la adaptabilidad completa intentó unificar la imagen del producto a

un supuesto 'estándar latinoamericano' que dejó de lado las variaciones dialectales zonales. Un caso testigo, creemos, es el del anime *Meitantei Conan* traducido como 'Detective Conan', el cual ha sido víctima de múltiples violaciones a lo que podríamos considerar una 'traducción adecuada' puesto que no solamente afecta a la recepción del personaje por el espectador sino también a la lógica interna que el autor propone a la hora de establecer cierta onomástica ya de personas, ya de lugares.

Para comenzar, el nombre del protagonista de la obra hace referencia tanto al 'padre' de Sherlock Holmes, Conan Doyle, como al autor más destacado de novelas policiales en el país asiático, Rampo Edogawa. Del mismo modo, todos los coprotagonistas de la saga también harán referencias a personajes literarios del ámbito detectivesco occidental. El dilema se presentará a la hora de reconocer estas características en el personaje principal que no compartirá ninguno de los nombres otorgados por Aoyama, a excepción del "Conan" que al mismo tiempo da nombre a la serie. Shinichi Kudo se llamará en Latinoamérica Bobby Jackson. Y su versión en pequeño, Conan Blazy. Suponiendo que el sumamente anglófono nombre de su versión adolescente no suene cacofónico para un personaje sumamente japonés como lo es Shinichi; ¿qué relevancia tiene para una serie policial el llamar a su protagonista Bobby? ¿Y qué lógica contendrá entonces el 'Blazy', que no parece hacer referencia a ningún ámbito de índole policial? La excusa profesional que da la productora, Tokyo Movie Shinsha, es la de adaptar de la mejor manera posible las características evidentemente japonesas a los oídos del mercado receptor. Pero si esto fuera así, aunque pensarán en un mercado primordialmente norteamericano como foco desde el cual realizar la distribución de la serie al resto de América, tampoco parece una decisión acertada elegir ese apellido para un personaje asumido como detective desde incluso antes del comienzo de la obra. Sobre todo con la fructífera tradición detectivesca tanto literaria como cinematográfica y televisiva que poseen los Estados Unidos.

El segundo caso a analizar será los *Caballeros del Zodiaco*, que desde el inicio planteará una situación particular en lo que respecta a su traducción. Aquí no se presentó una adaptación total de los fonemas exclusivamente nipones por unos aparentemente más amigables al oído del latinoamericano promedio. Pero, si la obra se llama y es mundialmente conocida por el nombre de *Saint Seiya*, en un inequívoco inglés, ¿qué puede motivar a quitar el rasgo de 'santidad' y cambiarlo por el 'caballeros' de dudosa filiación lingüística? Según las propias empresas de distribución europeas (Oberto 1999: 18; Hajdinjak 2008: 58) se intentó evitar todo tipo de controversias con grupos eclesiásticos de cualquier índole puesto que se temía que estos afectaran la recepción de la serie y, consecuentemente, alejaran a su potencial público de ella. Además, la adopción de un nombre tendiente a lo medieval justificaría tanto la utilización de armaduras como su representación en los muñecos articulados que la juguetera BanDai distribuyó a lo largo y ancho del orbe.

De más está decir que esta política afectó sobre todo a la melodía que acompañó la presentación de la serie. En la década de los '90, el tema de apertura fue "Los Caballeros del Zodiaco" y no el famoso "Pegasus Fantasy". Esto se debió a que, en los '80, España sólo compraba los anime que habían tenido éxito en otros países de Europa. Así, al ver la repercusión que "Les Chevaliers du Zodiaque" tuvieron en Francia, decidieron doblarlo tal y como estaba, con opening incluido. Es decir que, como fue recibido por los españoles, fue

adoptado por Cloverway, la distribuidora latinoamericana, para todos los países hispanoparlantes de la región. El dilema principal que recae sobre esta lectura es el por qué mantener una traducción que, a pesar de remitir a contextos religiosos cristianos, no es exclusiva de ellos. En latín, *sanctus* es el pretérito perfecto de un verbo que significa “santificar”. Y el objeto de este verbo no remite necesariamente a un contexto cristianizante o siquiera del ámbito abrahámico. *Sanctus*, lo ‘santificado’, tiene una única lectura que le es específica y abarca a todo aquello que goce de la protección divina. Y ‘lo divino’, evidentemente, no se limita a aquello judeocristiano. A este respecto que Mucho menos si se tiene en cuenta que la serie trata de aquellos jóvenes destinados a la protección de una diosa primordialmente helena, en su Santuario, en Grecia. Así pues, por más que los protagonistas sean ‘héroes’ filológicamente hablando, puesto que tanto sus acciones como los valores que estas llevan aparejadas son dignas de encomio por las generaciones posteriores (DRAE s.v. ac.1), pueden ser interpretados como ‘santos’ sin temor de apelar a una suerte de equiparación con los sujetos de devoción cristiana.

Como último punto de nuestro abordaje tomaremos como caso de extrema literalidad a *Dragon Ball*, una de las primeras series en popularizar el anime en nuestro país. Al principio, esta producción sufrió cambios de nombres extremadamente incomprensibles, que no ayudaron a su continuidad en las televisoras locales. Pero luego, alrededor de 1997, la empresa Intertrack se haría cargo del doblaje y encararían un trabajo de ‘traducción’ particularísimo en donde la labor propia de la traducción aparece casi anulada en donde más necesaria habría de ser, es decir, en todos aquellos lexemas -o expresiones- en los que la carga cultural sea tan grande que sería imposible comprenderlos sin una contextualización adecuada o un trasvase de sentido lo suficientemente acertado como para hacerlos comprensibles sin mayores explicaciones. El caso paradigmático será el del ataque más representativo de toda la serie, y que da título a nuestro trabajo: la onda de energía desarrollada por el maestro Kame Sennin / Mutenroshi. Como es ampliamente conocido, Toriyama bautizó a este ataque como *Kamehameha* en continuado. Nombre que hace referencia a aquel rey hawaiano que conquistó todas las islas de aquel archipiélago y las organizó bajo su hegemonía. Parece una elección lógica siendo que a Kame Sennin se lo presenta como un anciano que viste casi siempre de bermudas, camisa hawaiana, sandalias y anteojos de sol y vive en una isla apartadísima en medio del océano. Pero los traductores, al principio, dejaron de lado estas asociaciones centrándose más en la manera que dicho ataque se genera y sus efectos destructivos. La primera denominación que recibió la conocida técnica fue ‘Onda glacial’, puesto que logró acabar con unas inmensas llamas. Más adelante en la historia, cuando Gokú parte a entrenar con Kame Sennin y la técnica se comienza a utilizar con mucha más frecuencia, pasa a adoptar el nombre de Fuerza KameHame, puesto que, se sostenía, el uso indiscriminado de tal descarga de *ki* debilitaba a su usuario (DB 2.134). Esta supuesta característica fue lentamente dejada de lado debido al paulatino pero constante aumento de poder de cada uno de los guerreros, por lo que tal ‘cansancio’ estaría ya injustificado. Consecuentemente, la técnica recuperó su denominación original en la final del XXI Tenkaichi Budōkai. Nunca, desde ese momento en adelante, hubo mayores intentos por comprender o siquiera acercarse al sentido de su nombre, puesto que ya había adquirido entidad propia y, por lo tanto, una fijación terminológica que la acompañaría hasta el final de la serie.

En los años comprendidos por la década del '90 se produce el apogeo del anime en América Latina. Este sería el puntapié inicial para que toda una generación hallara un producto cultural con el cual identificarse como individuo y sociabilizar con sus pares. Y no sólo eso, sino que además la formalización y cristalización de un público consumidor de anime fue lo que facilitó que, hoy en día, una rama de la comunicación y los estudios culturales pueda abocarse por entero a la cultura de masas nipona desde una mirada crítica y completamente comprometida con su objeto de estudio.

Referencias

- 青山剛昌 (1994). *名探偵コナン*. 東京: 小学館.
- Doyle, S - Crowder, D. (2010): *Sherlock Holmes for Dummies*. Hoboken: Wiley.
- Eco, U. (2013a): *Decir casi lo mismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2013b): *Kant y el ornitorrinco*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gómez Sanz, A. (2006): *Lazer Plus 3, Dragon Ball*. Buenos Aires: Ivrea.
- Hajdinjak, C. (2008) : *Lazer Plus 6, Saint Seiya*. Buenos Aires: Ivrea.
- Kasai, S. (1955): *Guía intérprete de conversación Japonés-Española*. Tokyo: 大学書林.
- 車田正美 (1986): *聖闘士星矢*. 東京: 集英社.
- Oberto, L. (1999): "Saint Seiya: el regreso del Pegaso" *Lazer* 15: 8-29.
- (1998a): "Guerreras mágicas: más vale tarde que..." *Lazer* 9: 8-14.
- (1998b): "Entrevista a Jorge Contreras" *Lazer* 7: 14-20.
- (1997): "Dragon Ball. ¿La tercera es la vencida?" *Lazer* 1: 16-18.
- 鳥山明 (1984): *ドラゴンボール*. 東京: 集英社.
- Vicente, M. (2002): "Detective Conan: El asesino es el mayordomo" *Lazer* 26: 8-22.

3. “LAS TRADUCCIONES DE CLÁSICOS LITERARIOS Y LOS ABORDAJES POSIBLES PARA EL ESTUDIO DE PERSONAJES EMBLEMÁTICOS: EL CASO DE *MARTÍN FIERRO*”

Mg. Sara J. Iriarte
Instituto de Estudios Críticos en Humanidades
IECH, CONICET-UNR

En la presente ponencia me propongo explorar brevemente las primeras dificultades que surgen a la hora de iniciar el estudio de las traducciones de un clásico literario. Tomando como ejemplo mi investigación doctoral en andamio sobre las traducciones de *Martín Fierro* de José Hernández, analizo las posibles estrategias a emplear para responder a las exigencias planteadas: la definición del objeto de estudio, del corpus y del abordaje.

Resumidamente, la investigación se propone, como objetivo general, describir las imágenes del personaje gauchesco Martín Fierro derivadas de las traducciones al portugués, italiano, francés e inglés de la obra de José Hernández (2001). Las premisas en las que se asienta son (i) que la imagen de una obra literaria – así como de los personajes emblemáticos como el que me propongo estudiar – es compuesta y definida no solo por la escritura original sino también por las reescrituras; y (ii) que es posible aprehender, a través de las marcas discursivas de la traducción, los aspectos poetológicos e ideológicos que influenciaron el tratamiento dispensado a la obra por los traductores y otros agentes envueltos en la publicación (Lefevre 1997).

Comenzaré haciendo algunos comentarios del proceso de definición del corpus. Una de las primeras constataciones que se realizan con respecto a un clásico es la cantidad de lenguas a las que fue traducido – medida de éxito editorial – y las reiteradas veces en que se emprendió la traducción a una misma lengua. *Martín Fierro*, por ejemplo, fue traducido a treinta y tres lenguas hasta el momento. Y, considerando las traducciones completas, las lenguas a las que se lo tradujo más veces son: el portugués, con seis traducciones brasileñas; el italiano, con cuatro traducciones y una versión en prosa; y el inglés, con cuatro traducciones completas y una versión en prosa. Estos datos, que ilustran la cantidad de traducciones con las que cuenta la obra, evidenciaron la necesidad de establecer criterios para la definición del corpus de traducciones a estudiar, al igual que su heterogeneidad: se constató la existencia de traducciones completas y fragmentarias; de ambos poemas o solo del primero; versiones en prosa; traducciones a lenguas consideradas idiomas nacionales y también a dialectos; publicaciones de numerosas reediciones y otras de una única edición; ediciones prestigiosas y modestas; sospechas de plagios; publicaciones póstumas; ediciones críticas y marcadas por la especulación comercial; ediciones publicadas por las culturas destinatarias o comercializadas en Argentina para turistas; traducciones realizadas por agentes que vierten la obra a su lengua materna o realizan una versión a su segunda lengua; que residen en países extranjeros o son extranjeros residiendo en Argentina.

En suma, se decidió definir el conjunto de textos a analizar de acuerdo con la relevancia crítica o social de las traducciones para garantizar así la representatividad del corpus, entendiendo que para alcanzar el objetivo planteado es necesario esbozar una pluralidad de imágenes poderosas de la obra, no su totalidad.

¿Qué implica esto? Por una parte, la necesidad de evaluar la proyección cultural que las traducciones tuvieron y, por otra, que no se parta de un concepto de traducción que pretenda clarificar con precisión qué textos deben ser incluidos y justificar los descartados. Sino, por el contrario, la posibilidad de aprehender diversos conceptos de traducción en los textos seleccionados de acuerdo con su proyección cultural en consonancia con la propuesta de Toury (2004):

“Es difícil sostener una definición apriorística, sobre todo si se expresa en términos categóricos, que especifique lo que es ‘inherente’ a la traducción, ya que ello supondría tanto como pretender fijar de una vez por todas los límites de un objeto que se caracteriza por su propia variabilidad: *diferencia* de una cultura a otra, *variación* dentro de una cultura y *cambio* a través del tiempo”. (p.73, cursivas del texto original)

Considero que, una vez trazado el objetivo y el corpus de una investigación sobre traducciones literarias en marcada en los Estudios Descriptivos de la Traducción, es sustancial asegurar que se comprenda cabalmente la propuesta para evitar malinterpretaciones, como la que realiza Diego Peller respecto *La constelación del sur*, de Patricia Willson (2004a). Para el investigador, solo “una prototeoría de la traducción” atada al concepto dado por el sentido común del término permite afirmar que ciertas traducciones producen mayores o menores efectos en un campo literario o logran “imponer un paradigma de (buena) traducción” (Peller 2004: 6)

A nuestro ver, la tradición de la crítica literaria argentina puede dialogar con los Estudios Descriptivos de la Traducción y tienen el potencial de enriquecerse mutuamente si se dejan de lado las aparentes incompatibilidades resultantes de confundir diferencias de abordaje y objetivos con una obstinada miopía de parte de la otra disciplina. Por el contrario, en la presente investigación apostamos por un abordaje perfilado por el marco conceptual de los EDT y enriquecido por las elaboraciones teóricas de la Crítica Literaria, que de forma imprescindible aportan conocimiento textual y contextual de la obra de Hernández, así como de sus interpretaciones y reescrituras. En el ámbito con el potencial de tornarse interdisciplinario compartido por los Estudios Literarios y de los Estudios de la Traducción, reconocemos la existencia de aproximaciones tal vez irreconciliables, como la especulativa y la descriptiva, de acuerdo a la caracterización de Willson (2004b), o la tradición benjaminiana y derridiana que se opondría a la de los *Translation Studies* y la Teoría de los Polisistemas, según Peller (2004). No obstante, sostenemos que a los fines de la presente investigación los aportes de ambas disciplinas son no solo compatibles sino indispensables.

Por último, me referiré al objeto de estudio, las imágenes del protagonista gauchesco que se pueden desglosar de las traducciones, y el elemento que consideramos común a las culturas envueltas y que, hipotetizamos, funciona como horizonte de lectura: el bandido social.

El bandolerismo es un fenómeno que ha sido estudiado en las últimas décadas desde la perspectiva de la historia social y la crítica literaria y que se caracteriza por contar con una tradición arraigada en las culturas meta que nos interesan –en especial Italia, Norteamérica y Brasil, y, en menor medida, Francia

(Hobsbawm 2001). Ahora bien, ¿qué implica trabajar con formas de representación de un sujeto social en los Estudios de la Traducción?

En principio, implica estudiar esta figura desde un punto de vista no esencialista, partiendo del presupuesto de que se trata de una identidad construida a través de complejos procesos discursivos en los que intervinieron voces con perspectivas, intereses y capacidad de influencia muy dispares. El bandido social no es definido por los actos que practica sino que debe ser entendido como “un efecto de identidad en el seno de un conflicto político” en el que encarnaba una amenaza simbólica para las elites ya que “el bandido, en sus expresiones más complejas, no desafiaba una ley ni un derecho, sino al estado como autor de la ley y de único agente de la violencia legítima” (Dabove 2007: 6, 31). Por esta razón, los conflictos que articulan la formación de esta representación en Latinoamérica durante el siglo XIX se encuentran estrechamente vinculados con la construcción de las comunidades nacionales imaginadas y las fábulas de identidad. La manera en que la literatura de ese siglo participó activamente en el proceso es como herramienta legitimadora de la posición de los defensores del estado, motivo por el que constituye un discurso privilegiado donde las contradicciones y las imposibilidades del proyecto se revelan. Allí quedaron trazadas las marcas de las luchas por establecer lo que debía ser excluido durante la conformación de los Estados nación modernos y su resistencia, es decir, el poder mitopoético de la elite y los poderes demoníacos, que se buscaban conjurar y eran adjudicados a la barbarie de la primitiva sociedad, respectivamente (Dabove 2007).

Asimismo, trabajar con representaciones sociales conlleva la necesidad de deconstruir las metáforas totalizadoras responsables por el silenciamiento de las formas alternativas de entender la propiedad, la violencia, la ciudadanía, la comunidad y los derechos en disputa, así como de la superposición discursiva entre bandido y habitante rural. Igualmente, deben ser deconstruidos los paradigmas consolidados sobre los que las representaciones se asientan. En este caso, el de ciudadano o bandido, por una parte, y, por otra, el de violencia ejercida por el estado o violencia ejercida fuera de la ley.

Por último, debe tenerse en cuenta que estas representaciones se caracterizan simultáneamente por “una inestabilidad de los significados asociados al concepto”, que “confiere al tópico su carácter perturbador y explica su recurrencia en la literatura” (Palti 2012: 331). Debido a esta fluctuación, no solo es imposible dar una definición esencialista del bandido, o afirmar si cierto personaje actuó en todo momento como bandido social o traspasó la frontera hacia la criminalidad, como además, en algunos casos, existe una enorme cantidad de representaciones divergentes, como ocurre con Martín Fierro. Esta constatación advierte sobre el tipo de desafíos al que se enfrenta el investigador que se proponga llevar a cabo un análisis como este y la necesidad de trazar objetivos factibles, como lo es el de una historia de las representaciones del personaje en sus traducciones que dé cuenta de los trazos más relevantes y sus articulaciones con la cultura de origen y meta.

Fuentes bibliográficas

Hernández, J. (2001): *El gaucho Martín Fierro*. En: Élica Lois & Ángel Núñez (Coord.). *Martín Fierro*. Edición Crítica. Madrid: Scipione

Hernández, J. (2001): *La vuelta de Martín Fierro*. En: Élica Lois & Ángel Núñez (Coord.). *Martín Fierro*. Edición Crítica. Madrid: Scipione.

Referencias

Dabove, J. (2007): *Nightmares of the Lettered City: Banditry and Literature in Latin America: 1816-1929*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Hobsbawm, P. (2001): *Bandidos*. Traducción de Folch M.D., Sempere, J. y Beltrán, J. Barcelona: Editorial Crítica. Título original: *Bandits* [1969]

Lefevere, A. (1997): *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Traducción de Ma. Del Carmen África Vidal y Román Álvarez. Salamanca: Colegio de España

Palti, E. (2009): "Nightmares of the Lettered City: Banditry and Literature in Latin America: 1816-1929". En: *RevistaPrisma*, N° 13, pp. 330-332

Peller, D. (2004): "Traducción y nostalgia. Sur y la 'edad de oro' de la traducción en la Argentina: un tópico de la crítica literaria actual". En: V.V.A.A. *Actas del 2° Congreso Internacional CEHELIS de Literatura, 2004*. Mar del Plata, Universidad de Mar del Plata. Disponible en: www.mdp.edu.ar

Toury, G. (2004) *Los estudios descriptivos de la traducción y más allá. Metodología de la investigación en los estudios de la traducción*. Traducción de Rabadán, R. e Merino, R. Madrid: Cátedra. Título original: *Descriptive Translation Studies and Beyond*[1997]

Willson, P. (2004a): *La constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI

Willson, P. (2004b): "¿Especular o describir?" En: *Otra parte. Revista de Letras y Artes*, N° 4, pp. 8-11

➤ **Mesa 22**

- 1. Guillermo Hortas, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.**
- 2. Sandra Fadda y María Graciela Rezzónico, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**

1. Los Estudios Culturales ¿una disciplina con buena salud o en vías de extinción?

Prof. Guillermo Jorge Hortas

I.E.S. Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

ghcrononauta@gmail.com

La aparente ausencia de un dominio disciplinar específico dentro del campo general de las Ciencias Humanas y Sociales hace que, a primera vista, sea difícil proveer a los alumnos de Estudios Culturales de un vocabulario analítico, un método o sistema de procedimientos, un objeto de estudio y un marco teórico o aparato crítico. (Reynoso 2009) No obstante, existe consenso acerca de un conjunto de conceptos-eje fundamentales provenientes de la teoría de la sociedad y la cultura y son comunes a la sociología y la antropología, de los cuales se pueden dar definiciones formales y ejemplos concretos de cada uno de ellos. (Magrassi 1982)

En relación con su origen, se atribuye a la llamada escuela de Birmingham, representada por Raymond Williams, Richard Hoggarth, Eduard P. Thompson y Stuart Hall la paternidad de los EC como campo de estudios a principios de la década del 60. Posteriormente, se sumaron corrientes como el psicoanálisis, la lingüística, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y algunos historiadores del campo del materialismo dialéctico. Finalmente, se agregaron el posmodernismo y el pensamiento poscolonial (Bassnett 1997; Billington 1991)

Su aparición se debe a varias causas. En primer lugar, el deterioro de la sociedad jerárquica en Gran Bretaña y el cuestionamiento de las élites dirigentes; en segundo lugar, el proceso de descolonización y el surgimiento de nuevos discursos críticos autóctonos sobre el mundo no europeo, en tercer lugar, el interés de un número creciente de académicos por problemas sociales y representaciones culturales en contextos populares ignorados por la academia. En contrapartida, no existen en países con otras tradiciones intelectuales como, por ejemplo, Francia, Italia o Alemania, donde sí se puede hablar en cambio de “estudios sobre la cultura” (Reynoso 2009).

Los EC hicieron su llegada a los EE.UU. en los años 80 y progresaron rápidamente gracias a que la reacción neoconservadora promovida por la llegada de Ronald Reagan al poder en 1980 amenazaba la promoción

social de los movimientos sociales de las minorías marginadas por su condición étnica, de clase o de género. También les fue favorable que la cultura popular finalmente parecía tener un lugar en los estudios universitarios. No obstante, muchas voces críticas se alzaron contra lo que consideraban una banalización del curriculum académico (Bloom 1989, 1987).

Finalmente, los EC hicieron su desembarco en América Latina en los años 90, aunque muy cuestionados por el relativismo cultural, el multiculturalismo y la corrección política asociados con ellos. (Bosch 1992; Sebrelli 1992). Otro reclamo fue el de la inclusión de una perspectiva propia que cuestionara los conceptos eje de los EC tal y como venían enunciados desde los centros de conocimiento académico del Primer Mundo, en lugar de incorporarlos acríticamente. Un ejemplo de ello es el concepto de "latino", diseñado en los EE.UU. desde una perspectiva dominante blanca, anglosajona y protestante.

Con respecto a otras disciplinas de las Ciencias Sociales, los EC proceden relevando los testimonios muchas veces orales de los actores sociales ignorados o menospreciados como portadores de cultura desde la actitud del extrañamiento de la mirada antropológica. Este proceso se enmarca en la consideración de los factores políticos y económicos que condicionan tanto el acceso de los grupos sociales a las manifestaciones culturales, como a éstas en sí mismas y también a los científicos sociales que las estudian. Esto constituye un proyecto de acción concreta de aplicación del conocimiento para el logro de un cambio social y cultural que replantee el orden del poder vigente.

Sin embargo, inadvertidamente, también pueden convalidar las relaciones sociales desiguales entre los sectores sociales con y sin poder, en cuanto mantienen a los sectores periféricos en su propia marginalidad bajo la excusa de diseñar políticas que respeten su propia identidad cultural, en lugar de asegurarles los medios para poder integrarse exitosamente, en la medida de su propia decisión y conveniencia, en el contexto de la cultura dominante y sus instrumentos de transformación y promoción social (Bassnett 1997).

Con respecto al objeto de estudio, prácticamente cualquier cosa puede ser considerada como un material de análisis, aunque algunos objetos son recurrentes: medios de comunicación, costumbres sociales, prácticas artesanales, modos de representación simbólica de las identidades particulares y sociales, etc. Estos fenómenos siempre aparecen articulados con algunos de los conceptos eje de los EC en forma de ensayos más o menos críticos en vez de una investigación de campo. En otras palabras, el discurso y el análisis del discurso constituyen el elemento fundamental que caracteriza a los EC. De ahí que muchas cuestiones relativas a ellos se conviertan en cuestiones de teoría de la argumentación. Este es otro punto en cuestión entre algunos académicos tradicionales y los EC por distintos motivos.

Por un lado, es un hecho que el lenguaje posee un valor performativo a la hora de crear categorías de análisis que instituyen conceptos instrumentales que luego pasan a tener un estatuto de realidad. En otras palabras, si la realidad es una cuestión de construcción social, hoy debería ser vista como un hecho lingüístico-sociocultural. El problema que a menudo se presenta en los EC es el uso metafórico por parte de los científicos sociales, y especialmente por los pensadores posmodernos, de un vocabulario tomado de las ciencias duras usado fuera de contexto y además inapropiadamente (Sokal y Brincmont 1999).

Por otro lado, el origen de los EC está signado por el uso del texto literario como documento de contenido histórico-social, algo criticado por algunos de los científicos sociales más tradicionales porque consideran al texto literario solo como una ficción entretenida pero sin valor útil para otro tipo de análisis que el literario, por cuanto no puede dar cuenta de la verdad objetiva de su contenido y por ello no puede servir de base para una construcción interpretativa de un hecho social sino sólo como una ilustración descriptiva de su contexto.

Otro punto en discusión es que el rango real del alcance de los EC es bastante limitado, ya que con demasiada frecuencia los argumentos se vuelven circulares, en torno de cuestiones de género, etnicidad, clase, etc. ligadas a planteos de opresión social y explotación, aunque existen diferencias notorias en la forma en que son abordados en Gran Bretaña, donde casi siempre la variable de la clase es incluida, y en los EE.UU, donde

prevalecen la etnia y el género. Otros dos asuntos criticados son la falta de investigación de campo y/o de archivo seria y sistemática y la presentación cuasi mediática y como objetos de entretenimiento de los textos publicados como investigaciones (Reynoso 2009).

Para jerarquizar los EC y que no despierten suspicacias y que no se conviertan en una especie académica en riesgo de extinción, tal vez sería conveniente pensar su futuro como algo más cercano a los estudios formales sobre la cultura como son entendidos en la tradición cultural continental europea, aunque sin perder su mirada política sobre las claves de la producción cultural y sus manifestaciones y el acceso a ellas. Los Estudios sobre la Cultura son más coherentemente disciplinares, utilizan también materiales documentales diversos sobre cultura popular, han innovado mucho en modelos de interpretación añadiendo criterios culturales simbólicos, pero también poseen ya una extensa tradición de instrumentos de análisis y métodos de comprobación más valiosos y probados con más seguridad, se ajustan a pautas formales académicas y, si bien no están por completo exentos de la frivolidad las modas intelectuales pasajeras, tienen un público, mucho más crítico y exigente. Asimismo, es necesario demostrar la utilidad de su articulación con otros campos disciplinares, pero sin olvidar ni negar el debate y evitando el dogmatismo y los clichés políticamente correctos. Con respecto a su valor pragmático, otro elemento para tener en cuenta a futuro es no condicionar los resultados de los EC a objetivos políticos ideológicamente predeterminados. Ello es fundamental si queremos que no sean descalificados como una herramienta de propaganda o de adoctrinamiento, en lugar de ser reconocidos como una forma de expandir el conocimiento y de vincular teoría y práctica, ampliando sus perspectivas de análisis y sus metodologías sin renunciar a la crítica y en especial a la autocrítica.

Para un alumno iberoamericano del profesorado de una lengua extranjera, al igual que las disciplinas tradicionales de la cultura y sus productos, son una vía de acercamiento a la lengua y la cultura del país y la sociedad cuya lengua se prepara para enseñar y con la cual siente alguna conexión empática de ideas y/o de placer, en cierta medida. Además son un ejemplo de los debates que se dan en el seno de otra sociedad y de su repercusión en la propia. Pueden ser un ejemplo o un estímulo acerca de cómo encarar el estudio de un fenómeno sociocultural del que tal vez el estudiante participe o quiera hacerlo. Pueden convertirse en un espejo en el cual el estudiante aprenda a mirarse y a descubrirse.

Lo importante es que el estudiante no quede prendido en un sistema cerrado de aseveraciones autorreferenciales imposibles de contra-argumentar que sólo lo aprisionarán y le impedirán pensar críticamente. Asimismo, es fundamental que sea capaz de realizar un especie de viaje hacia la otra cultura y de regreso a la propia con una visión expandida y enriquecida de ambas, pero no colonizado/a por una mirada que defina las problemáticas en las que vive desde una óptica que le es ajena. Lo más importante es que refuerce su identidad individual y colectiva, reconstruyéndola con nuevos y mejores recursos para asegurar exitosamente su inserción social, tanto personal como profesional, pero no reemplazándola por otra distinta impuesta desde afuera. Que no sea, como decía Arturo Jauretche “un tilingo que lamenta llamarse Pérez y no Smith” (Jauretche 1974, 1966).

Referencias

Aguirre, A. (Ed.) (1982): *Los 60 conceptos clave de la Antropología Cultural*. Madrid, Daimon.

Berger, P. / Luckmann, T. (1976) (1966): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bassnett, S. (Ed.) (1997): *Studying British Cultures. An Introduction*. London, Routledge.

Billington, R. / Strawbridge, S. / Greensides, L. / Fitzsimmons, A. (1991): *Culture and society. A sociology of culture*. London, Macmillan,

- Bloom, A. (1989 [1987]): *La decadencia de la cultura*. Buenos Aires, Emecé,
- Bosch, J. (1992): *Cultura y contracultura*. Buenos Aires, Emecé.
- Jauretche, A. (1974 [1966]): *El medio pelo en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Peña Lillo.
- Magrassi, G. / Frigerio, A. / Maya, M.: (1982): *Cultura y civilización desde Sudamérica*. Buenos Aires, Búsqueda.
- Restrepo, E. (2012): *Antropología y estudios culturales*. Buenos Aires, Siglo XXI,
- Reynoso, C. (2009): *Apogeo y decadencia de los Estudios Culturales. Una visión antropológica*. Barcelona, Gedisa.
- Sebreli, J. J. (1992): *El asedio a la Modernidad*. Buenos Aires, Sudamericana,
- Sokal, A. / Brincmont, J. (1999): *Imposturas intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Sokal, A. (2013): *Más allá de las imposturas intelectuales*. Barcelona, Paidós.

2. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA CULTURA ANGLÓFONA EN LAS CARRERAS DE INGLÉS A NIVEL SUPERIOR: ALGUNAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS

Sandra Fadda
sanfadda@gmail.com
María Graciela Rezzónico
grarezzónico@gmail.com
Facultad de Lenguas – UNC

Introducción

En la actualidad, en un escenario mundial donde las fronteras se desvanecen y la interconexión e intercambio con el otro se tornan ineludibles, el enfoque intercultural en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas se ha afianzado como una metodología cuyo objetivo esno sólo el conocimiento y la comprensión de la cultura ajena sino también, la apertura hacia y la empatía con la cultura del otro. Desde esta perspectiva, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no se puede concebir sin tener en cuenta el contexto en el que se la habla puesto que por medio de la lengua se adquiere y se expresa la cultura. Por ello, el lenguaje como instrumento de comunicación debe ser fortalecido por el componente cultural para lograr una genuina competencia comunicativa la cual implica reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla. A través de una enseñanza integrada de lengua y cultura, la perspectiva intercultural pretende promover la formación de ciudadanos con una visión más tolerante y respetuosa de la cultura meta, y más comprensiva y crítica de la cultura propia. En pos de estos objetivos, en los últimos años, la formación de profesionales en lenguas extranjeras ha experimentado un cambio de paradigma en nuestro país, el cual reconoce la interculturalidad como un eje central para la formación integral de los futuros profesionales como lo evidencia el documento *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el Nivel Secundario en el área de Lengua Extranjera del Ministerio de Educación de la Nación* (2011). El presente trabajo intenta contribuir a la concientización acerca del beneficio del enfoque intercultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en las carreras de Lengua Inglesa a nivel superior. Apoyándonos en los postulados teóricos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) que enfatizan la necesidad de potenciar la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, nos proponemos aquí continuar la reflexión sobre la necesidad de que la competencia comunicativa en una lengua debe ir acompañada de la comprensión de los patrones y prácticas culturales de las comunidades en las que se la habla. Creemos que la adopción de un enfoque intercultural resulta enriquecedor ya que proporciona un escenario en el cual cooperar e intercambiar resultan procesos esenciales en la formación de futuros profesionales, puesto que conducen a una conciencia cultural crítica, es decir, a la capacidad para evaluar críticamente los puntos de vista, prácticas y productos tanto de la propia como de otras culturas. Por tal razón, comenzaremos definiendo brevementelos conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa

para luego delimitar el de competencia intercultural. Una vez aclarados éstos, el foco central de nuestro trabajo será la presentación de algunas prácticas áulicas para ilustrar los modos en que el desarrollo de la competencia intercultural puede preparar al alumno tanto para interactuar, comprender y aceptar a miembros de otras culturas como individuos con perspectivas, valores y actitudes particulares, como para reflexionar sobre y valorar la cultura propia.

Competencias lingüística, comunicativa e intercultural

Definiremos competencia lingüística y comunicativa basándonos en los postulados teóricos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Según este documento, las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Los componentes principales de esta competencia pueden definirse como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien estructurados y significativos (106-7). Además de la competencia lingüística, y a los fines de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua ejecutan otras habilidades también específicamente relacionadas con la lengua. La competencia comunicativa, de acuerdo con el *Marco Europeo*, se entiende como la habilidad de una persona para desenvolverse en una lengua extranjera de un modo adecuado desde el punto de vista no sólo lingüístico, sino también sociolingüístico y pragmático¹⁰⁰ (106). Ahora bien, sobre la base de la competencia comunicativa se construye la competencia intercultural, es decir, como la define Guilherme (citado en Paricio Tato 2014: 223), la “capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia”. De esta manera, se aprende a relacionar los referentes y marcos culturales propios con los de la lengua extranjera que se estudia. En otras palabras, el concepto de competencia intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas (Paricio Tato 2014: 291).

En el marco de la didáctica de las lenguas, la definición de cultura (Buenocitado en Trujillo Sáenz 2005:5) ha distinguido la cultura culta o *highbrow culture* y la cultura popular o *lowbrow culture*. Nuestra propuesta sostiene que la cultura debe verse como un todo complejo (Tylor citado en Khan 1975:10) y su abordaje debe centrarse en ambas, puesto que es a través de la Cultura culta que se puede comprender y empatizar con la cultura popular y ambas son necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural.

Lengua, cultura y pensamiento crítico

Una mirada integral de lengua y cultura demanda una visión de cultura como proceso, es decir, como una constante construcción y reconstrucción que tiene lugar en el encuentro entre personas (Durán Alfaro 1987:9).

¹⁰⁰La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, por ejemplo, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa) (*Marco Europeo* 2002:116-120).

Esta visión considera a la lengua –en tanto práctica social- como el locus donde la cultura constituye el núcleo mismo de la enseñanza. Esta noción de cultura como proceso permite, entonces, lograr una mayor comprensión de ambas culturas ya que en la confrontación con el otro se construye una definición de uno mismo y una identidad propia (Zárate citado en Windmüller 2015: 121-2). Por lo tanto, la enseñanza de lengua y cultura deben abordarse de un modo integral (Castel, Klett y Filippini 2012:17-18; y Paricio Tato 2014: 217-218), poniendo en diálogo la cultura objeto de estudio con la propia, considerando a ambas como esferas en permanente estado de interacción. Como concluye Byram (citado en Castel et al. 2012:52), comunicarse en otro idioma requiere no sólo cambiar el marco de referencia lingüístico sino también el cultural y, en consecuencia, la comprensión empática de la otra cultura forma parte esencial de la competencia intercultural.

La competencia intercultural hace posible derribar prejuicios y estereotipos de la cultura meta a la vez que favorece el cuestionamiento y la valoración de referencias culturales propias. Una perspectiva teórico-metodológica que propicie los valores en el marco de este diálogo permite acceder a la experiencia de la diferencia, de lo diverso, para luego capitalizarla en la construcción de la propia identidad cultural. La identidad surge de la interacción con la otra cultura y está basada en la lengua, es decir, se construye a partir de los discursos que circulan culturalmente, a los cuales recurren los alumnos cuando entran en contacto con la otra cultura. Como asevera Hirmas 2008:20 “hacer efectivo el derecho a la propia identidad implica respetar a cada persona como es y promover la valoración de nuestras propias raíces”. Entendemos esta identidad cultural como los atributos que hacen de una persona un individuo en oposición a otros (Kaluf 2005:19), en un proceso dialéctico constante en el cual se identifican similitudes y diferencias con el otro. La promoción de este diálogo permite el acceso a la experiencia de lo diferente, lo diverso, y a la capitalización de esa diferencia para la construcción de la propia identidad. Esta actitud crítico-reflexiva nos lleva a ser responsables por la propia experiencia de aprendizaje y nos empodera como responsables de la construcción de conocimientos y opiniones sobre la base de nuestras propias prácticas, habilitándonos para diseñar no sólo las estrategias de aprendizaje sino también las estrategias de conocimiento, flexibilidad y aceptación a partir de contextos concretos y específicos (Kumaravivelu citado en Vieira Abrahão 2009: 184-5). Es así que resulta necesario –en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y cultura extranjeras- enfatizar la concientización del valor de todas las culturas a través de la promoción de la negociación y el encuentro en lugar de la polarización y el distanciamiento. A partir de esta cooperación se pueden construir sociedades más justas, más comprometidas, más comprensivas y más solidarias.

Algunas prácticas y estrategias

Los programas de la asignatura Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa I y II de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba) reconocen que, dado que una lengua refleja la sociedad donde se la habla, sus modos de vida y sistema de valores, es decir, que los significados están culturalmente determinados, el aprendizaje sistemático de la cultura constituye una etapa fundamental del proceso de adquisición de un idioma extranjero. En otras palabras, la lengua es fruto de la cultura y a su vez la cultura se expresa mediante la lengua. Asimismo, en la clase de lengua extranjera, dice Durán Alfaro 2009:7, se produce un encuentro entre lo conocido y lo desconocido; es por ello que el abordaje de la cultura debe ser visto desde una perspectiva procesual y su

tratamiento en el aula debe orientarse hacia la construcción del otro. A tal fin, se fomentan, según Aguado Odina et al. 2008:277, estrategias basadas en la participación activa y reflexiva a través del trabajo en grupo, el intercambio de experiencias y los debates tanto intra-grupo como inter-grupos.

A los fines de ilustrar estas fundamentaciones, hemos seleccionado la cuestión de la colonización anglo-sajona versus la colonización hispánica en América y el posterior desarrollo económico de los países por ellos colonizados sobre la base de tres aspectos culturales fundamentales: la religión, la riqueza y el trabajo. El ejemplo de aplicación que hemos elegido abarca dos sub-temas, uno del programa de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa I, y el otro –que complementa al primero- del programa del nivel dos de la misma asignatura: por un lado, la colonización inglesa versus la colonización española y por el otro, el análisis de un artículo de Mariano Grondona (2001). En el primero, se alienta a los alumnos a que encuentren aspectos o características de la colonización que presenten similitudes y/o diferencias, lo cual les permitirá generar experiencias de interacción e integración con la otra cultura (la inglesa) a partir de la comparación y contraste con prácticas pertenecientes a la cultura propia (la hispánica) mediante el acceso a material auténtico, portador de otros modos culturales. Por ejemplo, las razones y objetivos del establecimiento en las Américas¹⁰¹, el rol que jugó la religión en la colonización, la visión sobre la riqueza por parte de los colonizadores y el concepto del trabajo para organizar las comunidades en el nuevo mundo. Se estimula así la reflexión sobre ambas culturas, puesto que el alumno identifica y observa pautas culturales que hacen a su identidad e identifica otras pautas culturales, a partir de la toma de conciencia de las diferentes visiones del mundo de las dos corrientes colonizadoras. De este modo el alumno desarrolla su competencia comunicativa –puesto que el abordaje de los temas es lingüístico- y al mismo tiempo esa práctica comunicativa deviene en un abordaje intercultural, propiciando así, un espacio de reflexión que favorece experiencias metalingüísticas, metacognitivas y metaculturales.

En el caso del tema complementario correspondiente al programa de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa II, se invita a los alumnos a explorar el artículo titulado Una tipología cultural del desarrollo económico, escrito por el Dr. Mariano Grondona (2001). Grondona sostiene que los valores imperantes que una nación acepta o descuida en los momentos cruciales en que hay que tomar decisiones que conduzcan al desarrollo económico no son sólo de naturaleza económica sino que son valores que pertenecen al campo cultural. En otras palabras, el desarrollo económico es un proceso cultural. Hay países, por lo tanto, que poseen un sistema de valores favorable al progreso y otros cuya cultura es resistente a él.

En este caso se solicita a los alumnos que encuentren entre los veinte valores culturales descriptos por Grondona, aquéllos que se apliquen a nuestra sociedad y puedan compararse o contrastarse con los de Estados Unidos, Gran Bretaña o Canadá. Generalmente, después de debatir intra-grupo, los valores más frecuentemente seleccionados son la religión y los conceptos de riqueza y trabajo. A su vez, la identificación de estos valores les permite a los alumnos explorar y comprender las razones que ubican a los pueblos de origen anglo-sajón cerca del ideal favorable al desarrollo económico y a los pueblos de origen latino más cerca del polo resistente. De este modo, se fomenta que los alumnos desarrollen una comprensión empática de la ideología que domina a otras sociedades

¹⁰¹ Otros aspectos que se exploran son las actividades y regulaciones económicas, la organización política y social, la relación con la madre patria.

en distintos momentos de su devenir histórico, entendiendo por ideología, según la definición de van Dijk 2008: 208, el conjunto de creencias y valores que definen a una sociedad o a un grupo social y con los cuales estos se identifican. De esta manera se pueden no sólo explicar sino comprender ciertas conductas y políticas como resultado de la curiosidad intelectual por la cultura meta y la empatía hacia su gente. El alumno entonces se convierte en partícipe de la organización de su propia experiencia de aprendizaje y tiene la oportunidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades (Paulo Freire citado en Chesney Lawrence 2008: 59).

En síntesis, nuestra propuesta persigue un enfoque formativo que rechaza enseñar cultura como información y propone como objetivo la formación de la competencia comunicativa intercultural, es decir, y como explican Byram, Gribkova y Starkey 2002:5, apuntar a que los alumnos se conviertan en voceros o mediadores interculturales capaces de interactuar con la complejidad y la multiplicidad de identidades y de evitar los estereotipos que surgen cuando se percibe al otro a través de una identidad única. La comunicación intercultural resultante constituye la base del respeto por el otro y de la igualdad de derechos como los fundamentos democráticos de la interacción social. En este sentido, es función del docente adiestrar a los alumnos para que estos puedan percibir las relaciones entre la propia y otras culturas, y ayudarlos a desarrollar su interés y curiosidad por el otro, y una conciencia sobre ellos mismos y su propia cultura vista desde la perspectiva del otro.

Consideraciones finales

La adopción de una perspectiva intercultural continúa planteando preguntas y retos tanto para los docentes como para los alumnos que van más allá de la clase de lenguas extranjeras. A través de este trabajo hemos intentado poner en valor su relevancia a la luz de una propuesta didáctica específica que motive la transformación de las prácticas docentes y la actualización de saberes disciplinares y pedagógicos que permitan la revisión y resignificación de la propia práctica en la enseñanza de la lengua extranjera. Al mismo tiempo, y fundamentalmente, la actividad ha pretendido ilustrar la importancia del desarrollo de la competencia intercultural y de la capacidad de utilizar la lengua para la construcción de conocimientos y la formación crítico-reflexiva. Creemos que es esencial asociar los enfoques (inter)culturales y los saberes lingüísticos a fin de que los alumnos puedan aprender y comprender su entorno lingüístico-cultural, comparando sus propias representaciones de la cultura meta con la conceptualización que cada uno construye de su propia cultura. El desarrollo de una competencia comunicativa intercultural resulta, entonces, necesario para comprender, aceptar e interactuar con la alteridad de la cultura ajena.

La adopción de este enfoque implica tanto para los docentes como para los alumnos la necesidad de focalizar la enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de una actitud de empatía, apertura, curiosidad y respeto hacia otras culturas, sus productos y sus prácticas. De este modo, se favorece el desarrollo de una actitud crítica como forma de superación de estereotipos u otras formas de prejuicio y se valora positivamente el diálogo respetuoso como posibilidad de construir conocimiento en la diversidad. Debemos preparar a nuestros alumnos para la pluralidad cultural desde una perspectiva dialógica e integradora y a los futuros profesionales para ser ciudadanos del mundo, pero siempre manteniendo el patrimonio de las tradiciones y la cultura propia. La universidad de hoy

tiene un rol fundamental: no sólo debe instruir para la enseñanza, el conocimiento y la investigación sino también ofrecer una formación que favorezca la integración, el diálogo y la cooperación.

Referencias

- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2008): "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas". En: *Revista Complutense de Educación*, [vol.] 19, [Nº2], pp. 275-292.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Castel, V., Klett, E. y Filippini, A. M. (eds.). (2012): *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*. Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo.
- Charaudeau, P. (1987): "L'interculturel. Nouvelle mode ou pratique nouvelle?" En: *Le Français dans le monde*, Nº spécial, février-mars 1987. Disponible en: <<http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-nouvelle-mode-ou.html>>. [Último acceso: 1/07/2017].
- Chesney Lawrence, L. (2008): "La concientización de Paulo Freire". En: *Rhec*, [Nº11], pp.51-72.
- Consejo de Europa. (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Durán Alfaro, R. (2009): "Cultura e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera". En: *LINKÖPINGS UNIVERSITET Institutionenförkulturochkommunikation, IKK. Avdelningen för moderna språk Svenska*. [revista virtual]. Disponible en: <<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:352771/FULLTEXT01.pdf>>. [Último acceso: 1/07/2017].
- García Canclini, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gee, J.P. (2000): "Discourse Analysis: What makes it Critical?" En: Rogers, R. (ed.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London: Routledge, pp. 23-45.
- Hirnas, C. (2008): *Educación y Diversidad Cultural*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Kahn, J. S. (1975): *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kaluf, C. (2005): *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. [vol.] 3, Santiago: AMF Imprenta.
- Larreamendy Joerns, J. (2011): Aprendizaje como reconfiguración de agencia. En: *Revista de Estudios Sociales*. Bogotá, [Nº40], pp.33-43.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Secretaría de Políticas Universitarias. (2011): *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el Nivel Secundario en el área de Lengua Extranjera del Ministerio de Educación de la Nación*. Buenos Aires: s/d.
- Paricio Tato, M. S. (2014): Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. En: *Porta Linguarum*, [Nº21], pp. 215-226.
- Trujillo Sáez, F. (2005): En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. En: *Porta Linguarum*, [Nº4], pp. 1-15.

- Tylor, E. B. (1870): La Ciencia de la Cultura. En: Kahn, J. S. (1975): *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 29-46.
- Van Dijk, T. (2008): Semántica del discurso e ideología. En: *Discurso & Sociedad* [vol.]2(1), pp. 201-261.
- Vieira Abrahao, M. H. (2009): Ensino de linguas e formacao de profesores na perspectiva pós-método. En: Alves-Bezerra et al. (Orgs.): *Letras em Jornada*. Artigos da 12ª Jornada de Letras da UFSCar. Sao Carlos: Joao e Pedro Editores, pp. 175-90.
- Windmüller, F. (2015): *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leur réalité?* Giessen: Giessener Electronische Bibliothek.

➤ **Mesa 23**

- 1. Claudia Gaiotti, Universidad de Buenos Aires.**
- 2. Rosana Pasquale, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, Universidad Nacional de Luján.**
- 3. Silvia Rodríguez, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.**

1. LOS MANUALES DE LENGUA EXTRANJERA Y SUS USUARIOS DOCENTES: INTERROGANTES Y DESAFÍOS

Claudia Gaiotti

Universidad de Buenos Aires

claudiagaiotti@gmail.com

En esta intervención nos proponemos repensar las relaciones que se establecen entre el manual de lengua extranjera y sus usuarios docentes. ¿Qué representaciones construyen los docentes sobre estas herramientas didácticas? ¿Qué tensiones emergen de la relación docente-manual? En primer lugar, presentaremos una investigación en curso, realizada en la Universidad de Buenos Aires¹⁰². Luego, comentaremos algunos resultados surgidos de la primera fase de la exploración en torno uso del manual de francés lengua extranjera (FLE) y español lengua extranjera (ELE). Para concluir, propondremos algunas vías de problematización teniendo en cuenta los campos de fuerza que se despliegan en torno a la figura de estos manuales y al uso que emerge de las prácticas de enseñanza.

1. Consideraciones preliminares

¹⁰² Gaiotti, C. (Dir). 2016a. *Discurso e ideología: los manuales de lengua extranjera y sus usuarios docentes*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, PRIG 2016-2018, Res. CD 2830/16.

El manual es una figura absolutamente instalada en nuestra vida cotidiana. No hace falta más que recorrer algunas páginas Web para observar la enorme diversidad de manuales orientados a diferentes públicos y prácticas. En el caso del manual para la enseñanza de una lengua extranjera, las propuestas editoriales varían sensiblemente según los contextos de concepción, edición y circulación de estos productos, así como también, según la lengua-objeto de enseñanza, los objetivos priorizados para el aprendizaje y el perfil de los destinatarios. Retomando algunas líneas teóricas que enmarcan nuestros trabajos¹⁰³, puntualizaremos algunas consideraciones que subyacen a nuestra problemática de investigación.

En primer lugar, diremos que todo manual se inscribe en un *género discursivo* (Bajtín [1979] 1998). El manual comporta características específicas: formas, contenidos, funciones y condiciones que le son propias. Esto significa que el manual mostrará ciertas regularidades y particularidades que están correlacionadas con sus condiciones de producción, circulación y recepción. En este sentido, todo manual de lengua extranjera persigue objetivos didácticos, anclados en un campo de saber específico. El manual construye un destinatario a partir de una serie de rasgos enunciativos, pragmáticos y contextuales que configuran una escena discursiva particular.

Por otro lado, siguiendo a Bourdieu (1982), quien sostiene que en toda comunidad lingüística existen efectos de “dominación simbólica” orientados al reconocimiento de una “lengua legítima”, postularemos que el manual puede pensarse como un *discurso de autoridad*. El manual de lengua extranjera legitima ciertas prácticas a las que les asigna un determinado valor social. Así entonces, a través de diferentes mecanismos de simplificación, el manual configura una puesta en escena discursiva que reduce la realidad cultural.

Por último, otro elemento para tener en cuenta son las *representaciones sociales* que circulan en torno a los manuales de lengua extranjera. Según Jodelet ([1989] 1994), las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida. Desde esta perspectiva, las representaciones permitirán observar, tanto en el discurso del manual como en el de sus usuarios, las creencias, los valores, las opiniones que circulan en diferentes grupos de pertenencia.

2. El uso de manuales de lengua extranjera: una perspectiva de investigación

Como hemos anticipado, la investigación cualitativa que estamos llevando a cabo en nuestro medio institucional se propone estudiar algunas relaciones entre discurso e ideología a partir de una serie de manuales de FLE y ELE. La exploración proyecta dos grandes ejes de análisis: en primer lugar, el discurso de los manuales de lengua extranjera y sus configuraciones ideológicas; en segundo lugar, el discurso de los usuarios docentes sobre estas herramientas didácticas.

¹⁰³ Cf. Gaiotti, C. 2015, 2016b.

Para la primera fase de la investigación, se han configurado dos corpus de manuales, FLE y ELE, privilegiando los siguientes parámetros: manuales publicados en la última década, editados respectivamente en Francia y Argentina, correspondientes al nivel elemental de aprendizaje, destinados a un público de adolescentes y/o adultos. La segunda fase pone en foco el discurso de los usuarios docentes. El análisis se centrará en un corpus de verbalizaciones obtenidas a partir de una serie de entrevistas a profesores de FLE y ELE.

En esta intervención, nos limitaremos a presentar algunos vectores de problematización surgidos de una primera instancia pre-exploratoria sobre el uso de manuales. En ella, se realizaron cinco entrevistas semi-dirigidas a docentes de FLE y ELE con la finalidad de detectar problemas y observar focos de interés en vistas al posterior análisis de los manuales de lengua extranjera así como también del discurso de los docentes sobre sus prácticas.

En estas primeras entrevistas se visualizan, cuanto menos, tres figuras en relación con el manual de lengua extranjera.

-En primer lugar, el manual de lengua extranjera se presenta como un *complemento* a las prácticas de enseñanza. Si bien los entrevistados admiten, en general, utilizar manuales en sus clases, algunos advierten que no utilizan “un manual entero” o, incluso, “un manual en mano”. En ese caso, seleccionan y articulan “fragmentos” de materiales tomados de diferentes manuales. Así entonces, utilizan algunas secuencias, actividades o documentos más que la versión integral del manual. En el caso de los manuales FLE, predomina el uso de ediciones de origen francés. Se trata de manuales universalistas que, aunque pueden representar una “guía” para el docente, no son utilizados en forma exclusiva ni permanente. El manual puede ser un organizador de contenidos, temas o actividades pero es, ante todo, un complemento para el docente que propone muchos otros materiales en sus clases. En lo que respecta a los manuales de ELE, los docentes señalan la falta de ediciones locales que se adapten a la “variedad rioplatense”. Esta carencia contribuye a diversificar los usos del manual: los docentes adaptan textos y actividades de ediciones españolas, recopilan documentos en diferentes soportes y/o “fabrican” materiales propios para compensar las falencias del manual.

-En segundo lugar, los entrevistados aluden al manual como *vector de concepciones y representaciones*. Aquí, se observa fundamentalmente la inadecuación de algunas propuestas editoriales con respecto a los contextos de enseñanza. Algunos docentes critican la concepción de la lengua y no adhieren a los enfoques teóricos y metodológicos que subyacen a los manuales, otros se distancian de las imágenes que atraviesan los documentos previstos para las unidades didácticas, otros docentes sustituyen los diálogos del manual en

búsqueda de situaciones comunicativas más efectivas para la vida cotidiana, otros incluso afirman que algunos manuales ayudan a construir una “visión negativa” de la lengua extranjera en tanto proponen una concepción de un mundo “ideal”, “abstracta” e “impersonal”.

-Por último, los entrevistados cuestionan la figura del manual como *totalidad*. Las imágenes que suelen adjudicarse a estas herramientas, en relación con su carácter abarcativo y de ensamble, no parecen priorizarse en estas verbalizaciones. Por el contrario, los docentes se distancian de la concepción del manual como compendio exhaustivo así como también de la autenticidad del repertorio de imágenes y prácticas que ofrecen estos textos de enseñanza. Lejos queda entonces la figura del manual “ideal” o “perfecto”. Algunos docentes afirman que los manuales “están orientados” porque no pueden abarcar las “cuatro competencias” de manera equilibrada, ni responder a las necesidades de un “público cambiante”. Otros señalan que al manual “siempre le falta algo”, otros polemizan sobre la “realidad” que muestran los documentos, la ausencia de “conflicto social”, la falta de “crítica”, la “artificialidad” en los intercambios y la falta de consistencia en el enfoque de la “interculturalidad”.

3. Perspectivas

Para concluir, presentaremos algunas perspectivas surgidas de estas primeras entrevistas. En términos generales, observamos tres tensiones que permiten desgranar nuevos ejes de reflexión en torno al uso de manuales de lengua extranjera.

- Primeramente, señalaremos la tensión que se establece entre los *manuales en circulación* (FLE - ELE) y los *materiales artesanales* recopilados o elaborados por el docente. Esta relación de fuerzas docente-manual se manifiesta en las intervenciones didácticas. Para contrarrestar las carencias de los productos editoriales en circulación, el docente “adapta” materiales, “recopila” textos, “incorpora” ciertos recursos audio-visuales y/o digitales (fotografías, videos, films, blogs, portales) y “crea” materiales propios (actividades lúdicas, ejercicios, fichas, documentos). Este contrapunto tiene por objeto recomponer el diálogo entre el manual y el público aprendiente en contextos específicos de enseñanza. Por un lado, los manuales de FLE utilizados en escuelas públicas secundarias no responden fluidamente a los intereses y las problemáticas de los adolescentes. Por el otro, los manuales de ELE en circulación no se adaptan tampoco al público “golondrina” de estos cursos, atravesado generalmente por la movilidad: turistas, viajeros, estudiantes de intercambio, entre otros. Así entonces, este obstáculo que incide en el diálogo entre el manual de lengua extranjera y sus usuarios alumnos se traduce en una tensión que encontrará su correlato en la relación de fuerzas docente-manual.

- Por otro lado, observamos algunas *fluctuaciones* en relación con el lugar que se le atribuye al manual de lengua extranjera en las interacciones didácticas. Algunos docentes prefieren utilizar el manual *in situ*, es decir “en” clase. La herramienta está presente en los intercambios y su uso se articula, al mismo tiempo, con otros

materiales anexos que la sostienen, la refuerzan y/o la reorientan. Otros docentes, en cambio, se posicionan a favor del uso del manual “para” la clase. El manual representa aquí una fuente de ejercicios, actividades y documentos que el profesor podrá consultar, seleccionar, modificar, completar o reelaborar, previamente a la situación de clase. En este caso, se trata de la etapa de planificación y diseño de actividades en la cual el docente suele “recopilar” y “elaborar” ejercicios y documentos a partir del material disponible en varios manuales. Se privilegia entonces el uso del manual/ de los manuales *in absentia*. Las fotocopias, los cuadernillos, los anillados y todas las ediciones artesanales de materiales didácticos de clase ocupan así el lugar del objeto-manual.

- Por último, señalaremos la tensión que remite propiamente a los *usos de la lengua* que construyen los manuales. Como ya se ha señalado, se advierte una clara distancia entre el contexto de producción-edición y el contexto de circulación-recepción de los manuales de FLE y ELE. Algunos docentes critican la concepción estructuralista enfocada en la gramática y resaltan la falta de enfoques suficientemente comunicativos que se adapten a la variedad lingüística y al público destinatario local (ELE), otros insisten sobre las situaciones artificiales o infantiles que se proponen en las actividades (FLE/ELE). Algunos polemizan sobre las imágenes sociales que recortan los manuales y ponen en foco la diferencia entre el “mundo idealizado” y las “situaciones cotidianas” de comunicación que supone el aprendizaje de una lengua extranjera (FLE/ELE)

Estas primeras observaciones dejan entrever, ante todo, la diversidad de usos del manual de lengua extranjera. En este sentido, en tanto docentes de lenguas, podemos desandar continuidades y rupturas en torno al uso de estas herramientas. Con o sin manual, el docente puede abrir nuevos horizontes de diálogo que pongan en jaque la homogeneización cultural. De este modo, el manual nos interpela a resignificar nuestra relación con los otros, a repensar los constructos culturales que convalidamos, en definitiva, a reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas de enseñanza.

Podemos entonces interrogar nuestro “hacer docente” a partir del lugar, central o periférico, que acordamos a estos textos de enseñanza. Y podemos reflexionar también sobre los materiales didácticos que elaboramos y sobre aquellos que reproducimos, extrapolamos o modificamos para direccionar o polemizar con las escenas discursivas del manual. En definitiva, podemos repensar la enseñanza de lenguas extranjeras, lejos de toda uniformización, cultivando la pluralidad cultural.

Referencias

Bajtín, M. M. (1998 [1979]): *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

Gaiotti, C. (Dir) (2016a): *Discurso e ideología: los manuales de lengua extranjera y sus usuarios docentes*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, PRIG 2016-2018, CD 2830/16.

Gaiotti, C. (2016b) : «Imaginaires de la culture dans les manuels de FLE: discours, contextes et pratiques». En: *Francophonie et langue française en Amérique du Sud*, Bogotá, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Lenguas y Cultura, Ediciones Uniandes, pp. 81-91.

Gaiotti, C. (2015): «Discurso, ideología y cultura. Los manuales de lengua extranjera y el docente: representaciones y prácticas». En Menéndez, S. M. *Actas de las II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera: sociolingüística y análisis del discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 611-623.

Jodelet, D. (Dir)(1994 [1989]): *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

2. MARGINALIAS EN LOS MANUALES CONTEXTUALIZADOS DE FLE: UN PERITEXTO EVOCADOR

Rosana Pasquale

IES en Lenguas Vivas “Juan R Fernández”, Universidad Nacional de Luján

rosanapasquale@gmail.com

Al adquirir libros he procurado siempre que tuvieran amplios márgenes, no tanto por amor a los bellos volúmenes como por la facilidad que ofrecen para anotar allí los pensamientos que sugieren, coincidencias o desacuerdos de opinión o breves comentarios críticos en general... La marginalia, nace de apuntes deliberadas (...) En la marginalia, además, nos hablamos a nosotros mismos, y, por tanto lo hacemos con soltura, con audacia, con originalidad, con abandono, sin afectación...

Edgar Alan Poe

Introducción

Los manuales de Lengua Extranjera (LE) como objeto de investigación y análisis han sido abordados por diferentes autores, desde muy diversas perspectivas. En nuestro conocimiento, en la mayoría de esos trabajos, la dimensión concerniente a los usuarios reales de los manuales ha sido relegada o es inexistente, salvo si se trata de los manuales más actuales.

Para recuperar esta dimensión, aplicada a los usuarios de manuales contextualizados de Francés Lengua Extranjera (FLE) -producidos por autores nacionales y publicados en el país la primera mitad del siglo XX- hemos desarrollado una investigación titulada *Las notas en margen en los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo*, radicada en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján¹⁰⁴. El fin último de este trabajo fue describir y analizar las *huellas* que los usuarios de los manuales dejaron en un corpus de manuales, a través de las notas en margen tales como anotaciones, graffiti, dibujos, apuntes, transcripciones pseudo fonéticas, comentarios, adiciones, reflexiones, firmas, aclaraciones, subrayados, etc. Todas estas *huellas* las hemos reagrupado bajo el nombre de *marginalia*.

Esta investigación, inscripta en el campo de las ciencias del lenguaje y en la didáctica del FLE, abrevia principalmente en disciplinas tales como la didáctica de la LE, la historia, la historia social de la educación, la lingüística y el análisis del discurso ya que abordar el manual como objeto de estudio privilegiado, es acceder a

¹⁰⁴ Aprobada por Disposiciones CDDE 144/11 y 257/13

objetos de estudio multifacéticos y complejos, lo que implica necesariamente recortar dimensiones, focalizar problemáticas e indagar en conceptos provenientes de múltiples disciplinas. En efecto, el solo hecho de partir de una definición simple y acotada como la siguiente:

[un manual es una] obra impresa no periódica concebida con la intención, más o menos explícita o manifiesta según las épocas, de servir a la enseñanza (Choppin, 1993: 9)¹⁰⁵,

abre un abanico de abordajes múltiples e interrelacionados: abordajes didácticos, pedagógicos, ideológicos, epistemológicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, etc.

Dos conceptos nodales los *marginalia* y el *peritexto* “*usuarial*”

Los *marginalia*

Hacer anotaciones en los márgenes de los textos es una práctica muy antigua. Ya en la Edad Media los textos sagrados eran acompañados por anotaciones en los márgenes: esos *marginalia* medievales incluían no sólo textos (notas, glosas, comentarios) sino también dibujos que ilustraban los manuscritos. Esta actividad era desarrollada por monjes que pasaban largas horas aplicados a la importante tarea de copiar códices para preservar el conocimiento de la Antigüedad. Era en ese espacio marginal en el cual los monjes daban rienda suelta a sus reflexiones, ideas, pensamientos... Algunos ejemplos de esas intervenciones en los márgenes de los manuscritos medievales¹⁰⁶ ponen en evidencia situaciones cotidianas relativas al trabajo, la tarea de escritura, los deseos íntimos con respecto a la tarea. A estas anotaciones marginales se agregan los dibujos que ilustran los textos... ¿Nuestros alumnos y docentes que se apropian de los márgenes no evocan en cierta manera a esos monjes medievales...?

En nuestros días, las anotaciones continúan siendo una actividad corriente para muchos lectores: realizar anotaciones y comentarios diversos en los márgenes de los textos constituye una reacción del lector frente al escrito. Estas reacciones en general presentan dos formas: textos o gráficos –subrayados, líneas, etc.- se intercalan en los bordes o sobre los textos. Una tendencia actual es considerar a estas anotaciones marginales como técnicas de estudio para identificar conceptos relevantes, expresar gráficamente la jerarquía de los conceptos o de las ideas de un texto, unir dos o más ideas entre ellas, de manera sintética, etc.

Para el caso que analizamos, un corpus de manuales de FLE contextualizados, bajo el término *marginalia* reagrupamos todas aquellas manifestaciones escritas que se sitúan en los “márgenes” de los manuales y que

¹⁰⁵ Todas las traducciones del francés al español son nuestras.

¹⁰⁶ *Ya he terminado de escribirlo todo. Por Dios, necesito beber algo; San Patricio de Armagh, librame de la escritura; Con tanto frío no puedo estudiar esto; Que termine ya la tarde; Quiero comer; Tengo mucho frío, Esta es una página difícil y cuesta leerla, Gracias a Dios, pronto oscurecerá, ¡Ay, mi mano!, Mientras escribía me quedé helado, y lo que no pude escribir a la luz del sol, lo terminé a la luz de las velas, La escritura es excesivamente monótona. Curva la espalda, oscurece la vista, retuerce el estómago y los costados.*

son la huella de la actividad psico-socio-cognitiva de los sujetos-usuarios (docentes y/o alumnos). Se trata entonces de palabras, frases, traducciones, grafitis, dibujos, flechas, subrayados o cualquier otra “marca” inscrita en el texto.

Cada una de esas *marginalias* posee funciones determinadas, una intencionalidad, un destinatario e interactúa de alguna manera con el texto sobre el cual aparece. Estas *marginalias* constituyen entonces, un peritexto específico que puede caracterizarse como los discursos en torno al/a los texto/s, creados *ad hoc* por agentes particulares -en el caso estudiado, los alumnos y docentes usuarios de un libro determinado-, con fines específicos.

El peritexto “*usuarial*”

Las categorías de peritexto y epitexto, englobadas en la de paratexto¹⁰⁷, (Genette 1987; Lane 1992, 2006) son bien conocidas. Estas categorías son aplicables a los MLE en tanto libros; sin embargo, aparecen insuficientes cuando se trata de considerar el peritexto, es decir, los discursos en torno al/a los texto/s creados *ad hoc por otro/s agentes* (que no son ni el editor ni el autor), es decir, en el caso estudiado, los alumnos y docentes usuarios de un libro determinado. En este punto, debemos precisar ciertas cuestiones que hacen a la especificidad del peritexto estudiado:

- Este peritexto no es de carácter editorial (a cargo del editor) ni auctorial (a cargo del autor): las responsabilidades enunciativas de los discursos que circundan a los textos y que no existen sino en relación con ellos, son asimilables a una nueva categoría de responsables enunciativos: los usuarios (alumnos y docentes). Por lo tanto, se debe hablar de *peritexto usuarial*
- En el sentido antes expuesto, el peritexto *usuarial* es un peritexto particular, creado *ad hoc* por un agente externo a la fabricación del libro, que solo interviene en él como el último eslabón de la cadena en la producción-circulación-recepción del producto editorial.
- Al ser la obra de agentes particulares, el peritexto *usuarial* es dinámico y cambiante: un mismo texto permite generar diversos peritextos usuariales, los cuales pueden superponerse en un mismo libro o existir de manera concomitante en tantos libros como agentes intervengan.
- Como cualquier otro peritexto, el peritexto *usuarial* no puede existir ni tiene sentido si no es en relación con el/un texto, se ubica en diferentes espacios, es variable en el tiempo, se prefigura de

¹⁰⁷Peritexto: los discursos que giran en torno de los textos en el espacio del libro, en tanto peritexto editorial o auctorial (colecciones, tapas, materialidad del libro, nombre y apellido del autor, dedicatorias, epígrafes, prefacios, apuntes...). Epitexto: las producciones que se refieren al libro, que se sitúan fuera de él y son de carácter público (entrevistas, reseñas, etc.) o privado (correspondencias, diarios íntimos). Paratexto: conjunto de producciones discursivas que acompañan un texto o libro. Según el origen de producción (o la responsabilidad asumida por quien lo realiza): paratexto editorial -producciones discursivas cuya responsabilidad es asumida por el editor y sus colaboradores como la tapa, contratapa- y paratexto auctorial – producciones realizadas por el mismo autor como títulos, dedicatorias, prólogos, notas. (Lane 1992:9)

muy diferentes maneras, presenta distintas funciones y posee una dimensión pragmática alejada de aquella más emparentada con el convencer al otro y/o informarlo, como es el caso de otro tipo de peritextos.

- El peritexto usuarial en los MLE se ubica en espacios diversos como por ejemplo, los textos disparados de las lecciones (extractos, diálogos), las consignas de las tareas, las actividades propuestas...En cada uno de esos espacios, presenta características propias.
- Las funciones dominantes del peritexto *usuarial*, contrariamente a aquellas más frecuentes en el peritexto editorial y auctorial (convencer e informar), se vinculan con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y de la adquisición de ésta como herramienta de comunicación.
- Como consecuencia de lo antedicho y a diferencia de otros peritextos, el peritexto *usuarial* no está destinado a otros (potenciales lectores o compradores de libros) si no a *uno mismo*: es un discurso interior puesto en palabras, disparado por un texto, que pone en evidencia ciertos procesos cognitivos y/o afectivos transitados por el usuario.

¿Qué evoca el peritexto “usuarial”?

Como sabemos, en el medio escolar, la escritura es objeto de enseñanza y de aprendizaje, medio de control de conocimientos, práctica omnipresente, herramienta de reflexión y de trabajo intelectual, técnica para fijar y memorizar conocimientos, expresión de sentimientos, opiniones, identidades...

Ahora bien, ¿qué evoca ese peritexto usuarial? En principio, está constituido por una escritura marginal porque se produce sobre los bordes, al margen de la página impresa, en los espacios en blanco que dejan los textos.... Es una escritura que se manifiesta en la frontera, entre el texto y el afuera del texto pero que contribuye al sentido del texto.

En términos de Beguin-Verbrugge (2006), esta escritura se incluye en una *semiótica de los bordes* que busca delimitar la superficie introduciendo la noción de afuera y adentro y contradiciendo esa idea establecida según la cual en el adentro yace el sentido y en el afuera la nada...; al mismo tiempo que se demuestra la permeabilidad de la frontera.

La misma autora sostiene que “estudiar los bordes es elegir entrar en un texto por efracción, por las bandas en lugar de abordarlo por la globalidad” (op.cit: 14) y que la escritura que aparece en los bordes no puede ser sino una escritura “intersticial” que remite a la nota, la glosa, el comentario y que permite que el texto exista también gracias a sus márgenes.

En este tipo de escritura, lo marginal ocupa el centro, se transforma en un lugar privilegiado de escritura. El margen es elegido como un soporte de escritura, sin estar prioritariamente destinado a ese uso. Al irrumpir en este espacio, las marcas constituyen, de alguna manera, transgresiones al orden establecido. Son estas transgresiones las que nos permiten un acercamiento a los actores sociales que han utilizado los manuales, dando cuenta, entre otras cosas, del currículum vivido, en la intimidad del aula. En general, los usuarios

utilizan la escritura en los márgenes, en los bordes, como una herramienta de reflexión y de trabajo intelectual y las marcas que se registran tienen que ver con el estatus del sujeto de escritura como sujeto cognoscente. Hay así una “*escritura para aprender*” (memorización de la oralización, traducción o transcodificación, memorización de las reglas gramaticales, deberes...) y una “*escritura para ser*” (escrituras privadas, personales, íntimas, que inundan las hojas del manual y lo posicionan a él también al margen de la clase ya que lo privado, se hace de alguna manera, público)... Por razones de espacio, no podremos ahondar en sus características aquí.

Para cerrar

Así, el estudio de las notas en margen que aparecen en los manuales contextualizados de FLE, organizadas en un peritexto específico, permite recuperar la memoria del quehacer cotidiano de alumnos y docentes, en el marco de las grandes tendencias epistemológicas y didácticas en la enseñanza-aprendizaje del FLE que se han sucedido en el tiempo, en nuestro país. Ese peritexto se vuelve entonces, evocador de las *maneras de hacer* (didácticas, pedagógicas, cognitivas, metacognitivas, etc.) circulantes en diferentes épocas y posibilitador de inferencias de aquello que sucedía en las aulas en el marco de la enseñanza-aprendizaje del FLE, inabordable por medio de otros recursos metodológicos como la observación directa o el registro de clases, por ejemplo.

Referencias

- Beguín-Verbrugge, A. (2006): *Images en texte. Images du texte: Dispositifs graphiques et communication écrite*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Choppin, A (dir.) (1993): *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. Tomo V Les manuels d'allemand. Publication de la Sorbonne et du Service de l'histoire de l'éducation de l'INRP.
- Genette, G. (1981): *Palimpsestes*, Paris: Editions du Seuil.
- Lane, Ph. (1992): *La périphérie du texte*, Paris: Nathan.
- Lane, Ph. (2006): *Des discours aux textes*, Collection Dyalang, Publication des Universités de Rouen et du Havre.

3. Alemán como Lengua Adicional C

Motivaciones, representaciones, modalidades

Silvia Rodríguez

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

En el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES) se incorpora en la Ciudad de Buenos Aires la denominación “lenguas adicionales”. En el nivel medio del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” se ofrecen como lenguas adicionales el inglés, el francés, el portugués y el alemán. En el ciclo orientado hay dos bachilleratos con orientación en Lengua. Estas dos divisiones, 3° 1° y 3° 2°, son las que han optado a principios del año 2017 entre las lenguas alemán y portugués como lengua adicional C. La carga horaria asciende a tres horas cátedra (40 minutos) semanales. El primer día de clases, luego de organizada ya la división entre una lengua y otra, se relevaron datos para precisar el diseño del curso. En esta jornada se exponen los resultados.

1. Introducción

Con la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES) se reorganiza la oferta de lenguas en el nivel medio del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Se continúan ofreciendo lenguas (inglés, francés, portugués y alemán) con la nueva denominación de “adicionales”. De las cuatro divisiones existentes en el nivel medio, dos de ellas tienen la orientación en “Lenguas”. En el año 2017 se ofrece por primera vez el tercer año del nivel medio con esta modalidad y, como consecuencia, se mantienen el portugués y el alemán, ahora como lenguas adicionales C. En esta exposición se comunica cómo responden los alumnos en lo concerniente a sus motivaciones y preferencias en cuanto a la modalidad del curso.

2. Motivación, representaciones

Previamente definiremos “motivación” según la página del Centro Virtual Cervantes como “conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua”. Además, aclaramos que en la opción por una nueva lengua tienen mucho peso las representaciones, tal como lo explica Klett (2009:117), es decir, las

imágenes que los sujetos tienen tanto del idioma que aprenden como de los procedimientos didácticos utilizados por el docente para enseñar. Siguiendo a Dabène (1997:21) Klett las agrupa en imágenes relacionadas con los aspectos epistémico, instrumental y afectivo.

En esta ponencia se exponen y analizan las expresiones vertidas por los alumnos en cuanto a su opción por alemán y a sus preferencias en lo concerniente a la modalidad de dictado de la materia, es decir, si prefieren la enseñanza de las cuatro macrohabilidades o el foco en una de ellas.

3. Instrumento, resultados

En cuanto al instrumento para la indagación, se optó por formular preguntas tomando conceptos del Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Ciclo Orientado del Bachillerato en Lenguas.

Por Portugués optó algo más que la mitad de los alumnos (32 alumnos del total de 57). De un total de 25 alumnos que optó por Alemán, respondieron estas preguntas los 17 presentes el primer día de clases de Lengua Adicional C (unos 2/3).

La primera pregunta era abierta: ¿Por qué elegiste el idioma alemán? Transcribimos a continuación la totalidad de respuestas a esta pregunta, con una mínima edición.

3.1. Motivaciones

1. No elegí, pero lo hubiese elegido porque me gustan los idiomas europesos .
2. Elegí Alemán porque me parecía un idioma más difícil e interesante , y mientras más raro el idioma, más divertido me resulta aprenderlo.
3. Porque me parece interesante .
4. Porque me interesa .
5. Porque me parece un idioma muy interesante y siento que me va a ser muy útil más adelante. Además tenemos ya dos horas de Portugués en EDI [Espacio de Definición Institucional].
6. Me gustan las lenguas. Me gusta aprender su origen la cultura de los países en donde se habla. El alemán me interesa por la historia del país y por su fonética.
7. Porque aunque no terminemos hablando perfecto alemán, puede que saber algunas cosas básicas me ayuden a comprender otras cosas, sobre la historia, que me resulta interesante . Creo que aprender un idioma tan distinto es más útil e interesante .
8. Opte por Alemán porque quería aprender un idioma muy distinto y raro para mí. Además siempre me intrigó el idioma. Principalmente la escritura y la pronunciación.
9. Porque el alemán siempre me generó curiosidad .
10. Lo elegí porque me gusta aprender idiomas y uno de mis proyectos es conocer Europa, además me interesa la historia del país.

11. Elegí alemán ya que siempre quise aprender este idioma.
12. Porque me parece un lindo idioma para aprender .
13. Porque cuantos más idiomas aprenda, mejor. Vine al Lenguas Vivas por los idiomas y si tengo la oportunidad de aprender más, ¿por qué desaprovecharla?
14. Siempre he encontrado un gran interés en el aprendizaje de idiomas. Me considero un artista, y por esto me gusta exponerme al arte . Aprender sobre la cultura alemana podría exponerme a diferentes obras alemanas.
15. Elegí alemán porque me gustaría aprenderlo.
16. Porque me gustan los idiomas y hay literatura alemana que me interesaría leer en el idioma original.
17. Lo elegí porque quería tener 4 idiomas ya que portugués lo tenemos en horas de EDI.

A continuación presentamos las mismas respuestas, pero agrupadas:

es/me parece interesante	6
por la historia	3
es/me parece raro	2
es/me parece útil	2
es distinto	2
cuánto más mejor/es mi 4º lengua	2
por el arte	1
por la literatura	1
por difícil	1
por europeo	1
es/me parece divertido	1
es/ me parece lindo idioma para aprender	1

De los datos relevados, de los adjetivos utilizados por los alumnos, destacados en negrita para esta exposición, se desprende algo de las representaciones en relación al alemán. La razón que los llevó a optar por alemán es, fundamentalmente, el aspecto epistémico, es decir, la consideración del alemán como objeto de estudio. Como lo señala Klett (2009:117), las lenguas con valor epistémico gozan, en general, de una valoración elevada en el campo educativo.

Entendemos que la mención a “difícil” y a “lindo idioma para aprender” aluden al desafío que representa el aprendizaje del alemán, desafío que a este grupo de alumnos le resulta motivador.

En cuanto al adjetivo “europeo”, en apariencia meramente descriptivo, nos llama la atención. Observamos que el idioma que se plantea como opción distinta del alemán, el portugués, desde el punto de vista geográfico, no es menos europeo que el alemán. Sin embargo, a diferencia del alemán y como lo señaló Arnoux en un

seminario sobre Políticas Lingüísticas, es un idioma que ha invertido el orden centro-periferia, ya que el impulso principal en la difusión de la lengua-cultura lusófona en Argentina parte de Brasil, el país vecino, y no del otrora colonizador Portugal. Consideramos que el adjetivo “europeo” exhibe con mayor nitidez un funcionamiento ideológico de la representación en el sentido que explican Arnoux-Bein (1999: 10).ⁱ

Agregaremos que algunas motivaciones para aprender lenguas que se suelen expresar en relación a otras lenguas extranjeras u originarias, pueden estar presentes en el alemán, aunque no explícitamente. Mientras que la motivación para aprender el italiano, por ejemplo, puede apelar a cuestiones identitarias y al discurso por las raíces, un alumno de esta escuela interesado en el alemán, a tono con valores de democracia avanzada, suele no mencionar su descendencia de alemanes cómo fundamento principal para el aprendizaje de esta lengua.

3.2. Preferencias de los alumnos en cuanto a la modalidad de dictado del curso

En lo referente a los objetivos y contenidos se indagó fundamentalmente si la modalidad preferida por los alumnos abarcaba las cuatro macrohabilidades o si preferían concentrarse en una sola macrohabilidad. Ambas posibilidades están contempladas en el *Diseño Curricular*.

De los 17 alumnos que respondieron las preguntas, 12, es decir, prácticamente dos tercios, eligieron trabajar con las cuatro macrohabilidades, mientras que 5 eligieron el foco en una macrohabilidad.

Los cinco que optaron por el foco en una macrohabilidad dieron los siguientes detalles:

Oral y con audios	2
Oralidad	1
Juegos didácticos	1
Enfoque cultural dado en forma didáctica	1

Siempre siguiendo términos presentes en el *Diseño Curricular* se les pidió que indicaran un orden de prioridades marcando los ítems planteados con números del 1 al 9, según su preferencia para el aprendizaje. A continuación presentamos la grilla que recibieron los alumnos:

Foco en aspectos culturales	
Festividades	

Juegos	
Música	
Ritos	
Producción cultural	

Foco en componentes lingüísticos	
Léxicos (palabras, frases hechas)	
Funcionales (qué hacemos con la lengua, por ejemplo, dar o pedir una información)	
Estructurales (qué estructuras tiene la lengua)	
Fonológicos (pronunciación)	

En la siguiente tabla se muestran los resultados. Recordemos que el número menor indica una prioridad mayor (número máximo posible: 153):

Fonológicos (pronunciación)	46
Funcionales (qué hacemos con la lengua, por ejemplo, dar o pedir una información)	73
Producción cultural	78
Festividades	84
Léxicos (palabras, frases hechas)	85
Juegos	85
Estructurales (qué estructuras tiene la lengua)	89
Música	99
Ritos	100

4. “Lectura” de estas respuestas

Se puede leer un marcado interés por la pronunciación, lo que puede relacionarse con la representación de lo difícil o con el aspecto “distinto, raro” del idioma, ya expresado por los alumnos.

Si consideramos los números obtenidos por *Producción cultural* y *Festividades*, se observa un marcado interés cultural.

Se podría percibir un cierto desinterés o desprestigio de la materia gramática, que trata sobre las estructuras de una lengua, al tiempo que se percibe un interés por lo lúdico, sorprendentemente por encima de lo musical. Esta cuestión no parece negativa en sí, pero podría indicar una asociación positiva con el aprendizaje de la

lengua en la infancia, un deseo de aprender como cuando se es niño. Habría que ver en qué medida esta aspiración es compatible con el currículum de nivel medio, especialmente en el ciclo orientado, con alumnos de entre 15 y 18 años.

La experiencia áulica indica de parte del alumnado entusiasmo al cantar canciones, cánones, buena disposición a memorizarlos en la clase.

En lo concerniente a la modalidad de dictado, se observa una preferencia por las cuatro macrohabilidades, aunque no tan marcada. Al respecto cabe mencionar que un miembro del equipo directivo expresó que “en esta escuela” solo cabría esta modalidad, entendemos que debido a la especificidad de la escuela en lenguas vivas.

5. Posibilidad de trabajo intercultural e interdisciplinario

A modo de cierre y anunciando la investigación áulica futura, esta última parte de la exposición se basa en el interés que los alumnos mostraron por algunas frases en alemán presentes en el libro “La niña alemana”, de Armando Lucas Correa (2016). Los alumnos preguntaron qué quería decir y cómo se pronunciaba una frase de ese libro: “Whisky, aber nicht zu knapp” (“Whisky, pero abundante”).

El libro fue leído por los alumnos en forma programática en las clases de educación cívica, en el marco del tratamiento de genocidios del siglo XX. Al menos un alumno se mostró indiferente, algo despectivo frente al libro. La temática planteada trata sobre la emigración forzada de judíos de habla alemana en los años previos al estallido de la segunda guerra mundial. El libro presenta algunos aspectos de la lengua-cultura alemana interesantes como para trabajar en el aula (como, por ejemplo, unas líneas de la canción de cuna de Brahms). Indagar en qué medida estos aspectos de la cultura alemana fueron percibidos o no, y cómo se los trató en el aula será objetivo para la segunda parte del ciclo lectivo. Oportunamente se informará sobre los resultados.

Referencias

Arnoux, E. (2012): Notas del Seminario: *Políticas Lingüísticas*. Universidad Nacional de Rosario. Septiembre-
Noviembre.

Arnoux, E. y Bein, R. (comp.) (1999): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.

Bein, R. (2012): *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993* (tesis doctoral). Universidad de Viena. Disponible en: http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf. [Último acceso: 26/7/2017].

Boyer, H. (1991): *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.

Dabène, L. (1997) : "L'image des langues et leur apprentissage". En: Matthey, M. (ed.) *Les langues et leur image*. Neuchâtel: IRDP, 19-23.

Jodelet, D. (1989) : *Les représentations sociales*. París: PUF.

Rodríguez, S. Justel, L. (2011): *Representaciones sociolingüísticas del idioma alemán en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y en escuelas argentino-alemanas de la Ciudad y del Gran Buenos Aires"* (informe de investigación). Disponible en: http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/REPRESENTAC_RODR_JUSTEL_INF_FINAL.pdf. [Ultimo acceso: 26/7/2017].

Diccionario de términos claves de ELE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm. [Ultimo acceso: 26/7/2017].

Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo orientado del Bachillerato en Lenguas. (2015). Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-lenguas_w.pdf >. [Ultimo acceso: 26/7/2017].

-PANEL 1: Ciencia, tecnología, sociedad y traducción: cruce de saberes, políticas y prácticas

Cecilia Hidalgo es Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (1976), Licenciada en Metodología de la Investigación por la Universidad de Belgrano (1978), Maestra en Filosofía por la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico, SADAF (1986). Fue directora a cargo del Instituto Nacional de Antropología, dependiente de la Secretaría de Cultura de la Nación (1988-1990), entre otros cargos en instituciones científicas argentinas. Actualmente es docente plenaria en la UBA y el IDAES - UNSAM. Junto con Gregorio Klimovsky es coautora de "La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales". Es autora de numerosas publicaciones y traducciones en sus materias de estudio. Sus investigaciones, centradas en el análisis de la práctica de la comunidad científica argentina, han desarrollado una antropología interesada en el mundo contemporáneo y la epistemología analítica. Actualmente es investigadora responsable de un proyecto multinacional sobre la provisión de servicios climáticos en Sudamérica financiado por el Inter-American Institute for Global Change Research.

Susana Gallardo es Doctora de la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Es docente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA, donde dicta cursos de posgrado y una asignatura en la Carrera de Especialización en Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología. También es directora académica de la mencionada carrera. Su área de investigación es el discurso científico, desde la perspectiva de la lingüística textual. Participa en proyectos UBACYT y ANPCyT, y ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, y capítulos de libros. También publicó el libro "Los médicos recomiendan, un análisis de las notas periodísticas de salud", y libros de divulgación científica, como "Historia de la luz" e "Historia de los genes". En 2011 obtuvo el Primer Premio Nacional a la Comunicación Pública de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, otorgado por el Mincyt. También obtuvo menciones en los Premios ADEPA en Periodismo Científico, en los años 2005 y 2008.

Pablo Rodríguez es Doctor en Ciencias Sociales y Magister en Comunicación y Cultura / por la Universidad de Buenos Aires. Realizó el Master en Communication, Technologies et Pouvoir de la Université de Paris I (Panthéon-Sorbonne), Francia. Se especializó en el estudio de las obras de Michel Foucault, Gilles Deleuze y Gilbert Simondon, con énfasis en la noción de información. Actualmente es Profesor Adjunto del seminario Informática y Sociedad (Kozak) de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Dicta cursos de posgrado en distintas universidades nacionales y es Investigador Asistente del CONICET. Es miembro del grupo editor de la revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica así como del colectivo Ludion - Exploratorio argentino de poéticas/políticas tecnológicas. Dirige e integra proyectos de investigación sobre biopolítica, biotecnología y bioarte. Es autor de Historia de la información (Capital Intelectual, 2012) y editor de Al gran pueblo argentino, salud. Biopolítica, medicalización e imperativo saludable (con Flavia Costa, Eudeba) y de Amar a las máquinas. Cultura y técnica en Gilbert Simondon (Prometeo), ambos en prensa. Ha realizado traducciones desde el francés en su área de especialización.

-PANEL 2: Seminario Permanente de Estudios de Traducción: Adaptaciones intersemióticas de Don Quijote en el carnaval brasileño

Resumen del proyecto

Considerado una de las primeras festividades conocidas de la humanidad, el Carnaval se originó como un festival de la agricultura y se extendió con el Imperio Romano, convirtiéndose en un acto de despedida a los placeres carnales que termina el Miércoles de Ceniza. Esta celebración llegó a la colonia de Portugal, Brasil, donde se agregaron dos capas más: la cultura africana y la nativa brasileña. En la obra de Miguel de Cervantes, por su parte, diversos estudios reconocen la presencia del Carnaval en la elaboración de ciertos personajes y episodios. El caballero andante y su gordo escudero podrían ser un símbolo de la Cuaresma y el Carnaval, figuras icónicas fácilmente identificables desde la primera edición. Esta presentación expone los primeros datos sobre una investigación de las adaptaciones intersemióticas de Don Quijote que han sido realizadas por dos escuelas de samba para los desfiles de carnaval 2010 y 2016. El propósito del análisis, que amplía los límites de los Estudios Semióticos y de Traducción/Adaptación para este tipo muy específico de adaptación, cercano a la ópera y el cine, es entender cómo el Carnaval, el símbolo mayor de la cultura brasileña, se apropió del gran libro cervantino para su espectáculo por excelencia: Los desfiles de las Escuelas de Samba.

Silvia Cobelo es traductora literaria (inglés y español) y guionista graduada por la UCLA, se especializó en traducciones y adaptaciones de las obras de Cervantes, con una investigación de maestría y un doctorado [FFLCH-USP] sobre la recepción de Don Quijote en Brasil. Actualmente investiga las adaptaciones intersemióticas del Quijote para el Carnaval (tema de su pos-doctorado), además de películas, obras de teatro y otros elementos semióticos. Investigadora senior en tres grupos de investigación del CNPq: GREAT (Grupo de Estudio de Adaptación y Traducción), liderado por el Dr. John Milton (USP); Estudios y Traducciones del Teatro Español Clásico y Contemporáneo, dirigido por el Dr. Miguel Ángel Zamorano Heras (UFRJ) y Cervantes: poética, retórica y formas discursivas en España de los siglos XVI y XVII, encabezado por la Dra. María Augusta da Costa Vieira (USP). Miembro activo de asociaciones españolas/cervantistas y Estudios de Traducción/Adaptación, participa en los principales eventos y publicaciones dentro de esos campos.

Marcela A. Suárez es Doctora en Letras con orientación en Lenguas Clásicas (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como Profesora Titular Regular de Lengua y Cultura Latinas del departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Es investigadora independiente del CONICET. Ha dirigido proyectos de investigación interdisciplinarios en torno de la palliata plautina. Desde hace varios años dirige proyectos dedicados a la traducción de la obra de Plauto y Terencio y al estudio del humor performativo en las comedias terencianas. Asimismo, se ha dedicado a la tarea de rescatar documentos y textos latinos pertenecientes al período colonial. Cuenta con múltiples publicaciones nacionales e internacionales en las siguientes áreas: Literatura latina, Literatura jesuítica y Tradición Clásica en América.

-Panel 3: Herramientas para las aulas de portugués como lengua extranjera

Rita Annes tiene un posgrado en e-Business por el Instituto Superior de Economía y Gestión de la Universidad Técnica de Lisboa. Posee vasta experiencia en el ámbito editorial en el que trabaja desde el año 2000. Actualmente, es directora Comercial y de Marketing del Grupo LIDEL, principal Grupo editorial portugués de libros técnicos y de PLE.

Marco Antunes es Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas, variante de Estudios Portugueses por la Facultad de Letras de la Universidad de Coimbra. Enseñó portugués en el nivel medio, en escuelas públicas y privadas y, también, Portugués Lengua Extranjera en el ámbito privado. Actualmente se desempeña como Asistente Pedagógico en la editorial LIDEL.

Marcela Canizo tiene un posgrado en Comunicación y Semiótica por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Trabaja desde el año 1998 en el ámbito editorial, y se desempeña como representante internacional y consultora editorial para libros técnicos desde 2010, representando editoriales en el Cono Sur y Brasil.

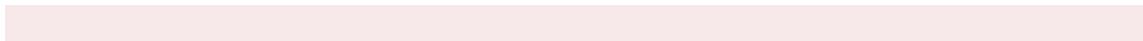
-Panel 4: La especialidad de interpretar. El postítulo en interpretación de conferencias. Primeros pasos

Astrid Wenzel es traductora pública en idioma alemán por la Universidad de Buenos Aires. (1983). Entre 1983 y 1986 se capacitó como intérprete de conferencias. Desde 1989 trabaja como traductora e intérprete freelance. Se ha especializado en traducciones jurídicas y técnicas, y ha interpretado para altos funcionarios gubernamentales, políticos y académicos, y en congresos internacionales. Ha sido coordinadora de equipos de intérpretes en congresos como el 13º Congreso Forestal Internacional y en las COP realizadas en Buenos Aires. Desde 1996 hasta 2003 desempeñó diversos cargos en el Consejo Directivo del Colegio de Traductores, del que ejerció la presidencia y la vicepresidencia. En 2001 realizó en La Habana, Cuba la capacitación en Redacción Técnica ofrecida por RiTerm (Unión Latina, París) y la Universidad Pompeu-Fabra (Barcelona, España). Desde el año 2002 es docente en la Carrera de Traducción en alemán del IES LV "JRF" (Traducción Técnica y Traducción Jurídica y Administrativa) y desde 2004 en diversos períodos ha ejercido como Directora de la Carrera del Traductorado en Alemán y actualmente es Directora Académica del Postítulo en Interpretación de Conferencias (ETIC) en el mencionado instituto de educación superior. Fue docente invitada en la Universidad de Hildesheim, Alemania. En 2016 concluyó la cursada de la Carrera en Comunicación Pública de las Ciencias dictada en la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA.

-Panel 5: Asociaciones Profesionales: desafíos y perspectivas

- ✓ AATI (Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes)
- ✓ APIBA (Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires)
- ✓ AAPP (Asociación Argentina de Profesores de Portugués)
- ✓ ADILLI (Asociación de Docentes e Investigadores de Lengua y Literatura Italianas)
- ✓ FAAPI (Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés)
- ✓ SAPFESU (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria)

Presentación y moderación: Nélide Sosa



IV JORNADAS INTERNACIONALES

VIERNES 29 DE SEPTIEMBRE

IES EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"

PONENCIAS

➤ Mesa 1

1. Viviana Vargas, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".
2. Eugenia Gatti, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".
3. Maricel Roldán, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" / ENS en Lenguas Vivas "Sofía E. Broquen de Spangenberg".

1. INTERCULTURALIDAD en el DISEÑO del SISTEMA de EDUCACIÓN PÚBLICA ARGENTINO

Viviana Vargas

IES Lenguas Vivas J.R. Fernández

vargasvivi@hotmail.com

➤ Prácticas para la reflexión intercultural en la clase de lengua extranjera

El lenguaje es parte constitutiva de la formación del ser individual y de la identidad socio-cultural de un pueblo. Por eso el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera implican un acercamiento a la cultura que esa lengua expresa; y del mismo modo, favorece una nueva mirada hacia la propia identidad y la propia cultura. Resulta fundamental que los estudiantes de lenguas extranjeras, y en particular aquellos que son futuros docentes, desarrollen habilidades y conocimientos que les permitan entender y analizar la diversidad cultural de los pueblos y su inserción en el mundo actual. De esta manera, serán docentes capaces de actuar como mediadores de la comprensión intercultural.

La Historia, como instancia disciplinaria incluida en las carreras de Profesorados en Lenguas Extranjeras, ofrece un sólido andamiaje que favorece la comprensión y el análisis de los contextos socio-históricos de las culturas extranjeras en relación a la propia cultura. Y se presenta, además, como un ámbito

privilegiado para la reflexión sobre las problemáticas que derivan de la interacción de diferentes culturas tanto en contacto como en conflicto; es decir, como un espacio donde se permite discutir sobre el “cruce de fronteras en políticas, prácticas y saberes.”

En el presente trabajo propongo describir cómo en las clases de Historia Social y Cultural de los Estados Unidos, dentro de la carrera del Profesorado en Inglés, se pueden plantear prácticas para la reflexión intercultural tomando como uno de los posibles ejemplos el estudio y comparación de los sistemas de educación pública de los Estados Unidos y de la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX. En este caso en particular, el “cruce de fronteras” fue planteado por los actores históricos ya que fue el mismo Sarmiento quien expresó su voluntad de “trasplantar” la escuela norteamericana a las provincias argentinas y junto con Mary Peabody Mann, la viuda del educador estadounidense Horace Mann, imaginaron “un ejército de maestras” normales colaborando en la Argentina para fortalecer las instituciones republicanas. En palabras de Mary Mann “cuando las Repúblicas hermanas del Continente Sudamericano caminen mano a mano junto a nosotros, la libertad prevalecerá.”¹⁰⁸ También fueron las propias maestras normales norteamericanas quienes se sintieron como embajadoras cuya misión civilizadora y edificante haría desaparecer las fronteras culturales entre ambos países. Una de ella, Jennie Howard, escribió sus memorias sobre las maestras “cuyo coraje y entusiasmo se alzaron en respuesta al llamado de ayuda para implantar bajo la Cruz del Sur, en la República Argentina, los ideales pedagógicos de Horace Mann por vía del patriotismo de Sarmiento.”¹⁰⁹

Repasemos primero cómo se inicia la idea de Sarmiento de reproducir en la Argentina el sistema de Educación Pública norteamericano. En 1845, Sarmiento viaja por países de Europa, África y América financiado por el gobierno de Chile, donde se encontraba exiliado, para estudiar distintos sistemas educativos en estos tres continentes. Al retornar de este viaje, publica su libro *Viajes por Europa, África y América 1845*. En él plasma el desencanto que le produjo Europa:

“Vengo de recorrer la Europa, de admirar sus monumentos, (...) su ciencia, asombrado todavía de los prodigios de sus artes; pero he visto sus millones de campesinos, proletarios y artesanos viles, degradados, indignos de ser contados entre los hombres, la costra de mugre que cubre sus cuerpos, los harapos y andrajos de que visten, no revelan bastante las tinieblas de su espíritu, y en materia de política, de organización social, aquellas tinieblas alcanzan a oscurecer la mente de los sabios, de los banqueros y de los nobles.”¹¹⁰

Por el contrario, Estados Unidos, lo deslumbra porque la sociedad norteamericana materializaba todos sus ideales en educación, por esto escribió: “Veinte millones de habitantes, todos educados, leyendo, escribiendo, y gozando de derechos políticos... en este sentido país ninguno de la tierra cuenta con mayor

¹⁰⁸ Barry L. Velleman, “MyDear Sir” *Mary Mann’s Lettersto Sarmiento (1865-1881)* (Buenos Aires, 2001) Carta 25 de septiembre de 1865, pp. 45.

¹⁰⁹ Jennie Howard, *En Otros Años y Climas Distantes* (1951: 9).

¹¹⁰ Domingo Faustino Sarmiento, *Viajes por Europa, África y América 1845-1847 y Diario de Gastos*; edición crítica, Javier Fernández, coordinador (1993: 69).

número de seres racionales.”¹¹¹ De todos modos, Sarmiento no intentó analizar a la sociedad norteamericana en toda su dimensión, sino que tan sólo se abocó a buscar las claves del desarrollo norteamericano que fuesen útiles para el desarrollo argentino. En este sentido, se puede decir que Sarmiento analizó a los Estados Unidos desde su visión de la Argentina y para la Argentina. En palabras del profesor Pablo Pozzi, Sarmiento comprendió que “el proceso histórico norteamericano era excepcional, pero servía para aprender lecciones que fueran útiles al proceso histórico argentino, que también era excepcional.”¹¹²

Durante su estadía en Massachusetts, Sarmiento tuvo la oportunidad de reunirse con Horace Mann, quien es conocido como “el padre de la educación pública norteamericana.” Mann se desempeñó como secretario de la Junta de Instrucción Pública de Massachusetts y publicó informes anuales sobre educación en los que definió sus ideas pedagógicas que destacaban la importancia de impartir conocimientos a la población en general que favorecerían el crecimiento económico y redundarían en beneficios para el individuo y para toda la sociedad. Además defendía fervientemente el derecho de todos los niños y niñas de una comunidad a asistir a la “escuela común” ya que de este modo se igualarían las oportunidades. Aquellos que provenían de familias con pocos recursos económicos podrían avanzar en la escala social a través de la educación y los que no recibían una adecuada disciplina en sus casas, podían hacerlo en las escuelas públicas. Como legislador, Mann trabajó intensamente para sancionar leyes que obligaran a los estados a destinar fondos de los impuestos para financiar la instrucción pública; estaba convencido de la responsabilidad del Estado en cuanto a garantizar el acceso a la educación de todos los sectores de la población.

Otro de sus mayores aportes al desarrollo del sistema de educación pública fue la implementación de escuelas normales para capacitar profesionalmente a los maestros de

escuelas primarias. La primera escuela normal fue fundada en julio de 1839 en Lexington, Massachusetts, empezó a funcionar con tan sólo tres alumnas y se convirtió en modelo para cientos de otras escuelas normales que se replicaron tanto en Estados Unidos como en Argentina ya que Sarmiento la visitó y quedó maravillado por las maestras que allí se formaban.

En la segunda visita de Sarmiento a los Estados Unidos, en 1865, Mann ya había fallecido pero el educador argentino entabló una excelente relación con su viuda, Mary Peabody Mann. Dado que uno de los objetivos de Sarmiento era impulsar el desarrollo de la carrera docente ubicando en una posición de privilegio a las mujeres, tal y como sucedía en Estados Unidos; junto con Mary Mann desarrollaron la idea de “importar” maestras de los estados del Norte para implantar las Escuelas Normales en la Argentina. Esta medida era necesaria para subsanar, por una parte, la falta de maestros idóneos y por la otra, la reticencia de las instituciones tradicionales argentinas a aceptar el trabajo femenino en educación. Las maestras normales

¹¹¹Sarmiento, *op. cit.*, p. 363.

¹¹²Pablo Pozzi, “Estados Unidos y Sarmiento: una visión para el desarrollo nacional”; en Víctor Arriaga Weiss y Ana Rosa Suárez Argüello, comps. *Estados Unidos desde América Latina. Sociedad, Política y Cultura* (México, 1995), pp. 136-158.

norteamericanas fueron cuidadosamente seleccionadas por Mary Peabody siguiendo las instrucciones de Sarmiento. Las jóvenes debían ser maestras normales, con experiencia en la enseñanza, de buena familia, de conducta y modales irreprochables y, en lo posible, bonitas. Sarmiento deseaba atraer a las mujeres de las mejores familias argentinas hacia la profesión docente y para ello necesitaba maestras educadas e interesantes como cebo. A partir de 1869, empezaron a llegar a la Argentina las maestras norteamericanas contratadas y se dedicaron fundamentalmente a la organización de las Escuelas Normales que tenían la doble función de formar a las futuras docentes argentinas e implementar los Departamentos de Aplicación donde se educaría a los niños de la escuela primaria. La primer Escuela Normal se fundó en 1870 en Paraná, Entre Ríos y El Monitor de la Educación publicó sobre ella:

“La Escuela Normal de Paraná fue una escuela de Boston transplantada en las soledades de América del Sud (...) Nuestra escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar militarizada y uniforme, por sus procedimientos y doctrinas. Fue también una verdadera escuela nacional: las catorce provincias argentinas le mandaron alumnos de ambos sexos.”¹¹³

Luego siguió la Escuela Normal de Tucumán en 1875, y ese mismo año, el Congreso Nacional sancionó una ley estableciendo que la Nación fundaría una Escuela Normal en cada una de las capitales de provincia que lo solicitara. Inspirado en el modelo norteamericano, Sarmiento fundó durante su presidencia, bibliotecas populares, a la vez que importó una gran variedad de materiales didácticos y elaboró programas para la construcción de edificios escolares adecuados. También colaboró en la elaboración de la ley 888, basada en una ley similar que había sido sancionada en el estado de Massachusetts, que fue promulgada en la provincia de Buenos Aires y que establecía la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria. Para 1884, cuando se sancionó la Ley de Educación Común Nº 1.420 – a partir de la cual, la enseñanza primaria a nivel nacional pasó a ser obligatoria, gratuita, gradual y en materia religiosa, optativa - todas las provincias contaban con escuelas normales nacionales y algunas con escuelas normales provinciales.

Para Sarmiento la educación era decisiva en la conformación del tejido social pero su análisis de las sociedades norteamericana y argentina tampoco fue superficial y simplista. Si bien consideraba que la expansión del conocimiento y la educación popular eran instrumentos de conservación social, también era consciente que por sí solas no eran suficientes. Conjuntamente era “necesaria la difusión del bienestar y de las aspiraciones a la mejora económica a partes cada vez más amplias de la población nacional.”¹¹⁴ Para ello, era fundamental encontrar las claves que dinamizaran el desarrollo y promovieran el cambio de estructuras políticas, sociales y culturales. Sarmiento identificaba dos de las piezas claves en el desarrollo de los Estados Unidos y ellas eran la educación y la revolución agraria y consideraba que ambas podían ser transferibles a la sociedad argentina. Es por esto que decía: "Tenemos tierra para dar hogar a los que nada poseen;

¹¹³ Alfredo Ferreira, “Discurso en la Escuela Normal de Paraná.” *El Monitor de la Educación Común*, 5 de Diciembre, 1914, pp. 13-27.

¹¹⁴ Pozzi, *op. cit.*, p. 13.

mejoraremos las condiciones sociales de la gran mayoría y entraremos en la realidad de la república por la educación y el bienestar, a fin de que los hereditariamente desvalidos empiecen a mirar al gobierno y la patria como suyos"¹¹⁵

La revolución económica ideada por Sarmiento para la Argentina a partir del ejemplo norteamericano alcanzó algunos logros pero no se desarrolló como él la había imaginado. En cambio, el impacto sobre la educación sí fue más claramente medible. Durante la presidencia de Sarmiento en 1869, se realizó el primer censo nacional que mostró que el índice de analfabetismo era del 77,4% y esto se revirtió paulatinamente con la implementación de un vasto plan de alfabetización que sentó las bases de la educación común, pública y gratuita en la Argentina. Este sistema de educación pública argentino, como ya hemos dicho, estuvo inspirado casi en su totalidad por el sistema de educación pública norteamericano. Incluso la financiación, al igual que en Estados Unidos, recaía sobre el Estado nacional o provincial.

Resulta importante destacar que muchos aspectos de la organización del sistema educativo ideado y llevado a la práctica por Sarmiento han permanecido con leves cambios hasta la actualidad. La educación pública ha tenido a lo largo de los años una función homogeneizadora en la sociedad argentina y ha albergado desde sus inicios a niños mestizos, criollos, aborígenes e hijos de los inmigrantes europeos. En el ideario de Sarmiento, la educación pública debía contribuir a la asimilación cultural de todos los grupos étnicos que poblaran la Argentina. Hoy en día, la escuela pública sigue recibiendo en sus aulas a los hijos de los inmigrantes de países limítrofes y no limítrofes así como también de migrantes internos. Todo esto enriquece la diversidad y la multiculturalidad del colectivo escolar. Es por esto que resulta esencial en nuestras aulas, donde se forman los futuros educadores, analizar la diversidad cultural y sobre todo las cuestiones que derivan de la interacción de las diferentes culturas en contacto promoviendo siempre la riqueza que se logra a partir de la diferencia y con los fraternales "cruces de fronteras."

Referencias

- Crespo, J. (2008): *Las Maestras de Sarmiento*. Buenos Aires: Fundación Última Esperanza.
- Ferreira, A. (1914): "Discurso en la Escuela Normal de Paraná." *El Monitor de la Educación Común*, 5 de Diciembre.
- Houston Luiggi, A. (1959): *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires: Ágora.
- Howard, J. (1951): *En Otros Años y Climas Distantes*. Buenos Aires: Raigal.
- Peña, M. (1965): *Alberdi, Sarmiento, el 90*. Buenos Aires: Fichas.
- Pozzi, P. (1995): "Estados Unidos y Sarmiento: una visión para el desarrollo nacional". En: Arriaga Weiss, Víctor y Suárez Argüello, Ana Rosa, comps. *Estados Unidos desde América Latina. Sociedad, Política y Cultura*. México: Instituto Mora, CIDE, El Colegio de México.

¹¹⁵Milcíades Peña. *Alberdi, Sarmiento, el 90* (Buenos Aires, 1959), pp. 61.

- Puigross, A. (2003): *Qué pasó en la Educación Argentina: breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Sarmiento, D. F. (1993): *Viajes por Europa, África y América 1845-1847 y Diario de Gastos*; edición crítica, Javier Fernández, coordinador. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Velleman, B. (2001): "MyDear Sir" *Mary Mann's Letters to Sarmiento (1865-1881)*. Carta 25 de septiembre de 1865. Buenos Aires: ICANA.

2. SUEÑOS AMERICANOS: EL ASCENSO SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL. UNA PROPUESTA PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

María Eugenia Gatti

IES en Lenguas Vivas J. R. Fernández

eugenia.gatti@gmail.com

La clase de lengua extranjera representa, por su misma naturaleza, una oportunidad para la reflexión crítica no sólo sobre la cultura ajena, sino también sobre la propia. Favorecer este diálogo intercultural es abrir la posibilidad de analizar y repensar valores y conductas y por lo tanto contribuir a la construcción de la ciudadanía. En este marco, la clase de *Historia y Cultura* en las instituciones de formación docente en lenguas extranjeras resulta esencial para que los futuros educadores desarrollen su competencia intercultural y su pensamiento crítico para actuar luego como facilitadores de dicho diálogo.

El presente trabajo propone una experiencia dentro de la materia *Historia Social y Cultural de los E.E.U.U.* del profesorado de inglés, pero cuya práctica y fundamentación son válidas para los distintos profesorados de lenguas extranjeras. Proponemos un enfoque desde los estudios culturales, ya que el mismo ofrece estrategias áulicas a través de los lentes de las culturas nacionales. Enmarcamos esta práctica en una concepción constructivista de la enseñanza, donde los conocimientos previos de los alumnos ocupan un lugar central en el proceso de aprendizaje. Dentro de los estudios sobre los Estados Unidos, los alumnos traen con ellos ideas y conceptos basados en la ineludible presencia de la cultura norteamericana en los medios de comunicación, como así también en la relación asimétrica entre Argentina y el “gran país del norte”. Conceptos sobre los cuales ellos mismos irán construyendo nuevas ideas y conocimientos que se vuelven de esta manera significativos.

Elegimos como objeto de estudio el concepto del sueño americano. Lo encontramos tanto en los medios como en conversaciones cotidianas, en contextos de historias de éxito a través del esfuerzo personal, siempre dentro de los Estados Unidos. Cada individuo tiene sus propias experiencias y emociones asociados al término. Este será nuestro punto de partida para el desarrollo del tema en clase. Los alumnos comparan y contrastan sus distintas percepciones sobre lo que significa para ellos el sueño americano.

Luego, para comenzar a ensayar definiciones posibles recordamos el momento en que se el término se comenzó a utilizar.. En el libro *La Épica de América* el historiador James Truslow Adams habla de “ese sueño americano de una vida mejor, más rica y feliz para todos nuestros ciudadanos de cualquier clase social” (p.5) Aunque el libro aparece en 1931, en plena época de la Gran Depresión, su repercusión es enorme. Podemos empezar a pensar entonces en la persistencia de ese sueño no como realidad concreta sino como poderosa motivación. Adams, sin embargo, no deja de enfatizar la necesidad de llegar a un consenso sobre el significado real de “mejor” y “más feliz”. Postula que no puede tratarse solamente de bienes materiales sino de valores más profundos, como la democracia y la libertad.

En seguida dirá que esa “esperanza ha estado presente desde el comienzo” (5), lo cual actuará de disparador para continuar el trabajo en clase a través de preguntas cuyo objetivo es fomentar el pensamiento crítico. Nos plantearemos hasta qué punto podemos encontrar a lo largo de la historia norteamericana elementos que se relacionen con la idea del sueño americano. Trabajando con fuentes primarias surgen así referencias a los primeros colonos puritanos, que llegaron a Nueva Inglaterra en el siglo XVII con el propósito de construir, a través de una ética del trabajo, una sociedad moralmente intachable, modelo para el resto del mundo. Avanzando en el tiempo, en la declaración de independencia, Thomas Jefferson evoca los derechos naturales del hombre, cuando plantea que los pueblos instituyen gobiernos para que éstos garanticen la “vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”, sosteniendo que todos los hombres son creados iguales. Nuevamente se encuentra aquí la idea de perseguir o buscar esa felicidad, teniendo como base la igualdad de oportunidades.

La literatura también tiene lugar en este abordaje multidisciplinario, a través de fragmentos de las novelas de Horatio Alger, en el último cuarto del siglo XIX. Sumamente populares en su tiempo, en ellas siempre hay un joven que se esfuerza y finalmente logra salir de la pobreza. Finalmente, desde una perspectiva mucho más crítica y en un intercambio con el espacio curricular sobre literatura norteamericana, veremos como la novela *El Gran Gatsby* pone en jaque al sueño americano en los llamados “años locos”.

La prosperidad de los años cincuenta permitió que muchas familias de raza blanca accedieran por primera vez a las comodidades de la clase media: el auto y la casa propia en los suburbios a los que llegaban huyendo de la inseguridad y la contaminación de la gran ciudad. El sueño se cristalizaba ahora en el ascenso social. Con la llegada de la televisión, esta imagen entraría en los hogares y jugaría un papel preponderante en la promoción del estilo de vida norteamericano en un mundo dividido por la guerra fría. Para el análisis, utilizamos segmentos de comedias televisivas en su momento emblemáticas como *Father Knows Best* y *Leave it to the Beaver*, cuyos protagonistas son familias tipo, conformadas por la sensata ama de casa, sus hijos sanamente traviesos y el padre como figura dominante. En ninguna de ellas se tocaban temas controvertidos como la falta de oportunidades para las mujeres o la segregación racial que dejaba fuera de ese cuadro a los afroamericanos.

Es justamente en esta década cuando la lucha por los derechos civiles toma mayor fuerza. Sin embargo, es necesario puntualizar que la mayoría de los afroamericanos peleaba no por destruir el orden socio-económico estadounidense, sino por ser parte del mismo en condiciones igualitarias. Para trabajar la idea del sueño americano también desde la retórica, escuchamos la versión original del famoso discurso de Martin L. King durante la marcha de Washington de 1963. En él, King dice “yo aún tengo un sueño. Un sueño profundamente arraigado en el sueño americano”. En las frases siguientes, definirá ese sueño con palabras como libertad, igualdad y justicia, junto a poderosas metáforas. Observemos que dice que *aún* tiene un sueño, implicando que esa creencia en la de igualdad de oportunidades, ha tenido que atravesar grandes dificultades para poder sobrevivir. Y sin embargo todavía está allí, después de generaciones de esclavitud, segregación y violencia. King finaliza esa parte del discurso, con la imagen de su propia versión del sueño: niños negros y blancos caminando unidos, como hermanos. Menos de un año después Malcolm X dará otra visión cuando diga: “Yo no veo ningún sueño americano; veo una pesadilla americana”¹¹⁶. Él fue una de las tantas voces de resistencia al sueño que suelen no tener eco suficiente en una sociedad mayormente conformista y terminan muchas veces, como la suya, silenciadas.

En la actualidad, podemos hablar de varias fallas del sueño americano, entre ellas las dificultades que enfrentan los miembros de las minorías para lograr un lugar de igualdad en la sociedad. Sin embargo, no se trata sólo de un problema de discriminación. Uno de los pilares del sueño americano es la movilidad social ascendente, es decir la posibilidad de que cuando los hijos crezcan ganen más que los padres. Ese porcentaje ha caído del 90% al 50% en los últimos cincuenta años. Estudios recientes demuestran que la razón más importante no es la desaceleración del crecimiento económico sino que “la mayor parte del declive en movilidad absoluta se debe a una distribución más desigual” de ese crecimiento (Chetty: 2017). La clase media norteamericana no necesita leer los estudios de las universidades, ya que sienten en carne propia como sus oportunidades han disminuido. Esto se demostró en las últimas elecciones presidenciales, donde ganó el candidato que dijo durante su campaña “el sueño americano está muerto. Yo lo haré más grande y mejor que antes”. Así, sin especificar cómo iba lograr “hacer América grande otra vez”, Trump consiguió ese voto de confianza, casi un cheque en blanco, que los expertos siguen tratando de explicar. Varias pistas para ese análisis pueden hallarse en la continuidad del sueño americano, la convicción de que aún “podemos lograrlo si trabajamos duro”.

En la última parte de la clase, es el momento de volver a cambiar la mirada y pensar en el sueño americano en relación a nuestra cultura. Nos preguntamos qué significa para nuestro país ahora buscando referencias en los medios. Aparecen entonces las historias de aquellos que emigran a los Estados Unidos y logran prosperar allí. La recompensa extranjera por el esfuerzo realizado puede significar acaso que aquí ese valor está totalmente ausente. Algunas preguntas que invitan a la reflexión podrían ser ¿hasta qué punto es

¹¹⁶X, Malcolm. (1964): *The Ballot or the Bullet*. Discurso en Detroit, Michigan.

esta aseveración totalmente precisa? ¿Fue esto siempre así? ¿Si creemos que esos valores han desaparecido, es posible recuperarlos? ¿Qué podemos hacer desde nuestro rol de educadores?

Para terminar, una reflexión final. Nosotros también somos en alguna medida depositarios de un sueño. Para muchos ciudadanos de países latinoamericanos y de asia, la argentina representa una tierra de oportunidades. Los inmigrantes de hoy traen con ellos valores y culturas que nos enriquecen y transforman. Son parte de las aulas donde nuestros alumnos, futuros docentes, estarán enseñando mucho más que la lengua extranjera, Vale preguntarnos entonces en esta nueva comunidad en formación qué valores consideramos positivos. ¿Democracia, orden, progreso material, tolerancia? En un mundo globalizado, los sueños de prosperidad están perdiendo la nacionalidad mientras hombres y mujeres siguen buscando un futuro mejor. Formar maestros que se reconozcan no sólo como parte de ese complejo tapiz, sino como sujetos activos de transformación social, es tarea ineludible de las instituciones de formación docente.

Referencias

Alter, H. (1868): *Ragged Dick*. NY: A.K. Loring.

Chetty, R., Grusky, D., Hell, M., Hendren, N., Manduca, R., & Narang, J. (2016): The Fading American Dream: Trends in Absolute Income Mobility Since 1940. En: *Science*. doi:10.3386/w22910

Fitzgerald, S. (1922): *The Great Gatsby*. Ny: 1925: Charles Scribner's Sons.

Truslow Adams, J. (1931): *The Epic of America*. Mass: Little Brown & Company.

3. INMIGRANTES ITALIANOS EN ARGENTINA Y ESTADOS UNIDOS EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX. HACIA UN ABORDAJE INTERCULTURAL EN LA CLASE DE HISTORIA Y CULTURA

Roldán Maricel Vanina

IES en LV Juan Ramón Fernández.

roldanmaricel@gmail.com

Ya no es novedoso hablar de migraciones. Las presentes oleadas que se observan desde el Norte de África hacia Europa lo ejemplifican cotidianamente. Se podría afirmar que es inherente al ser humano partir en busca de un mejor presente y una ilusionadora perspectiva. En este trabajo se analizarán en forma comparativa la inmigración de Italianos tanto hacia Estados Unidos como Argentina en las primeras dos décadas del Siglo XX. Al final del trabajo se reflexionará sobre el estudio de este tipo de prácticas en la clase de Historia y Cultura en las carreras de formación de profesores de lengua extranjera.

En una primera parte se analizarán las fuerzas de empuje que llevaron a miles de italianos a partir de su tierra de origen. Los Liberales italianos introdujeron la reforma agraria a finales del Siglo 19 con el propósito de facilitar el acceso a la tierra especialmente para el pequeño terrateniente. Si bien esta medida impulsó el crecimiento de la economía de mercado, a su vez forzó a muchos peones rurales a una hipoteca que no podían afrontar. Otra secuela fue el desastre ecológico que creó tal reforma agraria. Con la idea de tender nuevas vías de ferrocarril se talaron miles de hectáreas de zonas arboladas resultando en erosión del suelo, aludes y malaria. La región de Cerdeña, por ejemplo, perdió el ochenta por ciento de su forestación.

Por otro lado, se sucedían eventos a nivel político y social que también generaban un clima de agitación constante. La participación de Italia en la Primera Guerra Mundial creó confrontaciones en el ámbito local. Durante el conflicto, la mayoría de los soldados reclutados pertenecían al Sur de Italia, la zona más afectada por la pobreza. Si bien en esa época ser soldado tenía una connotación social muy positiva, la Gran Guerra fue poco popular en Italia cuando se conocieron las condiciones que los conscriptos padecieron. Estaban desnutridos y eran sujetos a estricta disciplina militar. Muchos obreros, campesinos y líderes sindicales estaban resentidos con el costo bélico. Asimismo, aquellos a quienes se les había prometido tierra no fueron completamente satisfechos. Peor aún, los parientes de los soldados caídos se disputaban un lugar en los cementerios. Todos estos factores combinados impulsaron a miles de italianos a abordar un barco hacia América.

Esta investigación se centrara ahora en qué factores de atracción mostraba Argentina en los albores del Siglo XX. Nuestro país contaba con un gran territorio escasamente poblado. Las estadísticas reflejan que en 1895 había una población que apenas superaba los cuatro millones de habitantes. El acceso a la tierra era un aspecto que tornaba a nuestro país en un gran destino. Entre 1891 y 1910 el 48% por ciento de los inmigrantes que se asentaron en Argentina tenía un trabajo en el ámbito de la agricultura. Esta proporción disminuyó significativamente en los siguientes diez años. Es decir, entre 1911 y 1920 solamente el 30% de los inmigrantes seguía teniendo un trabajo en el campo, quizás debido a que en esta misma década nuestro país comenzó a tener desarrollo industrial y comercial. La falta de mano de obra local llevó a contratar a los italianos que vivían aquí. Entre 1911 y 1920 el 70% de los inmigrantes tenía un trabajo en comercio, industria, construcción o artesanías.

Cabe destacar que habiendo tanta tierra disponible en Argentina para cultivar y considerando la cantidad de italianos capacitados para trabajar en el campo, la incógnita que nos compete despejar es por qué no siguió creciendo esta área en un país con modelo agro-exportador. Parte de la respuesta radica en el tipo de sociedad que conformaba Argentina entre 1900 y 1920. Solamente uno de cada diez italo-argentinos poseía la tierra que cultivaba. La gran mayoría restante ejercía a través del peonaje o bajo la figura de jornaleros. El sistema no distaba mucho de las condiciones que tenían los feudos en las sociedades medievales. Asimismo, mientras que Europa se preparaba para la Gran Guerra, el suministro de alimentos se enfocó principalmente en países de la periferia como el nuestro. El valor de la tierra fue subiendo en forma constante, tornándose muy difícil para el italo-argentino convertirse en patrón de estancia. Esto implicó que fue minúscula la cantidad de migrantes que pudieron ser dueños de su tierra una vez asentados en Argentina.

Fue así como desde distintos lugares y en diferentes dimensiones, los italo-argentinos se fueron asimilando a la cultura local. Muchos tenían la expectativa de poder regresar a su país. Si bien algunos lo lograron, otros permanecieron en Argentina. Estos solían vincularse con otros inmigrantes, preferentemente de la misma región, resultando así muy frecuente el matrimonio entre ellos, los clubes de encuentro social, entre otros. El italo-argentino consideraba a este país con una jerarquía menor, con valores poco modernos y por eso lo despreciaban. El inmigrante italiano solía leer diarios en su lengua materna y evitaba usar el idioma castellano. Por tal razón, la cultura del nativo argentino, en algunos casos, se vio invisibilizada por aquella del europeo que se sentía superior.

A principios del siglo XX, Estados Unidos presentaba otras circunstancias diferentes a las de Argentina. Los italianos que llegaron a nuestro país conformaron la primer minoría migratoria en asentarse. En contraposición, Estados Unidos ya había recibido diversos grupos migratorios de otros países de Europa. Los italianos se ubicaron en cuarto lugar, luego de los austro-húngaros, alemanes e irlandeses. Además, las nuevas minorías migratorias solían conocerse como los 'nuevos inmigrantes' en oposición a quienes se instalaron entre los Siglos XVII y XVIII. A continuación, se explorarán los factores de atracción que ofrecía Estados Unidos en la misma época.

Como se mencionó antes, los italianos que llegaron a EEUU entraban en la categoría de 'nuevos inmigrantes'. Esta clasificación trajo numerosas consecuencias. Los trabajos disponibles para aquellos que pasaran las pruebas de la Isla Ellis eran los de status más bajo, con las peores condiciones disponibles en esa época. Largas horas, poca paga y sin licencias. Los italo-

estadounidenses solían asentarse en casas con pésimas características de construcción donde abundaban las infecciones por falta de instalaciones sanitarias adecuadas. No obstante, los inmigrantes preferían esa realidad en comparación con la que habían dejado atrás en Italia. En EEUU estaban mejor alimentados y vestidos. Sus hijos tenían asegurada educación pública y de calidad.

En oposición a los patrones de asentamiento que se observaron en Argentina, los italo-estadounidenses sufrieron fuertes restricciones a nivel político y social. Las nuevas oleadas de migrantes provenían no sólo de Italia pero también de otros países del Europa Oriental y del Sur. Gran parte de esta gente no practicaba el protestantismo, eran Católicos o Judíos. Los estadounidenses observaban estas diferencias peyorativamente y tenían la convicción que estas nuevas minorías estaban erosionando el sentimiento patriótico estadounidense. Las estadísticas arrojaban el duro dato de que el 47% de los inmigrantes italianos eran analfabetos. Asimismo, existían profundos prejuicios de que los italianos traían consigo ideas anarquistas y comunistas. Se temía que estos nuevos migrantes no se adaptarían a las normas de convivencia ya establecidas. Siguiendo un razonamiento similar, los empresarios temían que sus nuevos empleados de origen italiano llamaran a paro, poniendo en evidencia las características de un trabajo que se asemejaba peligrosamente a la esclavitud. Ante este escenario, el presidente Harding logró el aval de la justicia para reprimir un paro de constructores de vías ferroviarias en 1922. Incluso los empresarios obligaban a sus nuevos empleados a firmar contratos que les prohibían la adhesión a un sindicato.

Aún así, el caso más sintomático de la época fue el de Sacco y Vanzetti. Ambos se dejaron tentar por el sueño americano de crecer y prosperar. Sacco era zapatero y Vanzetti vendía pescado en Massachusetts. Ellos no negaban sus ideas anarquistas y formaban parte de un grupo activista contra las condiciones inhumanas que imperaban en aquel momento en el régimen laboral estadounidense. Cuando fueron arrestados en 1921, el motivo fue las protestas anarquistas. Pero no pasó mucho tiempo hasta que fueron acusados de un crimen que no cometieron. La evidencia era endeble y el juez poco parcial. Fueron condenados a muerte. Mientras esperaban en la cárcel, un compañero de celda les confesó haber sido él quien asesinó a Frederick Parmentier. En todo el mundo se supo del caso y se imploró piedad por los inocentes. En Agosto de 1927 aquellos soñadores de Italia fueron electrocutados. Fue recién cincuenta años después que el gobernador de Massachusetts reconoció la inocencia y admitió que fueron condenados especialmente por sus convicciones políticas y su condición de inmigrantes.

A nivel nacional, el Congreso aprobó leyes que restringieron el ingreso de ciertas nacionalidades. La legislación resultante se conoció como Ley de Inmigración de 1924. En la misma se especificaban restricciones numéricas discriminadas por naciones. Observando los cupos delineados, es clara la preferencia hacia Europa del Norte, practicantes del protestantismo. Los Europeos del Sur fueron severamente restringidos. Con la imposición de esta legislación, los inmigrantes italianos descendieron drásticamente entre 1907 y 1927, pasando de 200,000 a 4000 anualmente.

Habiendo explorado las fuerzas de empuje y atracción de Italia, Argentina y Estados Unidos, este trabajo se centrará en la aplicación de estos contenidos en los profesados de lengua extranjera. Es bien conocida la idea que el profesional del idioma debe saber el contexto que dio origen a esa lengua, por la estrecha relación entre lengua e historia. La identificación cultural que las personas suelen hacer con una lengua no está divorciada de la coyuntura político-económico-social.

Dicho esto, y en la transición de esta investigación, tuve acceso a información que me hizo reflexionar como estos conocimientos se tornan interesantes. Mirando mapas de Italia para comprender las regiones y los orígenes de los migrantes, me sorprendí al encontrarme con nombres que usualmente aparecen en las listas de alumnos como sus apellidos, por ejemplo, Trapani, Messina, Catania, Palermo, etc. Luego de investigar profundamente, pude enterarme que cuando los inmigrantes llegaban a Retiro o a la Isla Ellis, ante la imposibilidad de especificar quienes eran sus padres, se les adjudicaba el nombre de la región de donde provenían.

Siendo profesora de Historia y Cultura en los profesorados de lengua extranjera, es frecuente que recurra a este tipo de anécdotas aparentemente triviales para demostrar a los futuros docentes que la historia no duerme en una biblioteca. La historia no se trata de la reconstrucción del pasado sino de la interpretación de los hechos en base a la selección de fuentes, tanto primarias como secundarias. Pudiendo tender puentes hacia nuestro pasado, seremos profesores más consolidados para ejercer en el mundo fragmentado e inestable al cual nos enfrentamos hoy.

Referencias

- Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Toronto: Multilingual Matters.
- Germani, G. (2002): *Mass Immigration and Modernization in Argentina*. Massachusetts: Ebsco Publishing.
- Hobsbawm, E. (1994): *The Age of Extremes. A History of the World, 1914-1991*. New York: Vintage Books Random House.
- Klein, H. (1983): *The Integration of Italian Immigrants into the United States and Argentina: a Comparative Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Norton, M. / Katzman, D. / Escott, P. / Chudacoff, H. / Patterson, T. / Tuttle, W. / Brophy, W. (2014): *A People and a Nation: A History of the United States*: Tenth Edition. Stamford: Cengage Learning.
- Romero, J. L. (2015): *Breve Historia de la Argentina*. Edición aumentada y actualizada 2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

➤ Mesa 2

1. Marcela Raggio, CONICET / Universidad Nacional de Cuyo.
2. Guadalupe Herce, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
3. Ada Solari, traductora y editora.

1. TRADUCCIÓN POÉTICA Y POÉTICA DE LA TRADUCCIÓN:

EL CASO DE THOMAS MERTON

Dra. Marcela Raggio
CONICET / Universidad Nacional de Cuyo
marcelaraggio@yahoo.com.ar

Introducción

En esta ponencia se vuelcan los resultados de mi proyecto como Investigadora Adjunta de CONICET, durante el período 2015-2017. El título del proyecto fue “La poética de la traducción de Thomas Merton: diálogo intercultural y poesía como modo de conocimiento.”

Thomas Merton nació en Francia en 1915. Sus padres eran artistas de origen estadounidense y neozelandés. Cuando murió su madre, Thomas, su padre y su hermano regresaron a los Estados Unidos. Durante su niñez y adolescencia, Merton vivió alternativamente en Francia, Inglaterra y EEUU, donde finalmente completó sus estudios de grado y una maestría en Literatura, y comenzó un doctorado en Filosofía, en la Universidad de Columbia. En esa época (por la década de 1930) experimentó un proceso de conversión religiosa, durante el cual se sintió llamado al sacerdocio y, finalmente, a la vida contemplativa. Luego de un viaje a Cuba en 1939/40, Thomas Merton ingresó como novicio a la Abadía de Gethsemaní en Louisville, Kentucky, donde pasó el resto de su vida. Todos los eventos hasta el momento de su entrada al monasterio están narrados en *La montaña de los siete círculos*, una “autobiografía espiritual” en la que Merton relata cada paso que lo fue llevando, consciente o inconscientemente, a la elección de la vida de silencio y contemplación de los benedictinos.

Hacia fines de la década de 1950, Merton experimentó una nueva “conversión”: en 1959 tuvo una experiencia epifánica que cambiaría el rumbo de su vida, no porque abandonara el monasterio, sino porque modificó su

sentido de relación con el mundo exterior al claustro. En una esquina de Louisville, Merton de pronto se dio cuenta de que todos los que caminaban a su alrededor eran sus semejantes, y de que lo que había existido hasta ese momento entre él y los demás era un muro ilusorio. A partir de ese punto de inflexión, Merton comenzó a involucrarse con activistas e intelectuales de su época, con movimientos por la paz y el diálogo interreligioso, y con escritores con los que compartía la forma de ver el mundo. Con muchos de esos escritores intercambió cartas, con algunos se entrevistó directamente, cuando los recibió en la abadía, y a otros los tradujo e incluyó traducciones en sus propios libros.

En esta ponencia revisaremos tanto sus ideas sobre la traducción (su poética de la traducción) como los textos que tradujo, en términos generales. Merton no es un traductor profesional, ni tampoco un traductor literario con obligaciones o responsabilidades dentro de un sistema editorial. Por el contrario, sus traducciones son sumamente personales, motivadas por sus lecturas y su noción de diálogo y apertura.

Marco teórico

Frente a ciertas nociones del ámbito traductológico o de los *translation studies*, nuestro estudio estuvo guiado por los aportes de Antoine Berman (*La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*), y en esta ponencia particularmente, por las ideas que expone Henri Meschonnic en *Poétique du traduire* (1999). Es que Meschonnic afirma que “la poética en la traducción juega un papel fundamental como poética experimental.” Esta idea, muy similar a la de Berman para quien “la traducción es experiencia y reflexión”, resulta apropiada para estudiar las traducciones de Merton y sus ideas sobre traducción poética, ya que lo que podría llamarse “teoría” y práctica están en el autor benedictino totalmente imbricadas.

Para Meschonnic, “traducir es un arte.” (18) Asimismo, “una traducción es un acto de lenguaje ... Tiene su propia historicidad” (18). Y la crítica de las traducciones, “la poética –un trabajo de palimpsesto” (19). Dada esa historicidad y el hecho de que las traducciones, las traducciones, parten de un sujeto, Meschonnic sostiene que “revalorizar la traducción implica que sea una escritura. Sin esto, es una impostura” (28). Estas ideas nos resultan sumamente atractivas para estudiar las traducciones de Merton, quien no era un traductor profesional, ni un profesor de idiomas, sino un monje interesado en autores amigos y en la difusión de su obra para que hubiera una comprensión entre pueblos en el nivel internacional / supranacional.

Parfraseando a Meschonnic, podemos afirmar que la traducción es inevitable, ya que es una “prolongación de la literatura.” (82) Si hay literatura, habrá traducción. Sobre todo, si hay lectores y culturas curiosos, deseosos de comunicarse con el Otro. De ahí que Meschonnic sostenga que “el traducir, la poética y la modernidad son aspectos de una misma crítica, la crítica de las categorías de identidad y de alteridad.” (198)

Nuestra aproximación a la poética de la traducción de Merton estará guiada entonces por estas nociones de crítica de las categorías de identidad y alteridad, y de historicidad de las traducciones que realiza un sujeto combinando teoría y práctica.

Antecedentes

La relación de Merton con el mundo hispanohablante ha sido estudiada antes por Malgorzata Poks (2007), Beltrán Llavador (2005) y Aguilar (2011). Existen también ciertos artículos que profundizan en las habilidades de Merton en distintas lenguas. En "A Woodshed Full of French Angels: Multilingual Merton" (2002), Virginia Bear analiza en detalle el conocimiento que Merton tenía de varios idiomas, y el modo en que esto se manifiesta explícita o implícitamente en todos sus escritos.

En esta ponencia estructuraremos la presentación en torno a tres ejes formulados como preguntas.

- **¿A quiénes lee? De entre esos que lee, ¿a quiénes prefiere?**

Ante todo, Merton era un gran lector, ávido de clásicos y novedades de todas las latitudes. Hay que recordar que su formación de grado y posgrado en Columbia fue en literatura, y nunca perdió el "vicio" de la lectura. De hecho, en una carta a Jacques Maritain en 1949 le dice: "... *for me sanctity is quite probably connected with books and with writing and intellectual drudgery.*" (Courage 24)

Se puede rastrear el itinerario de lectura y la amplitud de intereses literarios de Merton en las cartas a escritores y a su editor, James Laughlin.¹¹⁷

El 2 de noviembre de 1945 le escribe a su editor para pedirle consejos sobre cómo mejorar su estilo a través de la lectura de otros autores, y le cuenta: "*I used to like very much Lorca and Dylan Thomas.*" (Merton; Laughlin: 6) Laughlin resultaba en este sentido un corresponsal interesante, ya que como emprendedor a cargo de la editorial *New Directions* tenía acceso a obras novedosas y renovadoras. En carta del 25 de abril de 1947, por ejemplo, le comenta a Merton "*I am now trying to buttress up the edifice by getting us quite a number of volumes of important foreign authors who are not in print here*" (17).

Los intereses de Merton se van expandiendo a medida que pasa el tiempo. El 1° de mayo de 1950 le escribe a Laughlin: "*Is Ezra Pound locked up? Poor guy. I like him a lot and am praying for him ... I am very interested in anything good from the Chinese –Mencius for instance. A Yogi chap in India is writing here a lot.*" (70) Esos intereses en expansión incluyen no solo textos literarios sino de otras tradiciones religiosas, como escribe en la carta siguiente, del 20 de mayo: "*Somebody sent me the Bhagavad-Gita and I am very interested in it.*" (71) Es que todos los aspectos de la vida de Merton, poesía, cultura y diálogo forman una unión indisoluble.

En el intercambio epistolar Merton-Laughlin hay una carta especialmente significativa, del 30 de agosto de 1957, que marca el comienzo del interés por Latinoamérica. En esa carta Merton comenta a su amigo y editor que es Maestro de Novicios, que uno de ellos es un joven poeta nicaragüense llamado Ernesto Cardenal,

¹¹⁷ También en sus diarios, pero en esta ponencia nos concentramos en el epistolario mertoniano, dado que nos interesa estudiar la relación interpersonal con los intelectuales y poetas a quienes traduce.

recalca su pasión por Pound, y a lo largo de la misiva incluye una catarata de nombres de autores que quiere leer:

He [Cardenal] has up his sleeve a very interesting poet of Nicaragua called Alfonso Cortés, whom I like a lot. He tells me Dudley Fitts did an anthology of Latin American verse for you. Can I bum a copy? Especially I'd like to see some of [Pablo] Neruda's stuff –English or Spanish. [...] And if you run across any good South American novelist –let me have something of theirs too, English or Spanish. I think an awful lot about South America these days, and I want to read everything I can lay hands on ... Have you published any new French poets? Like these Martinique guys? I like this Aime Cesaire. (125-127)

En cartas sucesivas Laughlin responde a los pedidos literarios de Merton, menciona y/o envía libros de Borges, Neruda, Octavio Paz, Bioy Casares, Victoria Ocampo, César Vallejo (por mencionar solo a los latinoamericanos), y en carta del 6 de marzo de 1958 afirma:

I will keep reading lots of things and someday something will come out of it, I am sure. You would be amazed to realize how rich Spanish America and Brazil can be in *everything*. We look very shabby in comparison, culturally. (133)

Por cuestiones de tiempo, y por haber estado el foco de nuestro trabajo de investigación en los latinoamericanos, no nos explayaremos sobre otras lecturas de Merton. Pero por la misma época en que escribe estas cartas y lee a estos autores, también lee a Maritain y su esposa Raïssa, a Boris Pasternak, Lawrence Ferlinghetti, Henry Miller, Milosz, Tennessee Williams, William Carlos Williams, Samuel Beckett, Fernando Pessoa, y muchos más.

Particularmente en poesía, Merton manifiesta a partir del momento en que comienza a leerlos, a los poetas latinoamericanos. Se siente cercano a ellos en espíritu, halla que el estilo y los temas poéticos de los sudamericanos son los que se asemejan al suyo propio, más que a los norteamericanos. Esta idea aparece expresada en numerosas cartas a diversos escritores e intelectuales, tanto latinoamericanos como norteamericanos. Citamos dos ejemplos que dan cuenta de ello. En una carta a Lavín Cerda dice: "*I am not a North American poet, but rather a South American. I feel closer to them because of their sensitivity, irony, political point of view, etc.*" (*Courage*: 205). Y a Stefan Baciu, un profesor de Literatura de la Universidad de Hawaii, le explica los motivos de su preferencia:

I feel myself clearly much more in sympathy with the Latin American poets today than with those of North America. I feel that though I write in English, my idiom (poetic idiom at least) is much more that of Latin America than that of the United States. To begin with I feel that the academic poets of the U.S. are simply caught in the most sterile impasse where they do nothing except play esoteric tricks with language ... Whereas the Latin American poets seem to me to be alive, to have something honest to say, to be sincerely concerned with life and with humanity. There is some genuine hope left in them, or when they are bitter the bitterness has a maturity and content which make it respectable, and in any case I tend to share it in some ways (*Courage*: 241).

Los temas de la poesía latinoamericana, su tono, su compromiso con la realidad social, son algunos de los motivos por los que Merton prefiere a los latinoamericanos. Eventualmente, esta preferencia, que se aúna al

conocimiento personal de algunos de los escritores que visitaron Gethsemaní, a la correspondencia que intercambió con otros, y a los libros que fue leyendo, lo llevaron a interesarse por traducirlos, para que otros norteamericanos conocieran esa poesía y las ideas que transmitían.

- **¿A quiénes traduce / por qué traduce?**

Las primeras ideas acerca de la posibilidad de traducir a poetas latinoamericanos surge en algunas cartas de Merton de fines de la década de 1950. De hecho, la idea la sugiere Laughlin el 8 de noviembre de 1957, respondiendo a la carta en que Merton le comentaba sobre el novicio Ernesto Cardenal:

That is very interesting that you have a young Nicaraguan poet down there in your midst. How is his English? I ask because I think it would be fine if we could have a little group of translations from Nicaraguan poetry in the next number of New Directions anthology. (Merton; Laughlin 129)

Una vez que Cardenal deja Gethsemaní, en 1959, comienza un fluido intercambio epistolar con Merton, en el que progresivamente se va dando cuenta de las traducciones mutuas que realizan. Cardenal traduce a Merton (y a otros poetas norteamericanos) para publicar en México, y Merton traduce a los latinoamericanos que admira, aunque en principio no encuentra dónde publicarlos. El 14 de octubre de 1961 Merton se muestra entusiasta: “Llegó la traducción de tus poemas [*Gethsemani*, KY] y es excelente. ¿Te gustaría que se la mandara a J. Laughlin? Haría un buen librito tal como está [...] Sin embargo creo que podría ser un poco difícil convencerle para que lo publique inmediatamente” (Merton; Cardenal 80) Pero varios meses después, en mayo de 1962, Merton escribe: “Lamentablemente no tengo tan buenas noticias respecto a tus poemas de Getsemaní. Laughlin no quiere arriesgarse a sacarlos como un libro. Cree que son una colección demasiado pequeña para darte conocer y en todo caso no quiere publicarlos solos” (90). Finalmente, el 25 de febrero de 1963 Merton le dice a Cardenal:

Antes que nada quiero decirte que he traducido una selección de tu *Gethsemani*, KY y “Tres epigramas” y que le he pedido a Laughlin que los incluya en un libro de mis poemas con algunas otras traducciones. Creo que lo hará, y las traducciones harán que el libro sea mejor. Habrá también algunas de (las mismas de) Pablo Antonio, Carrera Andrade, Vallejo, Alfonso Cortés y Raïssa Maritain [...] Así que, ya ves, estaréis todos vosotros incluidos en un libro que será casi una obra colectiva [...] El título es *Emblemas de una temporada de furia* (112-113).

Además de estos poetas, Merton tradujo autores españoles (Rafael Alberti y Miguel Hernández), al francés René Char, chinos (ChuangTzu y MengTzu), el griego Clemente de Alejandría, latinos (Paulus Diaconus y Sedulius) poemas clásicos del latín y el persa, al portugués Pessoa, y otros latinoamericanos no incluidos en *Emblems* (Nicanor Parra y el brasieño Carlos Drummond de Andrade). Si se toma sobre todo a los autores modernos, es evidente que Merton los traduce porque halla en ellos lo que tan acertadamente define Poks en su libro: una “consonancia de voces.” Pero el caso de los autores que incluye en *Emblems* resulta una muestra significativa de sus elecciones. Sobre esos autores escribe notas introductorias que dan cuenta de la sintonía

que tiene con los autores traducidos, es decir, de las razones por las que ha decidido volcar sus textos al inglés y difundirlos en su propio libro.

En la nota sobre Cardenal, que tiene un tono bastante personal por la amistad que une a ambos escritores, Merton explora las mismas líneas que en R. Maritain:

[...] his poetic work was, by deliberate design, somewhat restricted in the novitiate. He set down the simplest and most prosaic notes of his experiences, and did not develop them into conspicuous "poems." The result was a series of utterly simple poetic sketches with all the purity and sophistication that we find in the Chinese masters of the T'ang dynasty. Never has the experience of novitiate life in a Cistercian monastery been rendered with such fidelity, and yet with such reserve (*Emblems* 114-115)

Merton busca conectar la obra de Cardenal con la de otra cultura, lejana en el tiempo y en la geografía, para enfatizar de ese modo la necesidad de diálogo y la posibilidad de entendimiento entre culturas (después de todo, hay algo profundamente humano, universal, incluso en lo más particular de cada una de ellas). A la vez, esos poemas "inconscientes" (como los "sueños" de Raïssa) manifiestan con fidelidad, es decir, con verdad, la experiencia particular –en este caso, la vida en Getsemaní. Al cerrar la nota, Merton explica que Cardenal ha continuado en Centroamérica, "*pursuing [...] his vocation as priest, contemplative and poet*" (*Emblems* 116). La poesía va unida a la contemplación y, si se ahonda en la biografía posterior de Cardenal, inevitablemente también a la acción social y política.

Sobre el ecuatoriano Jorge Carrera Andrade, Merton escribe:

He has learned a new geography, the world which has to be discovered sooner or later by those who do not believe in power, violence, coercion, tyranny, war. [...] It is in this secret country that I have met Carrera Andrade and here we have become good friends. Here without noise of words we talk together [...] The secret country is a country of loneliness and of a kind of hunger, of silence of perplexity, of waiting, of strange hopes (*Emblems* 127-128)

Resulta interesante ver cómo en diferentes momentos, con distintos interlocutores, Merton va construyendo un sistema consistente. La poesía, y sobre todo la traducción (o el encuentro entre dos poetas que escriben en lenguas diversas) es un diálogo silencioso, una comunión de ideas en las que la literatura, la poesía, tienen mucho que hacer para salvar al mundo que está hundido en guerras y miserias.

En la nota de presentación del nicaragüense Alfonso Cortés, el "poeta loco", Merton sostiene que la experiencia poética a la vez particular y universal de este autor lo acerca a la certeza del Zen:

He is obsessed with the nature of reality, flashing with obscure intuitions of the inexpressible ... man's business is ... to live in the full, bewildering and timeless dimension of a life so shattering in its reality that it seems to be madness. [...] This gives his poetry (and it is perhaps only in his poetry that he is fully present as himself) the strange, unerring certitude of Zen (*Emblems* 141-143).

Una vez más, Merton enfatiza la poesía como encuentro con la realidad (con la verdad), que puede ser inefable (inexpresable, y por tanto silenciosa, contemplativa); y la aproximación que realiza para dar a entender quién es Cortés es a través de su propia comprensión del Zen. Es decir, no puede entenderse a Merton y sus traducciones y lecturas sin insertarlas en toda la amplitud y versatilidad de sus diálogos culturales. Por la misma época en que prepara las traducciones de *Emblems* [...] Merton escribe a Maritain que está preparando un trabajo sobre los Padres del Desierto [*The Wisdom of the Desert*] con Suzuki, “*this little Zen man*” (Courage: 29). Incluso antes de dar con Suzuki, ya Merton escribía: “*I myself am very interested in Zen and I can see that it has very much to do with all that is true not only in spiritual life but in art and in life itself*” (Courage 28). Además, en varias cartas dirigidas a Laughlin escribe acerca de la escritura del libro con Suzuki, la censura, la prohibición de publicar su ensayo junto con el de Suzuki y otros aspectos relacionados. De hecho, ya en 1955 Merton le pedía a su editor libros de Suzuki, y en 1956 le escribe que ha conseguido los libros que quería en la Library of Congress (Merton, Laughlin: 114).

Incluso en la nota más breve de todos los poetas traducidos, que es la dedicada a Vallejo, Merton afirma: “... *No one with such deep compassion and such inextinguishable humanity could ever be completely negative*” (Emblems: 136). En la base de la poesía que Merton considera digna de traducción (de difusión y a la vez de diálogo) se halla el humanismo del poeta y la compasión por los semejantes. La idea es la misma que expresa sobre el peruano en la carta antes citada a Eshleman, en la que dice que Vallejo es “*totally human*” (Courage: 254).

- **¿Cómo los traduce? ¿Qué sostiene sobre traducciones –propias y ajenas?**

Si bien Merton nunca escribió un tratado ni un ensayo ni un artículo específico sobre traducción, de sus notas y cartas pueden ir desprendiéndose ideas que dan cuenta de su “teoría” y su práctica de la traducción. Tal como hemos ido exponiendo, la tarea de traducción de Merton no es la de un profesional, sino que se halla ubicada en el contexto de la década de 1960 donde, por un lado, Merton realiza un movimiento de apertura hacia el exterior (muy especialmente hacia Latinoamérica); y por otro lado, es el momento tal vez más álgido de la Guerra Fría (en ese contexto Merton supone que los dos “gigantes” se destruirán entre sí y Latinoamérica pasará a ocupar un papel central en el futuro de la humanidad, tal como sostiene en su “Carta a Pablo A. Cuadra, acerca de los gigantes”, incluida en *Emblems*. Es asimismo una década marcada por el Movimiento por los Derechos Civiles en EEUU, las manifestaciones pacifistas en contra de la guerra de Vietnam; es decir, se trata verdaderamente de una temporada de “furia”, como aquella en la que Merton acopla sus traducciones.

Las reflexiones (es decir, la “teoría” de la traducción) más interesantes se hallan en las cartas a Cardenal, probablemente porque al ser ambos poetas y prácticamente bilingües, y además traductores “mutuos”, el nivel de entendimiento en este sentido es de gran importancia. De hecho, el propio Cardenal lo relata así: “Desde el principio hubo un entendimiento muy grande entre nosotros dos, por ser los dos poetas; los únicos

dos poetas entre doscientos monjes... Creo que a mí Merton me dio una formación monástica muy especial yo diría, una formación monástica para poeta..." ("Historia de una correspondencia", en Merton; Cardenal 33).

En una carta de 1961, Merton agradece a Cardenal las traducciones que ha hecho de poemas suyos, y en el párrafo se entrevén ideas sobre la labor de traducción:

He recibido todas las copias de Poemas [la traducción al español de los *Selected Poems* de Merton]...

Personalmente quiero decir una vez más que creo que tu traducción de los poemas fue un trabajo magnífico y verdaderamente creativo. Rara es la vez en que un poeta es tan afortunado con sus traductores. Al leer otra vez los poemas me impresiona de nuevo el hecho de que tengan una vida propia en castellano, casi como si estuvieran destinados a estar tanto en castellano como en inglés, por una especie de natividad o *natura* dentro de ellos mismos. En todo caso has encontrado esa *natura* y le has dado expresión (Merton; Cardenal 69-70).

La tarea del traductor consistiría, para Merton, en hallar el corazón del poema, lo que este tiene para decir, su naturaleza más íntima, y así darle expresión en la lengua de llegada.

Por otro lado, hay una carta de Cardenal a Merton, de 1962, en la que el nicaragüense aprecia unas traducciones realizadas por Merton. Sus palabras pueden ayudar a clarificar lo que, desde la perspectiva de Cardenal, significa la praxis de la traducción para Merton:

Querido P. Merton:

Acabo de recibir las traducciones de Alfonso [Cortés], y están magistrales; perfectamente bien dado el sentido, sin ser literales, con suficiente libertad pero al mismo tiempo fieles por la misma libertad. O sea, los poemas tal como él los hubiera escrito en inglés, si los hubiera escrito (Merton; Cardenal 104).

Cardenal percibe la libertad con que traduce Merton, una libertad de espíritu pero que a la vez hace que nazca el poema nuevamente, en la lengua de llegada, como si hubiera sido escrito en ella originalmente. En una carta posterior, sin embargo, de 1963, Cardenal hace otras precisiones que demuestran la "libertad" de las versiones de Merton:

Hay un epigrama que tiene una traducción que no es la del original: "No one knows who killed, or was killed." En realidad es "who was killed, or were killed" Porque tal vez es un muerto o varios muertos. La duda no es *quién* los mata.

En el epigrama de las sirenas falta una línea y tal vez está mejor así. Porque es una línea difícil de traducir y que en la edición de la Universidad de México está errónea. Es "Como el grito de la *cegua* en la noche." Ellos pusieron *yegua* por *cegua* porque no conocían esa palabra (aunque es náhuatl) (Merton; Cardenal 116).

Es evidente, según se desprende de estas líneas, que Merton trabaja con su conocimiento casi nativo de la lengua española, como lo ha calificado Bears; pero que hay detalles gramaticales y léxicos que se le escapan. Lo mismo ocurre en su traducción del poema "Piedra negra sobre una piedra blanca", de Vallejo. El verso que en español dice: "los húmeros me he puesto a la mala" (vv. 6-7) indicando dolor, enfermedad o sufrimiento, Merton escribe "*My shoulders I have set to the evil.*" La afirmación, así, adquiere otras connotaciones. Merton traduce situado en su locación de monje que ha dado la espalda al mundo y a la maldad que hay en él; es

decir, la idea del poema en español que implica una suerte de cruz que el poeta lleva sobre los hombros, es en cambio en inglés traducido por Merton un volverle la espalda a la corrupción y la maldad.

Merton admiraba a Vallejo, a quien consideraba uno de los poetas latinoamericanos más importantes del siglo XX. Además de su nota introductoria a los poemas de Vallejo en *Emblems*, donde más se explaya sobre el peruano en una carta a Clayton Eshleman, traductor profesional de poesía latinoamericana (principalmente de Vallejo y Neruda). En junio de 1963, Merton escribe:

As for me, I am not going to translate any whole book of V. but I may some day do my own anthology of L. American poets I like most, and that would mean a lot of his. But I don't think repeated translations of such a man will overlap, especially of the *Poemas humanos*. I might work more on *Los heraldos negros* because I like the manifest Inca quality there (*Courage*: 255)

Las elecciones de Merton tienen que ver con sus preferencias personales; entre ellas la cualidad más intrínsecamente "latinoamericana" de los poetas (así como en este caso destaca "*the manifest Inca quality*", en la nota introductoria a los poemas de Pablo Antonio Cuadra en *The Jaguar and the Moon* sostiene:

Cuadra, then, absolutely refuses to regard the Indian heritage of Central America as a matter of archaeology or of lavish color pictures in *Life* magazine. It is to him something living, something that boils and fights for expression in his own soul, and in the soul of his people. (Merton Cuadra: 8)

La vitalidad expresiva que Merton advierte en Pablo A. Cuadra lo motiva a traducir. Es la vitalidad y energía que lo hace sentir más cerca de los poetas latinoamericanos que de los estadounidenses, como dijimos antes.

Esa vitalidad es la que trata de verter en sus traducciones, y se apena cuando no lo logra. Sus expresiones de "arrepentimiento", en todo caso, tienen también algo para decir sobre la reflexión y la práctica de la traducción en Merton. En 1965 le escribe nuevamente a Eshleman, de quien ha leído una traducción de Neruda:

Glad for *Residence on Earth* [Eshleman's translation of Neruda's poems]: your translation made me look more closely at the original. The translation is very good. It is real. I mean it is a real experience in its own right and an adequate communication of Neruda except in the few places where he is incommunicable in English perhaps. I know what you mean about my translations of Vallejo not being "involved" in him. I had not read enough of his poetry or studied enough of his life to really get into it that deeply. The bitterness remained a bit abstract. Not that I could get it all into poems of mine, but it would be good to have experienced it more fully in poems of his. I had not done this. The fact that you have been through so much if it would put you in a position to detect this lack (*Courage*: 256).

Entre Neruda, Vallejo y Eshleman, Merton deja implícitas algunas nociones sobre la traducción:

- Una buena traducción hace que el lector se acerque por primera vez, o retorne, al original.
- Una buena traducción es comunicación y experiencia (vital) del original.

- Un buen traductor debe involucrarse con el poeta, con su obra, su vida, su tiempo, para situar históricamente el original, y luego poder situar en su nueva historicidad la traducción.
- Un buen lector de obras originales será también un buen lector de traducciones.

Con humildad, Merton reconoce que su propia aproximación a Vallejo no fue tan cercana como sería deseable. En el fondo, conmueve la ansiedad de Merton por leer, conocer, traducir, aprender, compartir, publicar, dar a conocer (todo esto se desprende a medida que uno lee sus cartas, diarios, ensayos, etc). La traducción misma es, para Merton, parte de su propia experiencia de vida, de su intento por entablar diálogos con los otros, y en esos intercambios hallarse a sí mismo, en esa cercanía con los poetas a quienes ama y traduce.

Conclusiones

Merton traduce por placer (porque le gustan ciertos textos y/o autores), pero en su elección hay también un sentido de responsabilidad, de ética, de historicidad de la traducción. En otros trabajos hemos explicado las ideas americanistas de Merton, el respeto y admiración que sentía por Latinoamérica, y su convencimiento de que el futuro de la humanidad se hallaría en estas latitudes. De ahí que sus traducciones puedan ser abordadas como formad de dar a conocer a los estadounidenses (los turistas gringos, como los llama en algunas cartas y ensayos) la rica cultura y diversidad latinoamericana. En su “Historia de una correspondencia”, Cardenal resume sus sentimientos sobre la “dirección espiritual” de Merton, su maestro de noviciado:

Poco a poco fui comprendiendo que con esto él me estaba dando una enseñanza espiritual. Porque antes había creído que tenía que renunciar a todo para ser trapense, a mis libros, el interés por mi país, por la política de Nicaragua y América Latina, los dictadores, Rusia, el imperialismo, en fin todo... Al final resultó que me enseñó a ser como él, en quien la vida espiritual no estaba separada de ningún otro interés humano (Merton; Cardenal: 34)

Las traducciones de Merton, sus reflexiones y su práctica de la traducción, forman parte de esa totalidad vital que hace a la identidad del poeta-traductor-monje. Las ansias por acercarse al Otro, por encontrarse en el Otro y reafirmarse en su identidad basada en el diálogo y la apertura contribuyen a definir una poética de la traducción mertoniana profundamente relacionada con un ideario personal sobre la poesía como Verdad y diálogo de paz, y sobre la traducción como diálogo “silencioso” para poder escuchar a través de lenguas y culturas.

Fuentes

- Merton, T. (1963): *Emblems of a Season of Fury*. Nueva York: New Directions
 ----- (1977): *The Collected Poems*. Nueva York: New Directions
 ----- (1981): *The Literary Essays of Thomas Merton*. Nueva York: New Directions
 ----- (1993): *The Courage for Truth: The Letters of Thomas Merton to Writers* Edited by Christine M. Bochen. Nueva York: Farrar, Straus.

- (1997): *Thomas Merton and James Laughlin: Selected Letters*. Nueva York: W. W. Norton
- Merton, T. Cardenal, E. (2003): *Correspondencia (1959-1968)*. Edición y traducción de Santiago Daydí-Tolson. Madrid: Trotta.
- Merton, T. / Cuadra, P. A. (1974): *El Jaguar y la luna/The Jaguar and the Moon* [bilingual edition, translated by Thomas Merton]. Greensboro: Unicorn Press.
- Merton, T. / Ocampo, V. (2011). *Fragments de un regalo. Correspondencia y artículos y reseñas en Sur*. Buenos Aires: Sur.

Referencias

- Aguilar, M. (2011): *Thomas Merton: Contemplation and Political Action*. Londres: SPCK.
- Bear, V. (2002): "A Woodshed Full of French Angels: Multilingual Merton". *The Merton Annual* 15. Nueva York: 2002.
- Beltrán Llavador, F. (2005): *La encendida memoria: aproximación a Thomas Merton*. Universitat de Valencia.
- Berman, A. (1984) : *L'épreuve de l'étranger*. Paris: Gallimard.
- (1999): *La traduction et la lettre, ou l'auberge du lointain*. París: Éditions du Seuil.
- Meschonnic, H. (1999): *Poétique du traduire*. Normandie : Verdier
- Meade, M. (2013): "From Downtown Louisville to Buenos Aires: Victoria Ocampo as Thomas Merton's Overlooked Bridge to Latin America and the World". *Merton Annual* 2013: Kentucky.
- Pearson, P. (nd): "Poetry of the Sneeze: Thomas Merton and Nicanor Parra". Disponible en línea: <<http://www.thomasmertonsociety.org/sneeze.htm>>. [Último acceso: 17/09/2017].
- Petisco-Martínez, S. (2007): *La poesía de Thomas Merton: Creación, crítica y contemplación*. Memoria de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- (2005): "A Theoretical Approach to Literary Translation". *Babel* 14. Universidad de Vigo: Servicio de Publicaciones. pp. 43-70.
- Poks, M. (2007): *Thomas Merton and Latin America: A Consonance of Voices*. Katowice: WyższaSzkoła Zarządzania.

2. EL TRADUCTOR COMO «ESLABÓN INTERCULTURAL»: POLISISTEMAS Y EQUIVALENCIA ESTILÍSTICA EN LA *LETRA ESCARLATA* DE NATHANIEL HAWTHORNE

Guadalupe Herce

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo

guadalupeherce@gmail.com

El objetivo de este trabajo es analizar, de acuerdo con las teorías de Even-Zohar y Vázquez Ayora, las estrategias utilizadas por el traductor argentino Carlos Gardini en la traducción del clásico *La letra escarlata* de Nathaniel Hawthorne para que la versión traducida se constituya como género autónomo en la cultura receptora, para lograr equivalencia estilística, y así convertirse verdaderamente en lo que Nuria Ponce Márquez define como «eslabón intercultural».

Comenzaremos describiendo la Teoría de los Polisistemas, presentada por Even-Zohar. De acuerdo con Amparo Hurtado Albir, en los estudios de traducción encontramos cinco enfoques dominantes: lingüístico, textual, cognitivo, comunicativo-sociocultural y filosófico-hermenéutico. La Teoría de Polisistemas formaría parte del enfoque comunicativo-sociocultural ya que «aporta una mirada de las versiones traducidas como *género autónomo*, o sea que la aceptabilidad de tales versiones se juzga a partir de sus condiciones de producción, circulación y consumo en el entorno de los nichos de recepción y de manera independiente con respecto a las *versiones originales*» (2004 [2001]). Dicha teoría concibe al sistema lingüístico como un conglomerado de diversos sistemas llamado «polisistema» en el que todos interactúan entre sí. Esta concepción del sistema lingüístico permite mirar la versión traducida como «género autónomo» a partir del consumo y la circulación de esta en la cultura receptora.

La teoría de Even-Zohar brinda un marco para estudiar la manera en la que un texto traducido se constituye como género autónomo dentro de una cultura dada a través del análisis de los parámetros de producción, circulación y consumo. De esta manera, Even-Zohar presenta la traducción de modelos como el proceso que tiene que llevar adelante un traductor para que los matices de sentido propios de la cultura de origen puedan ser apropiados en el texto traducido, al igual que la incorporación a la función que el texto cumple en la cultura de destino.

De esta manera, es necesario comenzar por describir los matices de sentido presentes en el texto *La Letra Escarlata* de Nathaniel Hawthorne. El autor es un maestro en el uso de alegorías y símbolos; por lo tanto, este trabajo analizará algunos de los matices más importantes que se pueden apreciar en el texto.

La historia se desarrolla en el contexto del establecimiento de las primeras colonias inglesas que se constituyeron en América del Norte alrededor del año 1620. Muchas de estas colonias estaban formadas por personas puritanas que emigraron de Europa, especialmente Inglaterra, por conflictos religiosos. El puritanismo, religión practicada por los miembros de la colonia en la que se sitúa la historia, fue una facción del protestantismo que buscaba purificar la iglesia por dentro ya que sentían que la ruptura con la Iglesia católica no se había terminado de producir.

Con respecto a sus creencias, los puritanos consideraban que los gobernadores eran responsables ante Dios de conservar, premiar y proteger la virtud y la moral; es decir, la verdadera religión. De esta manera, eran ellos los responsables de castigar a las personas cuyos actos trasgredían la moral. Asimismo, la Biblia era considerada el libro sobre la base del cual se interpretaba la vida, y buscaban la conformidad individual y colectiva de sus enseñanzas. Estas personas aplicaban, conforme a las enseñanzas de la Biblia, la pureza moral hasta el extremo y consideraban que el hombre vivía para gloria de Dios.

Esta pequeña introducción tiene como fin brindar un contexto para comprender el ambiente en que se desarrolla la obra en cuestión y, de esta manera, entender los matices de sentido que presenta el autor. Como ya mencionamos anteriormente, los matices de sentido que se presentan a lo largo del libro son muy variados. Sin embargo, en este trabajo desarrollaremos uno particular que el traductor Carlos Gardini tuvo que tener muy presente al momento de traducir la novela: el contexto religioso en que se narra la historia. La cultura puritana está claramente descrita por el mismo autor en la novela:

Los espectadores siempre observaban una conducta solemne, como sentaba a un pueblo para el que la religión y la ley eran casi idénticos, y en cuyo carácter ambas estaban estrechamente entrelazadas, de modo que todos los actos de disciplina pública eran aterradores aunque fueran leves. Muy escasa era la comprensión que un transgresor podía hallar en esos espectadores cuando estaba en el cadalso. Por otra parte, una sanción menor que en nuestros días provocaría risas burlonas se aplicaba con la misma seriedad que la pena de muerte (p.48).

La historia *La Letra Escarlata* tiene como fin brindar una enseñanza relativa a la moral; sin embargo, si bien Hawthorne trasmite su punto de vista a lo largo del texto y de manera indirecta, permite que el lector construya su propia moral a través de lo narrado. Lo que nos interesa remarcar aquí es la manera en la que Hawthorne presenta al nuevo mundo al que había arribado este pueblo puritano. Este nuevo mundo, al que este pueblo había llegado cargado de esperanza para propagar la fe de Cristo, se presenta como un lugar antiguo y oscuro.

El autor, a través de la descripción del lugar y de los personajes que forman parte de este, representa la intolerancia y la represión de esta colonia. Una colonia en la que la vida privada se juzgaba de forma pública para poder de este modo controlarla.

A continuación se analizará algunas citas del libro que reflejan lo anteriormente mencionado:

- *A throng of bearded men, in sad-coloured garments and grey steeple-crowned hats [...] (35)*

Una multitud de hombres barbados, con ropa oscura y sombreros puntiagudos [...] (46)

- *The founders of a new colony, whatever Utopia of human virtue and happiness they might originally project, have invariable recognized it among the earliest practical necessities to allot a portion of the virgin soil as a cemetery, and another portion as the site of a prison. (35)*

Aunque los fundadores de una nueva colonia hayan proyectado una utopía de virtud y felicidad, siempre reconocen la necesidad de dedicar una parte del suelo virgen a un cementerio, y otra a una cárcel. (46)

- *Before this ugly edifice [...] was a grass-plot, much overgrown and burdock, pigweed, apple-peru, and such unsightly vegetation, which evidently found something congenial in the soil that had so early borne the black flower of civilized society a prison. (35)*

Delante de este feo edificio [...] había un terreno invadido por bardana, amaranto y otras malezas indeseables que se hallaban a sus anchas en el suelo donde había brotado la flor negra de la sociedad civilizada, una prisión. (46)

Estas tres primeras citas se obtuvieron del primer capítulo del libro llamado «La puerta de la cárcel». Es interesante analizar como el autor comienza su libro describiendo un lugar tan sombrío como la cárcel, un lugar en el que el peso de la ley recae sobre aquellos que han ido en contra del bien común. Esto ya nos proporciona matices de sentido que van más allá de las palabras en sí. El autor de alguna manera brinda como primera descripción de este pueblo una que lo presenta como una colonia en la que la ley es aplicada con severidad y la moral es concebida como bien inviolable. La esperanza y alegría de llegar a la tierra nueva se ve opacada por la descripción que presenta Hawthorne del pueblo. El primer edificio que se describe es una cárcel y sus alrededores: tanto el edificio, las personas como la vegetación que rodea ese lugar tiene un tinte lúgubre y sombrío. También en estos extractos se puede observar la ironía con que Hawthorne describe a estas sociedades civilizadas del nuevo mundo, cuya «flor negra» es una prisión. El autor contrasta esta utopía de llegar al nuevo mundo con la construcción de dos espacios totalmente oscuros: un cementerio y una prisión. El traductor en estas citas no solo traslada estos matices de sentido que presenta el autor, sino que busca que el texto cumpla la función de incorporarse al polisistema de la literatura hispano-hablante en el siglo XXI. Se puede observar que el traductor utiliza un lenguaje más directo, cargado de matices pero sin tanta complejidad léxica. Eso se debe a que la traducción fue publicada en el año 2013, por lo que él intenta adaptar el texto no solo al público contemporáneo, sino también acercar un clásico de la literatura, que se caracteriza por su complejidad, a un público más amplio.

The bright morning sun, therefore, shone on broad shoulders and well-developed busts, and on round and ruddy cheeks, that had ripened in the far-off island, and had hardly yet grown paler or thinner in the

atmosphere of New England. (38)

El sol de la mañana, pues, brillaba sobre hombros anchos y bustos prominentes, y sobre mejillas redondas y rubicundas que habían madurado en la lejana isla, y aún no habían palidecido ni adelgazado en la atmósfera de Nueva Inglaterra. (49)

Este fragmento pertenece al capítulo dos titulado «La plaza del mercado». Es muy interesante observar cómo el autor, a través de la descripción de los personajes, logra acercar al lector al contexto en que vivían las personas de la colonia puritana y logra que el sentimiento de represión y severidad traspase las páginas del libro. En esta narración, Hawthorne vuelve a utilizar la ironía para describir cómo estas personas que provenían de un continente «viejo» seguían con sus costumbres antiguas, severas y represivas en el nuevo mundo. De manera indirecta, el autor recrimina la actitud del pueblo contra Hester y genera en el lector el miedo a posicionarse en su lugar. En este caso los adjetivos y verbos cumplen un papel principal en la descripción para que el lector pueda imaginar la escena narrada y la idea que transmite Hawthorne de esta severidad que caracterizaba a las sociedades puritanas.

En los fragmentos presentados anteriormente se evidencia que el traductor moldeó el texto para que cumpla la función necesaria en el contexto de destino: comunidades hispano-hablantes en el siglo XXI. La narrativa de Hawthorne se caracteriza por la densidad léxica, modificaciones, cláusulas relativas y subordinaciones. El traductor busca transmitir los mismos matices de sentido presentes en el texto original y así acercar al lector a la cultura y al mensaje que trasmite la obra, y al mismo tiempo busca adaptar el texto a los modelos propios del polisistema de destino.

Para comprender esto nos remontamos a la noción de «repertorio» concebida por Even-Zohar (1990) como «el agregado de leyes y elementos que rigen la producción de textos». Dichas leyes y elementos «están sujetos a condiciones cambiantes en diferentes períodos y culturas». La estructura del repertorio puede analizarse en tres niveles diferentes: el nivel de elementos individuales, de sintagmas y de modelos. En este caso seguiremos el análisis del nivel de modelos; es decir, todas las partes potenciales de un producto (la combinación de elementos, normas y relaciones sintagmáticas visibles en el producto). Es decir que si analizamos un texto, el modelo representa los elementos de dicho texto, las normas aplicables a este y las relaciones textuales que se aplican durante su producción. Estos modelos guían al autor de un texto al producirlo y al consumidor al momento de entablar contacto con el texto. Even-Zohar introduce la teoría de Bourdieu que describe que el repertorio de modelos presente en una cultura no constituye esquemas universales sino que son esquemas adquiridos con la experiencia y dependientes del contexto temporal y espacial en que se desarrollan. Este repertorio es adoptado y adquirido por individuos en un entorno específico y de acuerdo con las limitaciones propias del sistema de dicho entorno. A esta situación Bourdieu denomina *habitus*.

Es decir, el traductor adaptó la obra al *habitus* propio del polisistema en que dicha obra se inserta. De esta manera, por ejemplo, el traductor omite las referencias al inglés antiguo que se presentan en la obra y su

redacción es mucho más simple y directa que la del autor original, sin descuidar los matices de sentido, las connotaciones y los valores de significado que Hawthorne quiso transmitir.

Why dost thou smile so at me?

Art thou like the Black Man [...]? (58)

¿Por qué sonríes así?

¿Eres como el Hombre Negro [...]? (72)

Esto es lo que permite que la traducción de *La Letra Escarlata* se constituya como género autónomo. Las modificaciones que implementó el autor permiten que el texto traducido circule, se produzca y consuma en el polisistema de origen ya que cumple con las funciones que este exige.

Una vez analizada la manera a través de la cual el texto se convierte en género autónomo de acuerdo con los parámetros de Even-Zohar y su Teoría de los Polisistemas, nos dedicaremos a analizar cómo el traductor logra equivalencia estilística, siguiendo la teoría de Vázquez Ayora (1977).

El autor presenta la teoría de la compensación, la cual se «nutre» de dos problemas: «la dificultad de encontrar la equivalencia acertada y natural, y la pérdida de contenido o matices que sufre una versión». El autor explica que toda traducción se enfrenta constantemente a «pérdidas y ganancias, ventajas y desventajas, concentraciones y diluciones, economías o amplificaciones, que solo pueden resolverse gracias a la compensación ya que los mismos componentes conceptuales pueden aparecer en las dos lenguas bajo perspectivas diferentes». Cada lengua organiza su «experiencia» de distintas maneras; por lo tanto, la compensación permite, a través de la situación y la metalingüística, generar un contexto en que las pérdidas se minimicen.

Una vez que el traductor superó el problema de la compensación de contenido, su atención se vuelca hacia la compensación de rasgos estilísticos «en un nivel más elevado de la traducción»: tonalidad, intensidad y matices o resonancias.

A continuación se analizará las estrategias empleadas por el traductor para lograr equivalencia estilística. El libro original es sumamente rico en alegorías; por lo tanto, este trabajo se ocupará de analizar la que consideramos es la más representativa e importante de toda la historia: la letra escarlata. Las citas extraídas a continuación hacen referencia al significado que tiene este símbolo en el libro y lo que el escritor intenta decir a través de este.

The vulgar, who, in those dreary old times, were always contributing a grotesque horror of what interested their imaginations, had a story about the scarlet letter which we might readily work up into a terrific legend. They averred that the symbol was not mere scarlet cloth, tinged in an earthly dye-pot, but was red-hot with infernal fire, and could be seen glowing all alight whenever Hester Prynne

walked abroad in the night-time. And we must needs say it seared Hester's bosom so deeply, that perhaps there was more truth in the rumour than our modern incredulity may be inclined to admit.
(66)

El vulgo, que en esos tiempos lúgubres siempre añadía un horror grotesco a aquello que acicateaba su imaginación, contaba una historia sobre la letra escarlata que sería fácil transformar en leyenda aterradora. Sostenían que el símbolo no era de tela escarlata, coloreada con tintura terrenal, sino que adía con un fuego infernal y resplandecía cuando Hester Prynne salía por la noche. Y debemos señalar que esa letra quemaba tan profundamente el pecho de Hester que quizá hubiera en ese rumor más verdad de la que nuestra incredulidad moderna querría admitir (81)

Esta cita está presente en los primeros capítulos del libro y nos brinda una idea de las primeras significaciones que las personas, incluso la propia Hester, daban al ornamento que brillaba en el pecho de la mujer. En este fragmento Hawthorne nos señala la concepción de pecado que este pueblo puritano tenía en esos momentos. El pecado, como fuego que quema en las almas de las personas por el mal ocasionado, un fuego infernal ya que es en el infierno donde el alma humana sufre por los pecados cometidos y se aleja de Dios. Sin embargo, como establece Ferber (1999) en su diccionario de símbolos, el fuego tiene significados ambiguos: así como quema y ocasiona sufrimiento, el fuego también regenera el alma, trae vida e ilumina el camino. En este fragmento, a través del símbolo del fuego podemos entender la concepción de estos puritanos, incluida Hester, del pecado como fuego que quema por el dolor del alma de ser apartada de Dios. Sin embargo, el autor al introducir este simbolismo también anticipa el cambio que esta marca infernal ocasionará no solo en Hester sino en todos quienes la rodean. Por otro lado, las últimas líneas del segmento tienen un carácter irónico ya que, mientras se describe al pueblo puritano a través de sus costumbres conservadoras y represivas, nuestra mentalidad moderna (no solo la del pueblo de la época de Hawthorne sino cualquier generación que se encuentre con el libro) no es capaz de comprender la manera en la que el alma sufre al estar lejos de Dios y, más aún, como el alma y la vida se ve regenerada a través del fuego del pecado. De alguna manera, Hawthorne se incluye en este grupo de personas que no comprende los razonamientos religiosos y busca indagar sobre la tendencia del hombre hacia el mal. Todos estos matices, tonalidades e intensidades de sentido suponen un desafío para el traductor a la hora de expresarlo en el texto meta. En dos ocasiones el traductor omite palabras presentes en el texto original, sin modificar el sentido: "dreary old times" se traduce como «tiempos lúgubres» y "glowing all aight" como «resplandecía». En ambos casos el traductor compensa intensidad, tonalidad y matices a través de palabras de gran carga semántica en español. Por otro lado, el traductor lleva a cabo una transposición de adjetivo a verbo en "red-hot" por «ardía». En español este verbo tiene una carga semántica muy fuerte y esto permite que en el texto en español toda la carga de significado se focalice en que el alma de Hester sufría como fuego que arde.

Had Hester sinned alone?

[...] the scarlet letter had endowed her with a new sense.

[...] it gave her a sympathetic knowledge of the hidden sin in other hearts.

Could they be other than the insidious whispers of the bad angel, who would fain have persuaded the struggling woman, as yet only half his victim, that the outward guise of purity was but a lie, and that, if truth was everywhere to be shown, a scarlet letter would blaze forth on many a bosom besides Hester Prynne's? Or must she receive those intimations- so obscure, yet so distinct-as truth! A mystic sisterhood would contumaciously assert itself, as she met the sanctified frown of some matron, who [...] had kept cold snow within her bosom throughout life. (65)

¿Pero Hester había pecado sola? (79)

[...] la letra escarlata la había dotado con un nuevo sentido.

[...] le permitía conocer el pecado oculto en otros corazones

Solo podían ser los susurros insidiosos del ángel maligno, que ansiaba persuadir a esa mujer tenaz, como si aún se ensañara con ella, de que la pureza aparente era solo un disfraz, y que si se mostrara la verdad en todas partes, una letra escarlata debía resplandecer en muchos otros pechos. ¿O debía tomar como verdades esas vislumbres tan borrosas pero tan precisas?

También sentía esta hermandad mística cuando se topaba con la mirada ceñuda de una matrona que [...] siempre había tenido nieve en el pecho. (80)

But still, methinks, it must needs be better for the sufferer to be free to show his pain, as this poor woman Hester is, than to cover it all up in his heart. (100)

Con todo, creo que es mejor para el sufriente ser libre de mostrar su dolor, como la pobre Hester, que ocultarlo en su corazón. (121)

En estos fragmentos del texto el autor presenta nuevamente el tema del pecado. Sin embargo, en esta instancia podemos observar como el autor relaciona la letra escarlata no solo con Hester sino con toda la humanidad. Hawthorne utiliza a Hester para representar el dolor del pecado en el alma, un dolor que está presente en todas las almas ya que incluso las que parecen más puras también caen en pecado. En estos fragmentos el traductor lleva a cabo una transposición de sustantivo a verbo “knowledge” por «conocer» para llevar la carga semántica a lo que conocía (el pecado) más que lo que la letra le había brindado (conocimiento). Por otro lado, podemos observar un cambio muy evidente en la traducción de estos fragmentos. El traductor pasa de oraciones interrogativas a afirmativas y de exclamativas a interrogativas. En estos casos se ve como si la intención del traductor fuese presentar la certeza de Hester y luego plantear su duda de que lo que sentía, ese conocimiento que le había sido atribuido, era verdad. También el traductor en lugar de traducir “lie” por «mentira» utiliza la palabra «disfraz». Esta palabra permite la compensación de intensidad que el autor del texto quería transmitir: la pureza es solo un disfraz, ya que debajo de ese disfraz todas las personas tienen una letra escarlata en su pecho. El autor transmite a través del ministro la necesidad del hombre de ser auténtico y reconocer su pecado ante Dios y el mundo. Esta idea la expresa claramente el traductor en un lenguaje conciso y directo, a diferencia del empleado por Hawthorne que, como mencionamos en la primera sección de este documento, utiliza un lenguaje plagado de metáforas y expresiones complejas.

[...] this ugly Black Man offers his book and an iron pen to everybody that meets him here among the trees; and they are to write their names with their own blood; and then he sets his mark on their bosoms! (139)

[...] y cómo este feo Hombre Negro ofrece su libro y su pluma de hierro a todos los que lo encuentren aquí entre los árboles, y ellos deben escribir su nombre con su propia sangre, y luego él les pone una marca en el pecho. (163)

En este fragmento vemos representado al demonio como el «Hombre Negro». Este hombre se encuentra en el bosque, otro símbolo utilizado por Hawthorne para representar, como establece Ferber, ese lugar donde uno pierde el camino. Es decir, es en el bosque donde uno peca y donde uno encuentra al hombre negro, donde uno pierde el camino hacia Dios. Este libro que lleva consigo el demonio tiene broches de hierro y va acompañado de una pluma de hierro. El símbolo del hierro en este caso puede representar no solo el material de menor rango después del oro, la plata y el bronce sino también el elemento que se utilizaba para preparar todas las herramientas y armas de guerra (Ferber 1999). Aquí se puede observar un contraste ya que al final del libro aparece frecuentemente el oro asociado a Dios. Este símbolo aparece al final, cuando no solo Hester sino todos a su alrededor experimentan un cambio en la significación de la letra escarlata. En este sector el traductor, muy fiel al texto original, no omite estos elementos que tienen un significado mayor visto en la totalidad de la obra. En este fragmento también podemos observar que el traductor utiliza una expresión afirmativa cuando Hawthorne utilizaba una exclamación. Debido al carácter de suspenso que la niña le da a este relato, y debido a que la niña no es una niña cualquiera, podemos entender la decisión del traductor de no utilizar una expresión exclamativa para no olvidarnos de la seriedad y el aspecto lúgubre de la historia narrada. Como establece Ferber, la sangre puede tener tres significados, entre los que destacaremos dos: como vida y como sacrificio. Todos tenemos nuestro nombre escrito en el libro del hombre negro y su marca en nuestro pecho. Aquí la sangre juega el papel de dador de vida, un contraste con el libro en el que esta traza nuestros nombres. En este mensaje sombrío, la sangre representa la esperanza de utilizar este pecado como oportunidad pero también el sacrificio que implica la maldad a la que el hombre inevitablemente llega.

It may be, that, when we forgot our God- when we violated our reverence each for the other's soul- it was thenceforth vain to hope that we could meet hereafter, in an everlasting and pure reunion. God knows; and He is merciful! He hath proved His mercy, most of all, in my afflictions. By giving me this burning torture to bear upon my breast! By sending yonder dark and terrible old man, to keep the torture always at red-heat! By brining me hither, to die this death of triumphant ignominy before the people! Had either of these agonies been wanting, I had been lost for ever! Praised be His name! His will be done! Farewell! (192)

Desde que olvidamos a nuestro Dios, desde que dejamos de respetar el alma del otro, fue vano esperar que pudiéramos encontrarnos en el más allá, en una reunión eterna y pura. Dios lo sabe, y es misericordioso. Ha demostrado su misericordia en mis aflicciones, al darme esta tortura ardiente para

llevar sobre el pecho, al enviar a ese anciano oscuro y terrible para mantener viva la llama del tormento, al traerme aquí para morir en ignominia triunfal delante del pueblo. Si no hubiera padecido estos sufrimientos, me habría perdido para siempre. ¡Alabado sea Su nombre! ¡Hágase Su voluntad! ¡Adiós! (223)

En estos fragmentos aparece nuevamente la idea de sacrificio. Esta idea de sacrificio se ve asociada a la idea de misericordia. Se resignifica al sacrificio como vía para llegar a Dios. En este fragmento el traductor omitió el modal “may” y presentó la idea del ministro con certeza de su verdad: no duda de que todo sucedió debido a que olvidaron a Dios. El traductor omite la expresión “violated our reverence” y utiliza la expresión «dejamos de respetar». En este caso, intenta llevar la atención de la oración hacia aquello que no se respetó (el alma) y utiliza una palabra con gran carga semántica como es «respetar» ya que cuando se deja de respetar de cierta manera se viola algo de la otra persona. El traductor hace una modulación de estructuras paratácticas por hipotácticas para encadenar las maneras en la que Dios demostró su misericordia sobre el ministro. Esto permite compensar la intensidad del mensaje que trasmite el ministro. Todas estas formas de demostrar la misericordia de Dios son formas de sufrimiento y situaciones lúgubres por las que atravesó el ministro. El traductor muestra esto de manera figurativa al introducir la noción de la llama de la tortura, omitiendo la mención del color rojo, pero representándola a través de la llama. Aquí nuevamente el significado del color rojo aparece: este sufrimiento de Dios, de alejarnos de Él, nos hace volver a Él, lo que permite que la llama revitalice el alma del hombre. Nuevamente encontramos instancias en las que el autor indaga sobre la religión y la tendencia del hombre a cometer el mal, dejando espacio para que el lector tome posición sobre lo narrado.

The letter was the symbol of her calling. Such helpfulness was found in her- so much power to do, and power to sympathise- that many people refused to interpret the scarlet A by its original signification. They said that it meant Able, so strong was Hester Prynne, with a woman's strength. (121)

La letra era el símbolo de su vocación. Tan servicial era, tan activa y compasiva, que muchos se negaban a interpretar la A escarlata en su sentido original. Decían que significaba “Apta”, en reconocimiento a la capacidad y la fortaleza de esa mujer. (143)

En estos fragmentos comienza a ser evidente la nueva significación de la letra escarlata. Con el paso del tiempo y con las obras que llevaba a cabo Hester a diario, la letra comenzó a posicionarla como una mujer a la que señalaban, no por el pecado cometido, sino por sus buenas obras. El traductor realiza una transposición de sustantivo al adjetivo «servicial», de esta manera lleva la atención del lector hacia la cualidad de Hester como propia de ella y respeta el estilo del español ya que sonaría extraño nominalizar esta expresión. También observamos que el traductor simplifica las expresiones “so much power to do” en «tan activa» y “so much power to sympathise” en «tan compasiva». Esto permite llevar la atención del lector hacia las cualidades de Hester; personifica estas cualidades en Hester en lugar de dejarlas como entes abstractos atribuidos a ella. La

letra escarlata ahora comienza a representar a esta mujer apta, llena de cualidades. Nuevamente, para compensar la intensidad de matices de significado presentes en este fragmento, el traductor opta por sustantivos «capacidad» y «fortaleza» para equilibrar esta oración con la carga semántica de la precedente.

And, after many, many years, a new grave was delved, near and old and sunken one.

It was near that old and sunken grave, yet with a space between, as if the dust of the two sleepers had no right to mingle. Yet, one tomb-stone served for both. (197)

Y al cabo de muchos años cavaron una tumba nueva cerca de una tumba vieja y hundida.

Estaba cerca de esa tumba vieja y hundida, pero había un espacio entre ambas, como si el polvo de los dos durmientes no tuviera derecho a mezclarse. Pero una sola lápida sirvió para ambos. (229)

Estas líneas finales del texto reflejan una verdad profunda: al momento de la muerte, todos somos iguales, con nuestros pecados y sin ellos. El traductor lleva a cabo una modulación de expresión pasiva por expresión activa ya que estilísticamente en español la voz pasiva no surtiría el efecto preciso en este caso. No es necesario que el autor describa que quienes cavaron esa tumba fueron probablemente los mismos habitantes del pueblo que consideraban a Hester como un símbolo de sacrificio y revitalización. Asimismo, el traductor lleva a cabo una transposición de preposición a verbo «había un espacio». De esta manera, el traductor genera una carga semántica mayor y amplifica la oración agregando «entre ambas» para dirigir la atención del lector sobre el hecho de que existía un espacio entre ambas tumbas; sin embargo, una sola lápida unía ambas tumbas mostrando la igualdad de almas luego de la vida terrenal.

Luego de analizar estos escasos fragmentos del texto, podemos observar cómo a través de la novela se presenta esta lucha entre el bien y el mal, mientras el autor intenta transmitir al lector una moral para tener en cuenta luego de los hechos narrados. Henry Claridge (1999) señala que Hawthorne, a través de esta historia, representa cómo los seres humanos nos encontramos en una constante tensión unos con otros, con el peso de los deberes que se imponen sobre nosotros tanto en las esferas públicas como privadas de la vida. La historia de la letra escarlata refleja este interés de Hawthorne de entender el pensamiento humano ligado a la religión y la tendencia del hombre a pecar. Esto se ve claramente señalado a través del uso de símbolos. Además, el autor, si bien transmite su opinión indirectamente, también brinda un espacio para que el lector interprete el texto a su manera.

De esta manera llegamos a lo que Nuria Ponce Márquez (2007) define como «eslabón intercultural». En su documento explica que el traductor, al adecuar un enunciado de una lengua a otra, el mensaje final sufre de transformaciones de diversa índole y se adecuan conceptos y matices de sentido de una cultura a otra. Pero para que el menor contenido se pierda y el traductor pueda transmitir un mensaje de manera fidedigna, este debe fidelidad a la cultura de origen y a la de llegada, «adecuando de la forma más aproximada posible el sentido expresado en la lengua origen marcada por una cultura origen a una lengua meta marcada por una cultura meta». Como esta adecuación implica un conocimiento profundo por parte del traductor de las lenguas con las que va a trabajar así como también de «las implicancias culturales de ambas lenguas», el traductor se

convierte en un «eslabón intercultural». El traductor tiene que lograr que el texto traducido no ocasione «extrañeza» en los receptores de este. De esta manera, el traductor es un puente, un nexo capaz de entrelazar dos culturas diferentes.

Luego de analizar los escasos fragmentos del libro podemos decir que el traductor Carlos Gardini se transformó en un eslabón intercultural ya que no solo permitió que el texto se constituya como género autónomo analizando especialmente el polisistema propio de la cultura meta sino también utilizando diversos recursos para lograr la equivalencia estilística; es decir, la compensación de matices, tonalidades e intensidad a lo largo de la traducción.

Referencias

EVEN-ZOHAR, I. (1990): *Poetics Today: POLYSYSTEM STUDIES*. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication.

FERBER, M. (1999): *A Dictionary of Literary Symbols*. Nueva York: Cambridge University Press.

HAWTHORNE, N. (1992): *The Scarlet Letter*. [Introducción por Henry Claridge añadida en 1999] Londres: Wordsworth Classics.

HAWTHORNE, N. (2013): *La Letra Escarlata*. [Traducción de Carlos Gardini]. Buenos Aires: Losada.

HURTADO ALBIR, A. (2004 [2001]): *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.

PONCE MÁRQUEZ, N. (2007): *El apasionante mundo del traductor como eslabón invisible entre lenguas y culturas*. Sevilla: Revista electrónica de estudios filológicos.

VAZQUEZ AYORA, G. (1977): *Introducción a la traductología*. Washington: Cambridge University Press.

3. ENTRE LA IMAGEN Y EL CONCEPTO: TRADUCIR A GILBERTO FREYRE

Ada Solari

Traductora y editora

Considerado uno de los mayores ensayistas de América Latina, Gilberto Freyre tuvo una temprana recepción en la Argentina. No solo la primera versión en lengua extranjera de su obra consagratoria, *Casa-grande y senzala*, fue publicada en Buenos Aires en 1942 por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (la misma versión fue reeditada un año después por Emecé y en 1977 por la Biblioteca Ayacucho, en Caracas), sino que también las ediciones de Freyre en la Argentina fueron sus primeros libros traducidos (en 1942 se editó *Actualidad de Euclides da Cunha*, y en 1943, salieron *Nordeste: Aspectos de la influencia de la caña sobre la vida y el paisaje del Nordeste del Brasil* y *Una cultura amenazada: la luso brasileña*) (Sorá 2003: 172-173). Sin embargo, nunca se había traducido al español su segunda gran obra, *Sobrados y mucambos* (que sí tuvo ediciones en Estados Unidos, Alemania, Portugal e Italia), hasta que por iniciativa de Adrián Gorelik la Editorial de la Universidad de Quilmes decidió llevar adelante su publicación en la colección "Las ciudades y las ideas". La traducción estuvo a mi cargo y es sobre algunas cuestiones de esta experiencia que quisiera hablar ahora.

Con la aparición de *Sobrados y mucambos* en 1936, Freyre dio continuidad a su monumental proyecto de reconstrucción histórico-etnográfica de la sociedad patriarcal en el Brasil, que había iniciado tres años antes con *Casa-grande y senzala*. En su primera gran obra se había ocupado del surgimiento y la consolidación del patriarcado rural en los tiempos coloniales; el tema de *Sobrados...* es el de la decadencia de ese patriarcado y el desarrollo, en el Brasil imperial del siglo XIX, de uno urbano, burgués, europeizado. Son tiempos de transición, de rupturas y continuidades, que Freyre reconstruye e interpreta no de la actividad —solo a partir de los grandes pasajes en la estructura social, sino también, y en especial,— agrícola a la comercial, del campo a la ciudad de otros desplazamientos sutiles que dan la pauta de la europeización del Brasil: la guitarra sustituida por el piano, los palanquines con cortinados de aspecto oriental por las carrozas y los cabriolés, las celosías de madera por las rejas de hierro inglés, los paños coloridos de la Costa africana por los tejidos grises, negros, azules, a la moda europea [...] Las imágenes son infinitas y de tal vivacidad y fluidez que a veces parecería que el autor las muestra a través de una cámara cinematográfica.

Freyre establece una relación íntima con el pasado y elabora con una escritura de fuerte contenido estético una historia que contiene impresiones, introspección y un énfasis sobre los materiales que dan forma a la vida social: la casa, la comida, la vestimenta, los modos de hablar. Propone una visión de la historia social como "*romanvrai*", una expresión que toma de los Goncourt y que definiría así en un pasaje de *Sobrados...*:

“ce romanvrai”. “Novela”, sí; pero “novela verdadera”. “Novela” descubierta por el observador, al mismo tiempo intérprete y participante de la historia o de la actualidad estudiada; y no inventada por él. “Novela” que, finalmente, es menos una novela que la extensión, la ampliación o la prolongación, mediante un proceso vicario y empático, de una autobiografía; extensión o ampliación de la memoria o de la experiencia individual en la memoria o en la experiencia de una familia, de un grupo, de una sociedad de la que el participante se volvió también observador y, en definitiva, intérprete.

Freyre da cuerpo a este “romanvrai” mediante el formidable uso de copiosas fuentes vírgenes y variadas. Son anuncios de diarios, archivos de familia, libros de asientos, actas de cámaras, recopilaciones de órdenes regias y correspondencia de la Corte, tesis de medicina, colecciones de periódicos, figurines, revistas, estatutos de colegios, almanaques, álbumes de retratos, daguerrotipos, grabados, además de diarios y libros de viajeros extranjeros, con los que configura escenas de una materialidad casi palpable que parecen transcurrir en tiempo presente, como si se hubiesen borrado las distancias espaciales y temporales.

Y por último mencionaré las marcas de un estilo absolutamente personal y de gran valor literario: la fuerza narrativa; el ritmo de las frases pautado por una puntuación original; la oralidad; las enumeraciones en apariencia caóticas; la abundancia de expresivas imágenes sensoriales; las descripciones minuciosas, con una particular sensibilidad hacia el detalle revelador; los procedimientos de expansión, como el uso de tres o cuatro palabras para designar un objeto.

Creo que esta descripción permite plantear algunas cuestiones de la traducción.

En primer lugar, el intento de lograr que la versión en español permita captar la relación de proximidad que Freyre establece con el objeto descrito y, a la vez, transmita las imágenes con la mayor precisión posible sin perder su poder evocativo. En un artículo de juventud (1925) sobre la visita de Einstein al Brasil, en el que rescata la sensibilidad del físico hacia lo tradicional o regional, Freyre (1979: 141) hace al pasar un comentario que muestra bien este rasgo de su escritura. Dice: “En Lisboa, lo que más le había gustado a Einstein había sido la elegancia de las *varinas*. Deliciosas criaturas que el señor Assis de Chateaubriand, no sé por qué, llama, inexpresivamente, ‘vendedoras ambulantes de pescado’. Es como si alguien llamase a un ‘*engraxate*’ lustrador ambulante de zapatos”.

De la traducción tomo como ejemplo el tema de la casa porque es el más emblemático y plantea dificultades desde el título. En la excelente versión en inglés el título se tradujo como *The mansions and the shanties*. Podría haber sido entonces en español: “Las mansiones y los ¿ranchos? ¿las taperas? ¿la villa miseria? ¿las chabolas?” (las chabolas seguro que no). Pero decidí dejar el título en portugués y hacer la siguiente aclaración en una nota:

Pensada como continuación de *Casa-grande y senzala*, *Sobrados y mucambos* mantiene en el título la forma binaria de su mítica predecesora. Y así como en la traducción al español de la primera obra se mantuvo el título en portugués, lo mismo decidí hacer en la traducción de *Sobrados y mucambos*, lo que requiere algunas aclaraciones.

Aunque hoy el término “sobrado” designa la casa de dos o más pisos, en su origen indicaba el espacio creado con de un piso—por lo general, mediante una armazón de madera la construcción separado del suelo, así como la planta situada por encima de dicho “espacio sobrado” (el mismo significado que registra el *Diccionario de la lengua española* como un uso antiguo del término). Por extensión, la expresión pasó también a designar la casa que posee “sobrado”. Freyre reserva este sentido para la llamada “casa *assobradada*”, que en esta versión se tradujo como “casa de alto”. Porque el sobrado del que habla Freyre en esta obra es la mansión urbana: la casa noble de la ciudad, en la que se manifiesta el surgimiento y la consolidación de un nuevo poder económico y social, la burguesía urbana, y la concomitante decadencia del antiguo patriarcado rural, cuya vivienda emblemática había sido la “casa-grande” de la hacienda y el ingenio azucarero. Se podría decir “mansión” en lugar de “sobrado” y se estaría siendo fieles al sentido, pero se perdería así la imagen de altura que conlleva el término “sobrado”, a la que Freyre recurre más de una vez.

¿Y qué ocurre con “mucambo”? Si en su origen fue, como el quilombo, el refugio de los esclavos negros fugitivos, los mucambos de los que habla Freyre son las viviendas habitadas por negros, mulatos, mestizos, blancos pobres, pardos libres, que, construidas con una variedad de materiales (tablas, chapa, paja, etc.), solían situarse en zonas anegadizas o en terrenos poco valorizados de las ciudades. Se podría traducir como “choza” o “rancho”, por ejemplo, pero se perdería allí una dimensión clave del término: su origen africano, un aspecto que el mismo Freyre trata en la Introducción a la segunda edición.

Se podría decir que dejar los términos en portugués es una solución económica o facilista, pero Freyre no se limita al término “mucambo” para referirse a la vivienda humilde: “casebre”, “palhoça”, “cabana”, “rancho”, y en este caso la traducción intentó reflejar la variedad mediante términos que pudiesen dar lugar a distintas imágenes: casilla, choza, cabaña.

El empeño por dejar la menor cantidad posible de palabras en portugués y la fuerza narrativa del texto podían ir a contrapelo de la precisión, y la inclusión de notas al pie también fue motivo de deliberación. Dejando de lado las notas al pie informativas, el ejemplo que menciono ilustra los casos en que a pesar de contar con una traducción bastante eficaz del término, sin la nota al pie se perdería su sentido más profundo. Por ejemplo:

- “*Malungo*”, cuyo significado es “compañero”, “camarada” o incluso “hermano de leche”, fue originariamente el nombre que los esclavos africanos daban a aquellos que habían llegado de África en el mismo navío.

El último punto se relaciona con el marco conceptual de *Sobrados*. En su extraordinaria biografía cultural de Freyre, Enrique Rodríguez Larreta y Guillermo Giucci (2007: 452) advierten con respecto a *Casa-grande...*, pero que también es válido para *Sobrados*, que “los nuevos vocabularios de las ciencias sociales y los contextos ideológicos diferentes pueden llevar a subestimar la relación de *Casa-grande* y *senzala* con el discurso científico de la época, exagerando su dimensión literaria”. Fui víctima de ese encantamiento. Freyre se refiere a menudo a los procesos de subordinación, acomodación, asimilación, etc. De entrada había traducido “*acomodaçãõ*” como “adaptación” (o incluso “ajuste”), pero él utiliza “adaptación” para referirse por ejemplo a

la “adaptación del europeo a los trópicos”, “al medio”, y el de “acomodación” en el análisis de los procesos de asimilación racial, que es “tributario de las investigaciones de la Escuela de Chicago, en particular de Robert Park”(ibid.: 575).

Sobrados y mucambos es un clásico, que se traduce cuando han pasado más de setenta años desde su aparición, y en un momento en que, como dice Roberto DaMatta (2003), existe un verdadero “revival” de la obra de Freyre. Y así como hay nuevas lecturas, también la cuestión de la traducción de su obra seguirá abierta, entre otras cosas porque seguramente cada época pida su propia traducción.

Referencias

- DaMatta, R. (2003): “O Brasil como morada—Apresentação para *Sobrados e mucambos*”. En Gilberto Freyre: *Sobrados e mucambos*. San Pablo: Global Editora. pp.11-26.
- Freyre, G. (2003 [1936]): *Sobrados e mucambos*. San Pablo: Global Editora.
- (1979): *Tempo de aprendiz. Artigos publicados en jornais na adolescência e na primeira mocidade do autor (1918-1926)*, vol. II. San Pablo: IBRASA (Instituição Brasileira de Difusão Cultural SA).
- Rodríguez Larreta, E. / Guillermo G. (2007): *Gilberto Freyre. Uma biografia cultural. A formação de um intelectual brasileiro: 1900-1936*, traducción de Josel y Vianna Baptista. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sorá, G. (2003): *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación internacional de ideas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

➤ **Mesa 3**

- 1. Andrea de los Ángeles Canavosio y Julieta Salinas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 2. M. Elisa Romano y Julia I. Martínez, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 3. Julieta Salinas, Cecilia Cad, Florencia Basso y Andrea de los Ángeles Canavosio, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**

**1. AUTOEVALUACIÓN DE LA ORALIDAD EN LENGUA INGLESA A NIVEL UNIVERSITARIO:
CONCEPCIONES, EXPERIENCIAS E INSTRUMENTOS**

Canavosio, Andrea de los Ángeles

Facultad de Lenguas, UNC

acanavosio@gmail.com

Salinas, Julieta

Facultad de Lenguas, UNC

julialinasr@gmail.com

Planteamiento del problema y estado de la cuestión

Tradicionalmente, la evaluación del desempeño de los estudiantes es llevada a cabo por los docentes. Sin embargo, en las últimas décadas surgió un nuevo paradigma donde se planteó la necesidad de generar autonomía por parte de los estudiantes, lo que a su vez llevó a considerar la evaluación desde nuevas perspectivas e involucrando a diferentes actores que forman parte del contexto educativo (Reynolds y Trehan 2000). Esto abrió paso al surgimiento de instancias de evaluación donde éstas son realizadas por los propios estudiantes (donde ellos mismos pueden evaluar su propio desempeño) o pueden ser sus propios pares quienes los evalúan. Así, la principal consecuencia de estos nuevos enfoques hacia la evaluación han propiciado en los últimos años un cambio en el rol del estudiante, quien ahora puede participar de manera

activa en el proceso de evaluación (Falchikov 2005; y Haynes y McDowell 2008 en DisasaWorabu 2013), lo cual promueve el desarrollo de su autonomía.

Al considerar nuestro contexto educativo, la evaluación del desempeño oral de los estudiantes es un punto crucial del proceso de enseñanza/aprendizaje en la materia *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba) donde el desarrollo de la habilidad oral es un componente esencial en la materia. Durante todo el año académico, los estudiantes participan de diversas tareas como presentaciones orales, debates en grupo, respuestas a preguntas, entre otras actividades. Cabe destacar que el examen oral es una de las tres instancias de la evaluación parcial formal y también es en una de las secciones del examen final, siendo en este caso de carácter eliminatorio. Por lo tanto, el desempeño oral es un punto neurálgico de la materia.

De lo anterior se advierte que el cambio de enfoque y la posibilidad de generar espacios de autoevaluación resultan de vital importancia para generar autonomía y autocritica en nuestros estudiantes. Es por ello que surge el interés de abordar el presente proyecto para poder iniciar el uso de esta técnica como una práctica útil y necesaria en el desarrollo y perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los estudiantes. Teniendo en cuenta las investigaciones previas y lo anteriormente expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación que se pretende indagar:

1. ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes y alumnos de *Lengua Inglesa II* acerca de la autoevaluación?
2. ¿Qué experiencias han tenido, tanto docentes como estudiantes, en autoevaluación en lengua extranjera?
3. ¿Qué instrumento es el más adecuado para que los estudiantes de *Lengua Inglesa II* autoevalúen su desempeño oral?

Hipótesis o premisas

Como hipótesis general que guía el presente trabajo, se presume que -tal como sostienen los estudios abordados por diferentes autores- la autoevaluación desempeña un rol favorable en el desarrollo de la habilidad oral de los alumnos de la cátedra *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba).

Debido a que la investigación comenzará desde en una etapa exploratoria, este trabajo apunta a identificar creencias, formas de conducta, actitudes y comportamientos concretos que involucran a la autoevaluación en nuestro contexto universitario y a partir de ello se espera obtener evidencias del rol que desempeña la autoevaluación.

Objetivos

OBJETIVOS GENERALES

El objetivo general del presente proyecto es indagar el uso de la autoevaluación en la cátedra *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Asimismo, también se plantean dos objetivos más que acompañan y sustentan al primero:

1. Generar un espacio institucional específico de iniciación a la investigación que permita abordar la estrategia de autoevaluación de manera profunda,
2. Promover la investigación como un recorrido necesario para la formación de los/as estudiantes y egresados/as mediante la participación de éstos en el proyecto bajo estudio, propiciando su actitud investigativa y reflexión crítica, fomentando la profundización de conocimientos de teorías, métodos y técnicas de investigación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer opiniones, creencias y experiencias de los docentes y estudiantes sobre la autoevaluación en lengua extranjera.
2. Comparar y contrastar opiniones, creencias y experiencias de docentes y estudiantes sobre la autoevaluación en lengua extranjera.
3. Implementar el uso de diferentes instrumentos de autoevaluación de la oralidad ya existentes y analizar los beneficios e inconvenientes de su uso en el contexto de este estudio.
4. Diseñar un instrumento de autoevaluación de la oralidad para alumnos de *Lengua Inglesa II*.

Marco teórico

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas de diversas maneras. Por ejemplo, Weinstein y Mayer (1986) las consideran como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. En una línea similar, Nisbet y Shucksmith (1987) sostienen que las estrategias son secuencias integradas de actividades o procedimientos que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información. Por su parte, Monereo (1994) agrega la idea de que son procesos de toma de decisiones que se hacen de manera consciente e intencional, en las que el estudiante elige y recupera, de manera planeada y coordinada, los conocimientos que necesita para lograr un determinado objetivo de aprendizaje. Estas estrategias pueden utilizarse para desarrollar la competencia en una lengua extranjera. Oxford (1990) plantea que cuando los estudiantes realizan acciones específicas o utilizan técnicas, generalmente de manera intencional, para facilitar la internalización, almacenamiento y recuperación de una nueva lengua, están haciendo uso de estrategias de aprendizaje.

Existen numerosas taxonomías para clasificar las estrategias de aprendizaje. Una de ellas es la que proponen O'Malley y Chamot (1990), quien distingue entre estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas. Las cognitivas tienen que ver con tareas específicas que implican manipulación directa del material de aprendizaje; las socioafectivas incluyen actividades de transacción social, mediación y cooperación; y las estrategias metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje. La estrategia que estudiaremos en este proyecto está incluida dentro de las metacognitivas: la autoevaluación.

Tanto el desarrollo de la habilidad oral como su evaluación son partes cruciales del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. La evaluación de la oralidad puede tomar diferentes formas: uno o varios evaluadores pueden formular preguntas e interactuar con el estudiante; el o los alumnos pueden realizar presentaciones orales y /o interactuar entre ellos, entre otras (Joughin 2010). Cabe destacar que la evaluación del desempeño oral es muy compleja debido a la multiplicidad de aspectos que deben tenerse en cuenta, la variedad de factores que pueden influir la percepción del evaluador y debido a la naturaleza elusiva del habla (Luoma 2004). Mientras los alumnos hablan, los evaluadores deben prestar atención

simultáneamente no solo al desarrollo del tema sino también al uso de vocabulario relevante y estructuras gramaticales adecuadas, a la pronunciación y fluidez, entre muchas otras variantes. La complejidad del constructo hace que el proceso de evaluación sea desafiante y decisivo (Bachman y Palmer 2010). Una de las opciones que pueden ayudar a los alumnos a entender la naturaleza compleja del desempeño oral y de su evaluación es autoevaluarse.

Autores como Boud y Falchikov (1989), Boud y Brew (1995) y Geeslin (2003) definen a la autoevaluación como el proceso de establecer criterios y juzgar su propio proceso de aprendizaje, especialmente sus logros y resultados. Weisi y Karimi (2013) ubican a esta técnica en la categoría de 'formas alternativas de evaluación', junto con la retroalimentación entre pares, el uso de *portfolios*, entrevistas, entre otros. Sin embargo estos autores destacan que la autoevaluación tiene la capacidad de potenciar y maximizar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un número importante de estudios (Campbell y otros 2001; Topping 2003; Falchikov 2005; Ross 2006; Sebba y otros 2008) han concluido en que la autoevaluación fomenta el uso de habilidades cognitivas superiores, desarrolla habilidades reflectivas y críticas, incrementa la autonomía, la autoestima y la motivación, mejora el comportamiento durante las tareas y estimula el compromiso y participación en actividades subsiguientes.

Metodología

Para el año 2017, el principal interés se centra en plantear un estudio descriptivo que sirva como base para que en otro trabajo se pueda continuar con una etapa experimental.

Los participantes de este estudio serán estudiantes y docentes de *Lengua Inglesa II* de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En una primera instancia, se realizarán cuestionarios y entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes para explorar sus concepciones y contactos previos con la estrategia de autoevaluación en lengua extranjera. Luego se seleccionarán diferentes instrumentos de autoevaluación de la oralidad como grillas (*checklist*), cuestionarios semi estructurados y cuestionarios no estructurados. Se probará la aplicación de estos instrumentos en un grupo reducido de estudiantes de *Lengua Inglesa II* para que a partir de las respuestas de estudiantes y docentes podamos diseñar un instrumento de autoevaluación del desempeño oral, que luego será piloteado, perfeccionado e instrumentado en futuros proyectos de investigación.

Referencias

- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (2010): *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baleghizadeh, S. y Masoun, A. (2013): The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*. 31(1), 42-58.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Boud, D. y Brew, A. (1995): Developing a Typology for Learner Self Assessment Practices. *Research and development in Higher Education*. 18.

- Boud, D. y Falchikov, N. (1989): Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*. 18(5). 529-549.
- Brown, S. y Glasner A (eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Campbell K., Mothersbaugh D., Brammer C. y Taylor T. (2001): Peer versus self-assessment of oral business presentation performance. *Business Communication Quarterly* 64 (3). 23–42.
- Cohen, A. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Routledge.
- Disasa Worabu, R. (2013): *Learners' Self-assessment of their Oral Performance in EFL Classrooms: The Case of Wollega University*. Addis Ababa University, Ethiopia.
- Dochy, F; Segers M. y Sluifmans, D. (1999): *The Use of Self-, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a review*. *Studies in Higher Education*, 24:3, 331-350.
- Falchikov, N. (2005): *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres/Nueva York: Routledge Falmer.
- Geeslin, K. L. (2003): Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86(4), 857-868.
- Hismanoglu, M. (2000): Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESOL Journal*, 5(8). Disponible en: [_<http://202.194.48.102/englishonline/jxyj/iteslj/Hismanoglu-Strategies.html>](http://202.194.48.102/englishonline/jxyj/iteslj/Hismanoglu-Strategies.html). [Último acceso: 05/11/2016].
- Joughin, G. (2010): A Short Guide to Oral Assessment. Leeds Metropolitan University and The University of Wollongong. Disponible en: [_<www.leedsmet.ac.uk/100317_36668_ShortGuideOralAssess1_WEB.pdf>](http://www.leedsmet.ac.uk/100317_36668_ShortGuideOralAssess1_WEB.pdf). [Último acceso: 05/11/2016].
- Luoma, S. (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monereo. C. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218, DOI: 10.1080/03075070600572090.
- Nisbet, J., y Shucksmith, 1. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University. CUP.
- Oxford, R. (2001): Language learning strategies. In D. Nunan & R. Carter (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House/Harper Collins.
- Ross, J. A. (2006): The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-132.
- Sebba, J., Deakin-Crick, R., Lawson, H., Yu, G., Harlen, W., y Durant, K. (2008): *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. London: EPPI-Centre SSRU.
- Topping K. (2003): Self- and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In: Segers M, Dochy F. and Cascallar E. (eds.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 55–87.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986): The teaching of learning strategies, en Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*, (3ª ed.). Nueva York: McMillian Publishing Company.
- Weisi, H., & Karimi, M. N. (2013) : The effect of self-assessment among Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 70, 731-737.

2. ESTUDIO SOBRE LA APLICACIÓN DE DIFERENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

Romano, M. Elisa

Martínez, Julia I.

Facultad de Lenguas, UNC

romano.mariaelisa@gmail.com

juliamartinez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la escritura en lengua extranjera constituye un campo de acción complejo, que suele generar ansiedad y aprehensión entre docentes debido a los efectos e implicancias tanto a nivel pedagógico como ético y político. Es por esto que el impacto de la evaluación y los modos de evaluar en las prácticas áulicas es una problemática susceptible de ser analizada y explorada en profundidad. Los resultados de un proyecto de investigación realizado en 2014-2015 sobre principios y creencias que guían la aplicación de criterios de evaluación de ensayos por parte de los docentes de *Lengua Inglesa II* evidenciaron diferencias no sólo en la naturaleza de los criterios de evaluación utilizados por los docentes, sino también en las prioridades que establecen en el proceso de evaluación de las producciones textuales de los estudiantes. El objetivo de este trabajo es presentar los primeros avances del proyecto para 2016-2017, en el que nos proponemos diseñar y analizar la aplicación de dos instrumentos diferentes de evaluación de ensayos académicos en lengua extranjera para determinar su confiabilidad y utilidad.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

La evaluación de la escritura objeto de esta investigación (evaluación de ensayos en exámenes) 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. 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, lo cual se define como *evaluación indirecta* de la escritura (Williams 2005).

Por otra parte, dos términos de uso frecuente en el área de evaluación y fundamentales para el estudio que nos proponemos son confiabilidad (*reliability*) y validez (*validity*). El primero de estos conceptos hace referencia a la

medida en la cual una determinada respuesta (un texto, en este caso) será evaluada siempre de la misma manera con los mismos resultados (Ferris & Hedgecock 2014). Una tarea de escritura puede considerarse confiable si mide lo que intenta medir de manera consistente tanto en lo que respecta a los estudiantes (el mismo estudiante en diferentes ocasiones) como en lo que respecta a los evaluadores (la misma tarea a la vista de distintos evaluadores) (Hyland 2003). El segundo concepto implica, a grandes rasgos, que la prueba debe evaluar lo que se pretende evaluar, y no otras habilidades y/o contenidos (Williams 2005).

En lo que respecta a abordajes de evaluación de un texto, una distinción básica es la que existe 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 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 (y no mediante instrumentos objetivos) (Hamp-Lyons & Kroll 1996; Hamp-Lyons 2003). En cambio, el *enfoque analítico* implica la identificación de distintos aspectos del texto, de modo de determinar las fortalezas y debilidades de cada uno de los aspectos, para luego establecer una evaluación final. Este enfoque implica la calificación de rasgos múltiples y considera el constructo de la escritura como un fenómeno complejo y multifacético. Una de las ventajas de esta forma de evaluar los textos es que le permite a los evaluados analizar las fortalezas y debilidades en sus propios textos, y de esta manera, orientar estrategias de revisión y mejora de los propios productos y procesos de escritura (Deane et al. 2008; Hamp-Lyons 2003; Williams 2005).

Algunos estudios recientes en evaluación de la escritura parecen comprobar uno de los principios expresados por Perkins (1983): la evaluación holística es más efectiva o útil cuando el objeto de evaluación es la capacidad o habilidad general del estudiante para escribir (en lengua extranjera o materna), más que una producción textual en particular (Panou 2013; Rezaei & Lovorn 2010). Más allá de estos resultados, e independientemente del enfoque que se favorezca, parece existir un acuerdo generalizado sobre la importancia de asegurar la consistencia y equidad en la aplicación de criterios por parte de los evaluadores. Teniendo en cuenta estas investigaciones y considerando la naturaleza particular de nuestro contexto educativo, nos propusimos determinar qué instrumentos de evaluación demuestran ser más confiables en instancias de evaluación sumativa en *Lengua Inglesa II*.

METODOLOGÍA

En esta investigación participaron todos los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC, que están a cargo de la evaluación de ensayos en instancias de evaluación: ocho docentes en total.

Para el cumplimiento de los objetivos planteados se propuso una metodología que combina aspectos cuantitativos y cualitativos, a fin de determinar qué instrumentos de evaluación demuestran ser más efectivos en nuestro contexto particular de escritura en lengua extranjera.

Por un lado, durante 2016 se diseñaron y pilotearon dos instrumentos de evaluación (una escala holística y una escala analítica), para lo que se tuvieron en cuenta estudios anteriores e investigaciones previas (Ferris & Hedgecock 2014; Kern 2000; Mei 2010; Shaw & Weir 2007), así como también los resultados obtenidos en el

proyecto de investigación 2014-2015 sobre criterios docentes y ponderación en la evaluación de la escritura. Por otro lado, se programó la aplicación de los instrumentos de evaluación de la siguiente manera y en dos momentos diferentes.

En una primera instancia, en abril de 2017, se seleccionaron 10 ensayos escritos por estudiantes en la segunda evaluación escrita del año lectivo 2016. Dicha selección fue realizada por una evaluadora experta. Durante el mes de mayo, se llevó a cabo una sesión de entrenamiento en la que se acordó la implementación de la escala holística para la evaluación de los 10 ensayos seleccionados. La escala diseñada consta de cinco bandas: las bandas 3, 4 y 5 describen textos que cumplen, en distintos grados, con los objetivos de la tarea y pueden considerarse aprobados, y las bandas 1 y 2 describen ensayos que no logran los objetivos de la tarea y que están, por lo tanto, aplazados.

Cada docente evaluó dichos textos de manera individual en el término de una semana y luego entregó los textos evaluados. Una vez recolectados los resultados de las evaluaciones de todos los docentes, se registraron los datos en una planilla de Excel y, actualmente, se están analizando estadísticamente a fin de establecer el grado de correspondencia o acuerdo entre los evaluadores.

En una segunda instancia, está prevista la repetición del procedimiento, pero aplicando una escala analítica para la evaluación de la escritura, para fines de julio de 2017. Al finalizar esta segunda instancia de evaluación, se llevará a cabo un encuentro grupal con todas las docentes participantes a fin de recolectar opiniones, actitudes, apreciaciones y/o valoraciones en relación con la utilidad de cada uno de los instrumentos utilizados. Finalmente, en una tercera etapa, los resultados obtenidos en ambas instancias serán comparados y contrastados y evaluados en términos de consistencia entre evaluadores.

RESULTADOS PRELIMINARES

Los datos correspondientes a la aplicación de la escala holística están siendo procesados, pero en la Tabla 1 podemos observar algunos resultados preliminares:

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10
Banda 5										1
Banda 4	1					1		1	1	2
Banda 3	6	1	1	1		4	1	4	5	5
Banda 2	1	7	5	5	7	2	5	3	2	
Banda 1			2	2	1	1	2			

Tabla 1: Calificación de ensayos utilizando una escala holística

Esta tabla contiene parte de los resultados obtenidos, específicamente el número de evaluadores que seleccionó cada una de las bandas de la escala holística aplicada para calificar cada uno de los 10 ensayos. En color se indica el mayor número de evaluadores que coincidieron en la selección de cada una de las bandas. Como podemos observar, en ningún caso encontramos coincidencia entre los 8 evaluadores; el número mayor es 7, en el caso de los ensayos 2 y 5, y la correspondencia se da en la banda 2, es decir, en el caso de un ensayo en el que la mayoría de los evaluadores consideró que el texto estaba desaprobado.

En lo que respecta a las bandas que describen ensayos aprobados, la mayor coincidencia se observa en el caso del ensayo 1, al cual 6 de los 8 evaluadores calificaron de acuerdo a la banda 3; otros casos de coincidencia se evidencian en los ensayos 9 y 10, en los que 5 evaluadores coincidieron en aplicar la banda 3. De estos dos últimos casos el que nos indica mayor uniformidad entre evaluadores es el correspondiente al ensayo 10, ya que los tres evaluadores que no aplicaron la banda 3, aplicaron las dos bandas superiores respectivamente, es decir, en este caso todos los evaluadores consideraron que el ensayo estaba aprobado.

Los ensayos 10 y 5 se destacan como los únicos dos casos en los que hay acuerdo entre todos los evaluadores en lo respecta a la aprobación o aplazo de la tarea, ya que, aunque no calificaron con las mismas bandas, todas indican que el ensayo estaría aprobado (E 10) o desaprobado (E 5).

CONCLUSIONES

Aunque todavía faltan las pruebas estadísticas y los datos correspondientes a la escala analítica, los resultados preliminares nos indican que, a pesar de indicar ciertos puntos de acuerdo, hay que continuar trabajando para lograr mayores niveles de confiabilidad entre evaluadores.

Especialmente, parecería que es necesario realizar un trabajo conjunto para establecer los criterios de aprobación y aplazo, a fin de que esa calificación tan significativa y de alto impacto para los estudiantes no presente variaciones, como hemos encontrado en la mayoría de los textos evaluados en esta etapa de nuestra investigación.

Este tipo de trabajos nos permite, además de indagar sobre modos e instrumentos de evaluación más confiables, reflexionar sobre las propias prácticas evaluativas, lo que constituye el primer paso hacia la incorporación de nuevas pautas.

REFERENCIAS

- Deane, P. / Odendahl, N. / Quinlan, T. / Fowles, M. / Welsh, C. / Bivens-Tatum, J. (2008): *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill*. Princeton, NJ: ETS.
- Ferris, D. / Hedgecock, J. (2014): *Teaching L2 Composition. Purpose, process and practice*. Nueva York: Routledge.
- 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*. Estados Unidos: Routledge, pp. 73-100.
- Hamp-Lyons, L. (2003): "Writing teachers as assessors of writing". En: Kroll, Barbara (ed.): *Exploring the dynamics of second language writing*. Reino Unido: Cambridge University Press, pp. 162-189.
- Hamp-Lyons, L. / Kroll, B. (1996): "Issues in ESL writing assessment: An overview". En: *College ESL*, 6 (1), pp. 52-72.
- Hyland, K. (2003): *Second language writing*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Kern, R. (2000): *Literacy and language teaching*. Oxford: OUP.
- Mei, W. S. (2010): "Investigating raters' use of analytic descriptors in assessing writing". En: *Reflections on English Language Teaching*, 9 (2), pp. 69-104.
- Panou, D. (2013): "L2 writing assessment in the Greek School of Foreign Languages". En: *Journal of Language Teaching and Research*, 4, pp. 649-654.
- Perkins, K. (1983): "On the use of composition scoring techniques, objective measures, and objective tests to evaluate ESL writing ability". En: *TESOL Quarterly* 17, pp. 651-671.
- Rezaei, A. R. / Lovorn, M. (2010): "Reliability and validity of rubrics for assessment through writing". En: *Assessing Writing*, 15. pp. 18-39.
- Shaw, S. / Weir, C. (2007): *Examining writing. Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge: CUP.
- Williams, J. (2005): *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw-Hill.

3. DISEÑO Y PILOTEO DE UNA ESCALA HOLÍSTICA PARA EVALUAR LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA

Julieta Salinas

Ana Cecilia Cad

Florencia Basso

Andrea de los Ángeles Canavosio

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

julialinasr@gmail.com

cecicadlt@gmail.com

florebasso77@gmail.com

acanavosio@gmail.com

1. Introducción

La naturaleza y sentido de la evaluación del proceso de aprendizaje resulta de gran importancia en el contexto académico de la universidad. Esto se debe a su implicancia no solo en el diseño y aplicación de diversas prácticas pedagógicas sino también en su calidad de proveer acreditación para el ejercicio de la profesión. Es de suponer que al graduarse, el alumno ha de haber alcanzado el conocimiento curricular requerido y la capacidad necesaria para ejercer dentro del ámbito profesional o académico pertinente a su área de acción. Es por ello que el proceso evaluativo se convierte en objeto de estudio desde diversas perspectivas con el objeto de perfeccionar y lograr una mayor confiabilidad a su aplicación. La evaluación de la escritura en lengua extranjera concretamente se constituye en foco dentro del marco de esta investigación debido a su variedad y complejidad.

La evaluación de la producción escrituraria es parte integral de la asignatura *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC, y se lleva a cabo tanto en instancias de evaluación sumativa (parciales y finales) como instancias de evaluación formativa. Debido a la

importancia que tiene la evaluación de la escritura en este contexto, se torna fundamental legitimar el uso de los instrumentos evaluativos a través del uso y aplicación de criterios comunes a todos los docentes de la cátedra para así lograr confiabilidad y validez dados por la uniformidad de los criterios a aplicar a la hora de calificar al alumnado. Teniendo en consideración lo dicho anteriormente, se presentó un proyecto de investigación mediante el cual se propuso diseñar e implementar la aplicación de instrumentos de evaluación de la escritura académica en inglés para así determinar su utilidad y validez por un lado y su perfectibilidad por otro. En este trabajo en particular describiremos el proceso de diseño y prueba piloto de una escala holística.

2. Marco Teórico

2.1. Evaluación de la escritura

El proceso de evaluación de la escritura es un proceso complejo y que ofrece múltiples desafíos. Esta complejidad se observa particularmente en el contexto de esta investigación ya que se realiza la evaluación de ensayos en exámenes parciales y finales. Este tipo de evaluación puede considerarse *evaluación directa* de la escritura ya que se evalúa la escritura a través una producción textual individual y no a través de ejercicios de componentes lingüísticos que hacen a la escritura (ejercicios basados en usos gramaticales, de vocabulario, etc.), lo cual se define como *evaluación indirecta* de la escritura (Williams 2005, p. 120). La *evaluación directa* de muestras concretas de escritura suele ser considerada como una de las maneras más efectivas de lograr una apreciación de la habilidad escrituraria de un estudiante (Hamp-Lyons 2001; Williams 2005).

El proceso de evaluación de la escritura supone además un abordaje que puede responder a una escala de enfoque holístico o a un enfoque analítico (Hamp-Lyons 1991; Weigle 2002). La evaluación desde un enfoque holístico considera al texto como un todo al que se le asigna una nota general. Charney (1984) indica que para poder realizar una evaluación holística; se puede asignar un puntaje basado en una impresión general del texto, o el puntaje se puede basar en una escala que especifique los aspectos que el lector debe tener en cuenta a la hora de evaluar el texto. Para que los evaluadores logren validez y fiabilidad, es necesario que respondan al texto en cuestión de manera consistente. Para lograr esta consistencia es necesario que los evaluadores acuerden un criterio uniforme.

Por otro lado, la evaluación analítica se enfoca en diferentes aspectos del texto escrito, tales como organización, contenido, o uso de la lengua por ejemplo. Como cada uno de estos elementos son evaluados independientemente de los otros, los evaluadores pueden ser entrenados más fácilmente (Cohen 1994). De esta manera se pueden establecer las fortalezas y debilidades de dichos aspectos y de este modo realizar una evaluación final. El análisis de las fortalezas y debilidades de los textos escritos presenta una ventaja para este tipo de evaluación, ya que los escritores pueden mejorar sus propios textos enfocándose en los puntos a mejorar. Weigle indica que este tipo de escalas resultan de mayor validez y confiabilidad por un lado, pero por otro lado, este tipo de instrumento conlleva más tiempo de construcción y entrenamiento, y que no determina

mayor efectividad que la aplicación de un instrumento holístico (Freedman 1981; Hunter Jones y Randhawa 1996; Mei 2010; Robb Singer, Lemahieu 2011).

Dentro del marco del proyecto de investigación “Criterios de evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior: aplicación de instrumentos de evaluación”, presentamos los resultados de la aplicación de una escala holística en nuestro contexto educativo, la materia Lengua Inglesa II, de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

3. Diseño y piloteo de la escala

La escala base seleccionada para la prueba piloto fue la escala holística que se utiliza para evaluar la habilidad escrituraria en el examen de First Certificate de la universidad de Cambridge (2003). Se decidió esto ya que el nivel de proficiencia esperado por los alumnos de Lengua Inglesa II al finalizar el curso, materia en la cual se lleva a cabo este estudio, equivale al nivel requerido para aprobar este examen internacional. Además, muchas de las actividades y la manera de abordar la enseñanza y la evaluación de la escritura en inglés coinciden. Los exámenes de ILE de la universidad de Cambridge recorren un riguroso camino antes de ser puestos en uso, dentro de los que se incluyen etapas de pre-edición, edición, pre-prueba y prueba piloto, lo cual garantiza cierto nivel de calidad.

A esta escala base se le realizaron modificaciones en el fraseo y la cantidad de descriptores de la escala y para adecuarlo al contexto específico en el que se utiliza. Además, se agregaron los puntajes que se utilizan normalmente para calificar los ensayos en la cátedra (tanto las calificaciones como los puntajes discretos). Es decir, se adaptó esta escala originalmente utilizada para evaluar composiciones en un examen internacional para que pueda ser aplicada en la evaluación de ensayos en lengua inglesa de carreras universitarias de profesorado, traductorado y licenciatura de inglés. Se redujo el número de descriptores por banda: la escala original tenía seis descriptores por banda y luego del piloteo este número se redujo a cinco. Para realizar estas modificaciones se utilizaron otras escalas como guía, como la *Rating Scale for Informative Texts*, diseñada por Ferris & Hedgecock (2014: 205) y las escalas del IELTS (*International English Language Testing System*).

La prueba piloto consistió en que los docentes de la cátedra utilizarán la escala holística en una instancia de examen parcial para evaluar la sección de escritura, la cual consiste en un ensayo de 350 palabras de extensión aproximadamente. Se les solicitó a los docentes que la utilizaran para calificar la mayor cantidad de ensayos posible y que a medida que la aplicaban, escribieran comentarios, sugerencias, dudas o cuestiones que debían ajustarse al contexto educativo en la que se estaba aplicando. Los ensayos en los que se piloteó la escala fueron diferentes para cada uno de los docentes, ya que cada uno trabajó con las composiciones de la comisión que tenía a cargo en ese momento.

Las docentes que participaron de la prueba piloto coincidieron en su apreciación general de la escala: todas la describieron como un instrumento práctico y útil para decidir sobre la calificación final asignada a los ensayos. Las ayudó a confirmar o reorientar su decisión respecto del puntaje. Algunas docentes señalaron que los

descriptores dentro de la banda en la que ubicaban al ensayo no siempre se correspondían con todas las características de la composición en cuestión. Sin embargo, señalaron que pudieron identificar al menos un descriptor dominante, por lo que el puntaje final se definía en relación a ese descriptor en particular. Las evaluadoras destacaron que una ventaja de la escala holística es que al incluir sólo seis bandas, cada una incluye un rango de puntajes, por lo que resulta más fácil ubicar a los ensayos dentro de las mismas.

Luego de analizar en detalle los comentarios y apreciaciones hechas por los participantes de la prueba piloto, surgieron las modificaciones que llevan a la versión actual de la escala. Se realizaron solo dos cambios en el puntaje: solo las calificaciones 10 y 9 se ubicaron en la banda 5 y la calificación 8 se reubicó en la banda 4. Esta decisión fue tomada a partir de que algunas docentes expresaron que la banda 5 era muy ancha o amplia. Sin embargo, cuando la escala fue aplicada por todas las docentes de la cátedra, una de ellas comentó que preferiría que la calificación 8 estuviera ubicada en la banda 5.

3. Conclusiones

En el presente trabajo se analizaron los comentarios realizados por los docentes de Lengua Inglesa II como parte de la metodología utilizada para evaluar una instancia de examen parcial a través del uso de una escala holística, y poder determinar así la validez, utilidad y confiabilidad de dicha escala.

En su mayoría los docentes de la cátedra se manifestaron de forma positiva en relación al uso de la escala holística. Entre las cosas positivas que se destacaron es el contar con una correlación de tres elementos: banda descriptora, la nota que corresponde a esa banda y los puntos a ser otorgados. También los docentes enfatizaron que este tipo de escala es práctica y de fácil uso.

Referencias

- Black, P. / Wiliam, D. (2009): Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B.S., J.T. Hastings and G.F. Madaus. (1971): *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Charney, D. (1984): "The Validity of Using Holistic Scoring to Evaluate Writing: A Critical Overview". En: *Research in the Teaching of English*, Vol. 18, No. 1, pp. 65-81.
- Cohen, A. (1994): *Assessing language ability in the classroom*. 2nd Edition. Boston: Heinle & Heinle.
- Collins, J., y O'Brien, N. (2003): *The Greenwood dictionary of education*. Westport, CT: Greenwood Press.

- Crooks, T. (2001): The validity of formative assessment. Paper presented to *The British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, 13-15 September, 2001*. Disponible en: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm>>.
- FCE Writing. General Writing Scheme. (2003): University of Cambridge. ESOL Examinations. Disponible en: <<https://culturainglesacuritiba.wikispaces.com/file/view/fcegeneralms.pdf>>.
- Fernández March, A. (2008): Evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Recuperado el 20 de julio de 2017, de: <http://www.unizar.es/ice/rec-info/materiales-acciones.html>
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J.S. (2014): *Teaching L2 Composition. Purpose, Process, and Practice*. Nueva York: Routledge.
- Freedman, S.W. (1981): Influences on evaluators of expository essays: Beyond the text. *Research in the Teaching of English, 13* (3), 245-255.
- Hamp- Lyons, L. (2001): Fourth generation writing assessment. En Silva, T. & Matsuda, P. (Eds.), *On second language writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamp-Lyons, L. (1991): Scoring procedures for ESL contexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hamp-Lyons, L. (2003): Writing teachers as assessors of writing. En Kroll, B. (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge
- 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.
- Mei, W. (2010): Investigating raters' use of analytic descriptors in assessing writing. *Reflections on English Language Teaching, 9* (2), 69-104.
- O'Malley, J y Pierce, L. (1996): *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Instructions*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- 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.
- Shepard, L.A. (2005): Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership, 63*(3), 66-70.
- Weigle, S. C. (2002): *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, E. M. (1985): *Teaching and assessing writing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, J. (2005): *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw-Hill.

➤ **Mesa 4**

- 1. Valeria Wilke, Irina Barrea, María Laura Roattino, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 2. Sandra Trovarelli, Patricia Lauría de Gentile, Stefania Tomasini y Verónica Aranda, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 3. Katharina Götze, Susana Pérez y Brigitte Merzig, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**

**1. RELEVAMIENTO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA INTERCOMPENSIVA EN LENGUAS
GERMÁNICAS. ANÁLISIS DE DATOS RECOGIDOS EN ENCUESTAS**

Wilke, Valeria

Facultad de Lenguas, UNC

valewilke@yahoo.com.ar

Barrea, Irina

Facultad de Lenguas, UNC

irinabarrea@hotmail.com

Roattino, María Laura

Facultad de Lenguas, UNC

laloroattino@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo está enmarcado en un proyecto de investigación bianual (periodo 2016-2017) radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y avalado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, titulado “Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes”. El equipo de investigación, conformado por docentes, egresados y estudiantes de las Secciones Alemán e Inglés, se aboca a la temática desde 2012.

Como antecedentes directos, podemos mencionar los proyectos “Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales” (2012-2013) e “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual” (2014-2015), que tuvieron por objetivo general el diseño, ajuste y puesta a prueba de materiales para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán y neerlandés a partir de conocimientos básicos (A2 del MCER) del idioma inglés que funciona como lengua puente. Como resultado de estos proyectos, se publicó el primer manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes, INTERGER (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke 2016).

El proyecto actual tiene como objetivo realizar un estudio exploratorio sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por adultos hispanohablantes con conocimientos de inglés a partir de nivel A2 del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas al leer en alemán y neerlandés sin haber aprendido formalmente estas lenguas. Para ello, durante 2016, el equipo se ocupó de diseñar y administrar diferentes instrumentos de recolección de datos a lo largo de un curso de intercomprensión en lenguas germánicas dictado a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas, UNC.

Marco teórico

En lo que respecta al marco teórico de este proyecto, nos interesa especialmente definir el concepto de “intercomprensión”, por la que entendemos, junto con Möller y Zeevaert (2010) la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística” (original en alemán, traducción propia). En nuestro caso, los aprendientes manejan el inglés al menos, a nivel A2, que les sirve como lengua puente para apropiarse a nivel receptivo de las lenguas emparentadas alemanas y neerlandesas, a través de estrategias intra e interlingüísticas.

También nos interesa definir lo que entendemos por estrategia de aprendizaje. Al respecto, podemos decir que, pese al tiempo transcurrido desde las primeras investigaciones en este campo, aún no hay acuerdo sobre su definición (Bimmel 2002; Macaro 2006; Schmidt 2007). Por un lado, las estrategias de aprendizaje designan “técnicas concretas y procedimientos para mejorar la competencia lectora” (Stoffel 1996); también se definen como “planes de acción mental para alcanzar un objetivo” (Westhoff 1991; Bimmel 2002); o como “proceso consciente para resolver un problema de comprensión” (Stiefenhöfer 1986). Todas las definiciones tienen en común que las estrategias se orientan hacia la resolución de un problema, tienen una intención y constituyen procesos conscientes (Tönshoff 2003). Con respecto a los dos primeros criterios, reina consenso en la teoría; por el contrario, el aspecto del proceso consciente ha sido siempre objeto de debate. Una posibilidad de solucionar esta discusión nos ofrece Lutjeharms (1998), quien define estrategias como un procedimiento para resolver un problema del que somos conscientes. Esto no significa necesariamente que se aplique conscientemente una determinada estrategia para resolver un problema, pero sí que se puede hacer

consciente su uso a través de la introspección. De esta forma, una estrategia es, al menos, potencialmente consciente. Esta definición de Lutjeharms (1998) es, desde nuestro punto de vista, adecuada para nuestro proyecto.

Por otro lado, para nuestra investigación nos basamos en la taxonomía de estrategias propuesta por Chamot y O'Malley (1994). Dichos autores entienden a las estrategias de aprendizaje como pensamientos o actividades que asisten para mejorar resultados de aprendizaje. Al igual que los autores mencionados anteriormente, Chamot y O'Malley sostienen que por definición las estrategias se realizan de modo consciente, pero también afirman que las mismas operaciones mentales pueden ser realizadas sin tener conciencia una vez que estas han sido procedimentadas y tienen los mismos resultados beneficiosos en el aprendizaje. Chamot y O'Malley proponen tres categorías de estrategias de aprendizaje:

- *Estrategias metacognitivas*: planificación para el aprendizaje, monitoreo de la comprensión y producción y evaluación de cómo se alcanzó el objetivo de aprendizaje.
- *Estrategias cognitivas*: manipulación mental (como por ejemplo crear imágenes o elaborar) o física (agrupar, tomar nota) de lo que se va a aprender.
- *Estrategias sociales/afectivas*: Interacción con otra persona para que asista en el aprendizaje, como por ejemplo en el aprendizaje cooperativo, en la realización de preguntas para clarificar o en el usar control afectivo para asistir las tareas de aprendizaje (1994: 60-61).

Recolección y análisis de datos

Durante 2016, el equipo diseñó variados instrumentos para recolectar los datos de la investigación propuesta. Estos se administraron en el curso de intercomprensión en lenguas germánicas que el mismo equipo dictó entre agosto y noviembre de 2016 con un total de 40 horas reloj. Para su dictado, se usó el manual INTERGER. En este trabajo, presentamos sólo los resultados parciales de uno de los instrumentos utilizados: una encuesta general sobre las estrategias de lectura intercomprensiva que los alumnos aplicaron durante el curso.

Dicho instrumento se divide en tres partes: en primer lugar, 18 ítems de respuesta cerrada en forma de escala de Likert, en donde se indaga sobre la frecuencia en el uso de determinadas estrategias de lectura. En segundo lugar, se presenta un ítem de respuesta abierta que da la posibilidad de agregar información que no estuviera contemplada en la escala. Finalmente, hay un ítem de respuesta semi cerrada que hace referencia al espacio en el que fueron aprendidas las estrategias sobre las que se indaga en la encuesta.

La encuesta fue administrada al finalizar el curso y la muestra consta de un total de 35 respuestas. Los resultados arrojados se expresan en porcentajes en la siguiente tabla:

Para comprender un texto en alemán o neerlandés:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me centro en primer lugar en lo que entiendo.	0	3	6	26	65
2. Predigo el contenido del texto, establezco hipótesis y las verifico.	9	6	48	26	11
3. Identifico el tipo de texto.	3	14	28	26	29
4. Presto atención a imágenes y otros elementos paralingüísticos que aporten información sobre el contenido.	0	3	20	26	51
5. Presto atención a la estructura del texto.	3	14	23	37	23
6. En primer lugar hago una lectura rápida del texto para hacerme una idea global de su contenido.	3	8	20	26	43
7. Identifico palabras claves.	0	0	6	37	57
8. Apelo a palabras en mi lengua materna que son parecidas a las palabras en la lengua extranjera.	0	0	11	9	80
9. Apelo a palabras en lenguas extranjeras que ya conozco y son parecidas a las palabras en alemán y/o neerlandés.	0	0	3	11	86
10. Infiero el significado de las palabras que no entiendo a través del contexto.	0	0	43	34	23
11. Busco en el diccionario (papel o digital) las palabras que no entiendo.	20	37	31	9	3
12. Recorro a medios online (no diccionarios) para determinar el significado de las palabras que no entiendo.	40	34	20	6	0
13. Analizo la forma de las palabras (por ejemplo: sufijos, prefijos o terminaciones)	0	9	57	23	11
14. Analizo expresiones, frases y oraciones.	0	3	63	23	11
15. Identifico conectores para entender la relación entre las ideas.	0	3	26	47	24

16. Recorro a mis conocimientos gramaticales.	0	3	26	47	24
17. Escucho la palabra/ texto como ayuda para su comprensión.	3	23	44	24	6
18. Pregunto a otra persona.	24	29	47	0	0

Teniendo en cuenta la taxonomía propuesta por Chamot y O'Malley (1994), vemos que del total de preguntas del primer apartado, doce indagan acerca del uso de **estrategias cognitivas** (2, 10, 15: Realizar inferencias, 4: Recurrir a Imágenes, 8, 9: Elaborar conocimientos previos, 11, 12: utilizar recursos, 13, 14, 16: deducir/ inducir, 17: representación auditiva); cinco se refieren a **estrategias metacognitivas** (1, 7: atención selectiva, 3, 5, 6: planificación organizativa) y la última pregunta se refiere al uso de **estrategias socioafectivas** (18: Preguntar para aclarar dudas).

Los resultados del apartado abierto de la encuesta no serán presentados en este trabajo ya que no han arrojado suficientes datos que permitan hacer generalizaciones válidas.

En lo que respecta al tercer apartado, en el que se intenta indagar dónde consideran los estudiantes haber aprendido y/o desarrollado las estrategias los resultados en porcentajes fueron los siguientes:

escuela	universidad	este curso	otro curso	reflexión o indagación propia	otras
37	92	84	34	48	11

Conclusión

En este trabajo hemos presentado los resultados parciales de los datos arrojados por uno de los instrumentos con los que el equipo de investigación indagó acerca de los procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos que aplican los alumnos al leer en alemán y neerlandés sin haber aprendido formalmente ninguna de las lenguas. Se trata de los primeros avances de un estudio exploratorio que se ampliará en un futuro y cuyos resultados deberán en primer lugar ser analizados, para luego triangularse con los obtenidos con los otros instrumentos y de ser necesario con otros que se recolecten en un futuro.

Desde nuestro punto de vista, es necesario profundizar y ampliar la investigación en el incipiente campo de la intercomprensión y consideramos que sistematizar los resultados obtenidos en una taxonomía de estrategias para el desarrollo de la lectura intercomprensiva en lenguas germánicas para hispanohablantes sería un aporte muy significativo para la didáctica de las lenguas extranjeras.

Referencias

- Bimmel, P. (2002): "Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache". En: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13 (1), 113-141.
- Chamot, A. U. / O'Malley, J. M. (1994): *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Lauría de Gentile, P. / Merzig, B. / Trovarelli, S. / van Muylem, M. y Wilke, V. (2016): *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Lutjeharms, M. (1998): *Lesen in der Fremdsprache: Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS.
- Macaro, E. (2006): "Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework". En: *The Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- Möller, R. y Zeevaert, L. (2010): "Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen". En: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21, 2, 217-248.
- Schmidt, C. (2007): Lesestrategien. En: *Französisch heute*, 2 (2007), 121-129.
- Stiefenhöfer, H. (1986): *Lesen als Handlung: Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Stoffel, G. M. (1996): Lesestrategien im allgemeinen Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. En: *Zielsprache Deutsch*, 27 (3), 135-139.
- Tönshoff, W. (2007): "Lernerstrategien". En: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.J. (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Westhoff, G. (1991): "Strategies - some tentative definitions". En: Biddle, M. / Malmberg, P. (eds.): *Learning to learn: Investigating learner strategies and learner autonomy*. Report of workshop 2da. Strasbourg: Council of Europe, 44.

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA INTERCOMPRESIVA: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ANÁLISIS DE DATOS A PARTIR DE DOS INSTRUMENTOS

Trovarelli, Sandra

sandra.trovarelli@gmail.com

Lauría de Gentile, Patricia

patlauria@yahoo.com

Tomasini, Stefania

stefaniamaria@hotmail.com

Aranda, Verónica

veronicaaranda.ingles@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

En el marco del proyecto de investigación *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes*, realizado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, período 2016-2017, se presenta este trabajo que describe algunos aspectos metodológicos relativos a la selección de una taxonomía de estrategias y a su aplicación en la etapa análisis de datos. En primera instancia, se comparan las taxonomías de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990), Chamot y O'Malley (1994) y Lutjeharms (2002); mientras que las dos primeras se refieren a estrategias de aprendizaje en general, la tercera considera también los procesos de intercomprensión. En segundo lugar, se presentan dos de los cuatro instrumentos desarrollados: la *ficha de observación* y el *registro etnográfico*, diseñados específicamente para la recolección de datos sobre el uso de estrategias durante el dictado de un curso de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes con conocimientos de inglés. Asimismo, se detalla la metodología cuali-cuantitativa empleada para explorar los datos obtenidos. Este trabajo concluye con la presentación de los resultados preliminares y de algunas de las acciones futuras previstas, que incluyen la triangulación de los datos con el resto de los instrumentos.

Introducción

El relevamiento de estrategias de aprendizaje es considerado como una tarea de gran dificultad ya que supone un desafío poder acceder a los procesos cognitivos que dirigen la utilización de una u otra técnica para resolver los dilemas que presentan la comunicación oral o escrita en una lengua extranjera (Lauría de Gentile, Barrea y Tomasini 2016: 99). La utilización de estrategias de aprendizaje, entendidas como “acciones que los aprendientes de una lengua segunda o extranjera realizan para controlar y mejorar su propio aprendizaje”¹¹⁸ (Oxford 1990: 9), al ser producto de procesos no observables, constituyen un objeto de investigación que exige agudizar la destreza para diseñar estudios confiables y válidos. El desafío principal consiste en el desarrollo de instrumentos que permitan, indirectamente, acceder de un modo *objetivo* a esos procesos internos e individuales denominados estrategias. El trabajo que describimos en esta ponencia ha intentado acceder a las estrategias de aprendizaje que emplean hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés en un curso de intercomprensión en alemán y neerlandés. El enfoque intercomprensivo enmarca dentro de la didáctica del plurilingüismo, de la enseñanza de lenguas terceras (L3) y del desarrollo de competencias parciales.

En este contexto, se define la intercomprensión como la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística”¹¹⁹ (Möller y Zeevaert 2010: 218).

Marco conceptual

Entre las diversas taxonomías de estrategias existentes, se distinguen dos en particular, la de Oxford (1990) y la de Chamot y O’Malley (1994).

Oxford (1990) desarrolló una clasificación detallada en la que propuso dos categorías principales de estrategias: *directas* e *indirectas*, y a las cuales subdividió en otros grupos más específicos. Las *directas* involucran el procesamiento mental de la lengua meta (L2) y se diferencian en: *estrategias cognitivas*, que emplea el aprendiente para darle sentido a su propio aprendizaje y le permiten comprender y procesar información de distintas formas (por ejemplo, tomar notas o realizar resúmenes), *estrategias de memoria*, relacionadas con el almacenaje y retención de información, y *estrategias de compensación*, que ayudan a subsanar lagunas de conocimiento y a continuar con la comunicación. Las estrategias *indirectas* contribuyen al aprendizaje de la lengua sin involucrar directamente la L2. Dentro de esta categoría se incluyen: *estrategias metacognitivas*, de utilidad para la regulación del aprendizaje y la cognición (por ejemplo, agrupación, planificación y evaluación), *estrategias afectivas*, que se ocupan de aspectos emocionales del aprendiz como, por ejemplo, el control de la ansiedad, o la adopción de una actitud positiva y, por último, *estrategias sociales*,

¹¹⁸Original en inglés, traducción de las autoras

¹¹⁹Original en alemán, traducción de las autoras

las cuales tienen como finalidad facilitar la interacción en una situación comunicativa y favorecer el aprendizaje.

En la propuesta de Chamot y O'Malley (1994) se distinguen tres categorías de estrategias: las *cognitivas*, *metacognitivas* y *socio-afectivas*. Mientras que las *estrategias cognitivas* se ocupan de tareas específicas referidas al aprendizaje, cumplen una función de procesamiento de los materiales de aprendizaje e involucran una manipulación directa del mismo, las *metacognitivas* apelan al conocimiento de los propios procesos cognitivos del aprendiente y cumplen una función reguladora del aprendizaje; en particular, se encargan de la planificación, monitoreo y evaluación de las actividades de aprendizaje. Las *socio-afectivas* se relacionan con actividades de mediación social y negociación con otras personas y están constituidas por procesos de control afectivo asociados al aprendizaje.

Ambas taxonomías brindan un espectro completo de las estrategias a ser utilizadas durante los procesos de aprendizaje (Trovarelli 2013: 39) e incluyen las estrategias *metacognitivas*, *cognitivas* y *socio-afectivas*. Sin embargo, Oxford (1990) agrupa éstas, y otras estrategias, dentro de las estrategias *directas* e *indirectas*.

En lo que respecta a las estrategias de lectura en intercomprensión, encontramos un antecedente en Lutjeharms (2002). Esta autora no presenta una taxonomía en sentido estricto, sino que lista diversas estrategias que se aplican directamente a la lectura en lengua extranjera y en lenguas emparentadas. En su artículo, menciona estrategias para resolver problemas en el aprendizaje de la lengua extranjera (por ejemplo, pedir ayuda, buscar términos desconocidos en un diccionario, etc.) y además contempla el concepto de *transferencia*, tanto a nivel *intralingüístico* como *interlingüístico*. El concepto de transferencia se define según Reissner (2007) como “la traslación de conocimientos y saberes existentes en nuevos contextos y situaciones de aprendizaje para facilitar el aprendizaje” (citado por Wilke 2013: 31).

La decisión de elegir la taxonomía de Chamot y O'Malley (1994) para el análisis de las estrategias en el contexto observado está relacionada con que los comportamientos de los aprendientes relevados por nuestros instrumentos se pueden relacionar de un modo más claro y preciso con las estrategias listadas y definidas en esta taxonomía. Esto nos permitió trasladar de manera confiable la información obtenida de las observaciones realizadas en el curso e interpretarla para reconocer las posibles estrategias empleadas por los participantes. En la propuesta de Oxford (1990), se describen estrategias como las de *memoria* y de *compensación* que no resultaron relevantes para nuestro estudio. En cuanto a las estrategias de transferencia (Lutjeharms 2002), que estuvieron presentes en el diseño del material, estas ya estaban incluidas en la taxonomía elegida, aunque con diferente nombre.

Aspectos metodológicos

a) Descripción de la ficha de observación (FO)

Para el diseño de la ficha de observación (FO), se tuvo en cuenta la secuencia de actividades previstas en el manual y, para cada secuencia, se listaron los posibles comportamientos de los aprendientes. Con este instrumento, se acordó observar tres alumnos por clase y, para cada clase, se asignaron dos observadoras. Por cada intervención o comportamiento, las observadoras tildaban la casilla correspondiente y se proveyó un espacio adicional para agregar descripciones no listadas en el instrumento. La decisión de un instrumento que siguiera las secuencias del manual y las posibles acciones en cada caso aspiraba a facilitar la tarea de seguimiento y recolección de datos por parte de las observadoras.

b) Descripción de registro etnográfico (RE)

El registro etnográfico (RE) tenía como finalidad complementar la FO con descripciones libres y más minuciosas de los comportamientos de todo el grupo de alumnos durante cada clase. Se elaboró un instructivo de los aspectos a observar: señalar las intervenciones docentes, diálogos entre los alumnos o con la docente durante la realización de los ejercicios, el tipo de interacción al resolver las actividades, entre otros. La ventaja de este instrumento fue la posibilidad de contar con mayores detalles sobre las intervenciones de los estudiantes.

Ambos instrumentos fueron ajustados durante su puesta a prueba, de acuerdo con los comentarios de las observadoras. También se acordaron criterios que permitieran tener parámetros comunes durante la observación de las clases.

c) Análisis de datos obtenidos

A partir de los datos relevados en las FO, se diseñó una planilla en la cual se incluyeron las posibles estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas de aprendizaje propuestas por Chamot y O'Malley (1994) y se estableció la relación con las tareas observables incluidas en la FO. Posteriormente se cuantificó la cantidad de instancias en las cuales los alumnos observados habían hecho uso de las estrategias. En algunas ocasiones, el RE sirvió como instrumento de constatación o aclaración de datos recabados a través de la FO, ya que, a veces, las tildes en la FO no evidenciaban claramente el uso de una estrategia en particular. Finalmente, luego de un arduo y minucioso proceso de análisis de los datos, las cifras fueron plasmadas en otra planilla denominada "de conteo" donde figura la frecuencia de utilización de cada una de las estrategias de aprendizaje relevadas en las doce clases del curso.

Resultados

Los resultados muestran una tendencia clara: las metacognitivas, como la *autoevaluación* (33,82%) y la *atención selectiva* (20,56%), tuvieron una considerable presencia. En parte, su empleo fue anticipado en un

análisis preliminar de la FO y está relacionado con los principios aplicados en su momento para el diseño del material (Lauría de Gentile et al. 2016).

Las estrategias cognitivas *elaboración de conocimientos previos* (9,42%) y *resumir* (8,89%) fueron las más frecuentes de esta categoría. En cuanto a las estrategias de transferencia, estas se reflejan en las cognitivas *deducir/inducir* (5,44%) y *realizar inferencias* (7,03%). Estos porcentajes podrían indicar el rol significativo que el fenómeno de la transferencia inter e intra lingüística posee en el contexto de la ILG.

Las estrategias que tuvieron menor representación son las socio-afectivas (7,83%); sin embargo, resulta llamativo que tanto la *consulta a un experto*, por ejemplo el profesor, como la *consulta a los pares* sean estrategias que se utilizaron en igual proporción.

Conclusión

Los desafíos encontrados durante el análisis de los datos revelan que, a pesar de que los instrumentos habían sido cuidadosamente elaborados, consensuados en largas reuniones de trabajo y puestos a prueba, algunas características del diseño de la FO y el RE así como de su implementación debieran ser revisados en futuros trabajos de investigación. Sería recomendable incluir algunas sesiones adicionales de entrenamiento para los observadores, en las que se lograran acuerdos aún más precisos sobre el modo de llenar la FO y el RE para que los datos recabados tengan mayor confiabilidad y puedan ser interpretados con mayor certeza.

Por otra parte, al momento del análisis, la interpretación del valor de cada tilde en la FO así como algunos comentarios en el RE no resultó simple, dado que, en algunos casos, un mismo comportamiento podía constituir evidencia del empleo de más de una estrategia. En este trabajo se presentaron varias instancias de esta dificultad.

Este estudio será profundizado, en la última etapa del proyecto de investigación, por medio de la triangulación de estos datos con los recabados a través de encuestas a los alumnos. Esa etapa permitirá concluir acerca de cuáles son las estrategias más frecuentemente empleadas por hispanoparlantes con conocimientos de inglés para desarrollar la intercomprensión en lenguas germánicas.

Referencias

- Chamot, A. U./ O'Malley, J. M. (1994): *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Lauría de Gentile, P. / Merzig, B. / Trovarelli, S. / van Muylem, M. / Wilke, V. (2016): *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

- Lauría de Gentile, P. / Barrea, I. / Tomasini, S. (2016): "Research instruments for exploring strategy use in the context of an intercomprehension in Germanic Languages (IGL) course". En Banegas, D.; López Barrios, M.; Porto, M. y Soto, M.A. (coord.): *ELT as a multidisciplinary endeavour*. San Juan, Argentina: 41st FAAPI Conference, pp. 97-106.
- Lutjeharms, M. (2002): "Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien". En: Kischel, G. (ed.): *"EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien"*. Aachen: Shaker, pp. 119-135.
- Möller, R./ Zeevaert, L. (2010). "Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen". En: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21, 2, pp. 217-248.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Trovarelli, S. (2013): "La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas". En: *Lenguaje y Texto*, 37, pp. 37-44.
- Wilke, V. (2013): "El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas." En: *Lenguaje y Texto*, 37, pp. 29-35.

3. ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN AUTOEVALUACIONES DE LECTURA INTERCOMPRESIVA

KatharinaGötze
katharinagotze@gmail.com

Susana Pérez
susanaperez07@gmail.com

BrigitteMerzig
brigitte_merzig@yahoo.de

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

El proyecto *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes*, se enmarca en la Didáctica del Plurilingüismo y en la investigación de procesos de desarrollo de habilidades de lectura en L2. Uno de los objetivos de estudio son las estrategias de lectura utilizadas por adultos hispanohablantes con conocimientos de inglés en las tres lenguas emparentadas: inglés, alemán y neerlandés. En el marco del proyecto anterior se diseñó el material *INTERGER Manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes*. En base a este manual se dictaron varios cursos piloto de intercomprensión en lenguas germánicas (ILG).

Esta investigación se inscribe en el marco psicolingüístico cognitivo, en cuanto que la comprensión lectora se considera como proceso estratégico por el que el lector comprende el sentido del texto. Acordamos con Cubo de Severino (1997) que “el sujeto forma una representación mental significativa y coherente a partir de la información del texto, con la ayuda del esquema cognoscitivo relevante y las hipótesis pertinentes.” Por otro lado, leer en varias lenguas extranjeras, interrelacionándolas, hace necesario una multiplicidad de competencias parciales, que deben ser coordinadas e integradas (Ehlers 2010). Hemos diseñado y aplicado un instrumento de relevamiento de datos para explorar las estrategias empleadas en el contexto de un curso ILG. Los datos obtenidos fueron analizados y contrastados. Presentaremos aquí primeros resultados.

La autoevaluación como instancia de recolección de datos

Definimos el concepto de estrategias de aprendizaje según lo entienden Bimmel y Rampillon (1997), como un plan de acción mental del aprendiente, para lograr alcanzar un objetivo de aprendizaje. Una manera de obtener datos acerca de las estrategias usadas por los estudiantes fue indagar en las autoevaluaciones, propuestas durante el curso, donde los estudiantes resuelven diferentes cuestiones referidas a la lectura

intercomprensiva de manera individual y autónoma, aplicando lo que han aprehendido. Por lo tanto, se trata de una instancia metacognitiva en su conjunto. Consideramos las estrategias metacognitivas según las entienden Chamot y O'Malley (1994), como de planificación, monitorización y evaluación. Durante la autoevaluación, los estudiantes planifican qué estrategias aplicar, como poner atención selectiva en palabras clave, controlan su comprensión y evalúan su aprendizaje, al comparar los resultados con las soluciones. Este proceso metacognitivo lleva a la aplicación de las estrategias cognitivas, relacionadas con tareas individuales (op.cit.), aprehendidas durante las clases. Nos centramos en las estrategias cognitivas. Oxford (1990) las subdivide en estrategias directas o cognitivas, indirectas (de autoevaluación, afectivas y sociales) y estrategias de uso de la lengua. Dentro de las estrategias directas tendremos en cuenta las estrategias de elaboración de la lengua, como estructurar, analizar y aplicar reglas (p.ej. comparar lenguas entre sí, transferir conocimiento de una lengua a otra, descubrir regularidades), usar medios auxiliares (como diccionarios, internet), estrategias de uso de la lengua (como hacer hipótesis, deducir del contexto, adivinar significados a partir de datos lingüísticos, usar el conocimiento de mundo). Al ser la autoevaluación una instancia de aplicación libre e individual de lo aprehendido, consideramos que es un buen momento para aplicar un instrumento de recolección de datos.

La encuesta

Riemer (2016) postula que, como muchos de los objetos de análisis no son observables desde una perspectiva externa, es aconsejable utilizar auto-informaciones de los sujetos. Schramm y Schwab (2016) señalan que no son directamente observables las cogniciones en las que se basan las acciones observables, ni la recepción en la lengua extranjera. Como las opiniones que se vierten en encuestas y el comportamiento real pueden divergir en algunos casos, recomiendan la combinación de encuestas y observaciones.

Nos hemos decidido por la encuesta, como instrumento de recolección de datos, porque el trabajo de autoevaluación no es algo observable desde afuera. Además consideramos que al aplicar la encuesta inmediatamente después de realizada la actividad de autoevaluación, nos garantiza hasta cierto punto una veracidad y un registro relativamente completo de las estrategias aplicadas. Finalmente, la encuesta cerrada nos permite realizar un análisis cuantitativo acerca de las estrategias utilizadas. Para su diseño se recurrió a las pautas para diseñar encuestas escritas propuestas por Riemer (op.cit.). Optamos por este tipo de encuesta, para preservar el anonimato, que nos garantiza respuestas menos condicionadas y para poder aplicarla simultáneamente a todo el grupo. Además optamos por una encuesta cerrada, ya que presenta una situación equiparable para todos los sujetos. Las preguntas permiten elegir entre varias opciones como respuesta, a veces es posible elegir más de una opción. Como Riemer (op. cit.) llama la atención sobre el riesgo de no cubrir todas las posibles respuestas, agregamos la opción "otra/s" en los casos necesarios. También atendimos a su consejo, de no sobrepasar las cuatro páginas por encuesta y siguiendo a Dörnyei (2010), el tiempo para responder en ningún caso excedió la media hora.

En ambas encuestas, los sujetos deben consignar qué estrategias cognitivas utilizan en las diferentes actividades de la autoevaluación. En muchos ítems agregamos “ejemplifique”, para asegurar la veracidad de la respuesta. En el anteúltimo ítem de la encuesta se solicita una valoración en orden de importancia de diferentes estrategias, que exige una reflexión metacognitiva.

Resultados

Se cuantificaron los datos de las encuestas que los alumnos respondieron en soporte papel y respondió el 100% de los sujetos en un momento óptimo de memoria. Luego de la cuantificación de datos se procedió al análisis del uso y la variedad de estrategias. Se comparó el uso de estrategias en la primera etapa del curso y al finalizar. La encuesta 1 fue respondida por 20 alumnos y la encuesta 2 por 11, debido a una reducción de asistentes al curso. Se desestimó incluir en el análisis el punto 7 de las encuestas, ya que algunos sujetos no lo respondieron. De todas formas, los datos obtenidos se consideran suficientes para cumplir con los objetivos propuestos.

Al comparar la encuesta 1 con la 2, en los objetivos de reconocimiento de la tipología textual, la identificación del idioma y del tema del texto, se observa un descenso en el uso de las estrategias en la segunda encuesta, lo que podría reflejar un uso más eficiente de las mismas. En cuanto al reconocimiento de la tipología textual, el porcentaje de alumnos que menciona haber identificado nombres propios y usado esto como estrategia de lectura intercomprensiva descendió (de 85 a 63,3%), lo que puede deberse a la variación en la temática de los textos. Con respecto a la identificación del idioma en que están escritos los textos, el porcentaje de sujetos que utiliza la estrategia de buscar palabras conocidas disminuye considerablemente (de 90 a 72,7 %), mientras que los que usan la estrategia de identificación de las características ortográficas sólo levemente (de 95 a 90,9%), lo que indicaría que al finalizar el curso los alumnos se basan mayormente en las características ortográficas para identificar el idioma.

En relación a la identificación del tema de los textos, el porcentaje de alumnos que menciona usar sus conocimientos propios sobre el tema desciende (de 70 a 54,4%), lo que podría interpretarse como un incremento en la capacidad de lectura intercomprensiva debido al uso de estrategias específicas. En la segunda encuesta, los porcentajes en general bajaron, lo que indicaría mayor eficiencia en el uso de las estrategias. Ya no es necesario usar todas para identificar el tema, sino sólo algunas, entre las que se destacan la búsqueda de palabras clave y las parecidas al inglés (81,8%).

El porcentaje de alumnos que usó guías anteriormente resueltas para realizar la autoevaluación 2 aumenta (de 20 a 36,4%). Esto puede estar relacionado en gran medida con la temática de los textos de la autoevaluación 2.

En el uso de estrategias para buscar información específica, en ambas encuestas, el 100% de los sujetos menciona recurrir a sus conocimientos de inglés. Pero en la encuesta 1 sólo el 85% menciona guiarse por la identificación de palabras parecidas al inglés, mientras que en la encuesta 2 lo hace el 100%, lo que indicaría un afianzamiento en el reconocimiento de los rasgos comunes entre las lenguas y un uso más

eficiente de esta estrategia. El aumento en el uso de mayúsculas (de 60 a 72,7%) en la encuesta 2 demuestra mayor incorporación de una característica ortográfica del alemán. Además, el porcentaje de alumnos que menciona haber utilizado la formulación de la consigna (de 25 a 36,6%) como estrategia de lectura intercomprensiva se incrementa en la autoevaluación 2, lo que demuestra un aumento en la capacidad de lectura. Finalmente, la disminución en el uso de símbolos internacionales (de 25 a 9,1%) y conocimiento de mundo (de 75 a 45,5%) como estrategias de lectura indicaría un incremento en la incorporación y manejo de elementos lingüísticos, para decodificar las lenguas emparentadas.

Conclusiones

Luego de cuantificar el uso de las estrategias para resolver diferentes aspectos de la lectura intercomprensiva, y comparar los resultados de la encuesta realizada durante la primera etapa del curso piloto, con la realizada después de la autoevaluación final, podemos afirmar que se ve una tendencia a utilizar más estrategias que apuntan a reconocer aspectos lingüísticos e interlingüísticos a medida que avanza el proceso de aprendizaje. Hay un descenso en el uso de los conocimientos de mundo, internacionalismos, nombres propios y símbolos, a la vez que se mantiene el uso de los conocimientos del inglés y se incorpora más la estrategia de tener en cuenta la L1. Se observa en general un descenso en el uso de las estrategias, lo que denotaría un uso más eficiente de las mismas.

En un análisis futuro sería de interés tener en cuenta los puntajes alcanzados en las autoevaluaciones y relacionarlos con el uso de las estrategias, así como la reflexión metacognitiva sobre las mismas.

Referencias

- Bimmel, P. / Rampillon, U. (1997): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- Chamot, A.U. / O'Malley, J.M. (1994): *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Adison: Wesley Publishing Company.
- Cubo de Severino, L. (1997): "Criterios y parámetros de medición de la capacidad lectora en adultos". En: *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística*, tomo 1. Mendoza: UnCuyo. pp. 202.
- Dörnyei, Z. (2010): *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. Second edition. Nueva York: Routledge.
- Ehlers, S. (2010): "Übungen zum Leseverstehen". En: Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Munich: iudicium. pp. 287-291.
- Lauría, P. / Merzig, B. / Trovarelli, S. / van Muylen, M. / Wilke, V. (2016): *INTERGER Manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes*. Córdoba: comunicarte.
- O'Malley, J.M. / Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP. pp. 178-179.

Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Riemer, C. (2016): Befragung. En: Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M.K. / Schramm, K. (eds.):

Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. pp. 155-173.

Schramm, K. / Schwab, G. (2016): Beobachtung. En: Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M.K. / Schramm, K.

(eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr. pp. 141-

154.

ANEXO	Encuesta 1 (%)	Encuesta 2 (%)
1- Reconocimiento de la tipología textual	45	45
a- Imágenes	90	90
b- Organización del texto	85	63,6
c- Nombres propios	30	27,3
d- Internacionalismos		
2- Identificación del idioma en que está escrito el texto	90	72,7
a- Palabras conocidas	95	90,9
b- Características ortográficas		
3- Identificación del tema del texto	65	45,5
a- Imágenes	70	54,5
b- Conocimientos propios sobre el tema	80	81,8
c- Palabras claves	50	45,5
d- Internacionalismos	90	45,5
e- Nombres propios	80	72,7
f- Palabras parecidas al Español	95	81,8
g- Palabras parecidas al inglés	90	72,7
h- Palabras de EN, NL,GE conocidas previamente		
4- Uso de guías resueltas anteriormente para resolver la autoevaluación		
a- Sí	20	36,4
b- No	80	63,6
5- Estrategias que se utilizaron para resolver actividades de búsqueda de información específica		
a- Imágenes	50	45,5
b- Organización del texto	90	90,9
c- Nombres propios	85	54,5
d- Cifras (fechas, años)	85	63,6
e- Internacionalismos	30	36,4
f- Símbolos internacionales	25	9,1
g- Conocimiento de mundo	75	45,5
h- Conocimientos previos del tema	50	63,6
i- Información del contexto	70	72,7
j- Uso de mayúsculas	60	72,7
k- Palabras parecidas al español	60	72,7
l- Palabras parecidas al inglés	85	100
m- Conocimientos propios de inglés	100	100
n- Vocabulario conocido de alemán y neerlandés	85	81,8
o- Conocimientos gramaticales de alemán y neerlandés	50	45,5
p- Formulación de la consigna	25	36,4
q- Uso del diccionario	0	0
r- Otras estrategias	0	0

➤ Mesa 5

1. Griselda Zoraya Lang, Rocío Araceli Ojeda, Nadina Pamela Rodríguez Cornaglia, Escuela n° 25 “Granaderos de San Martín”, Dirección General de Educación Primaria, Ministerio de Educación, Gobierno de La Pampa.
2. Mónica Karin Hedrich, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

**1. FOLKLORE EN LA ESCUELA: ENFOQUE INTERCULTURAL, TRABAJO EN EQUIPO Y
DESARROLLO DE SABERES INTEGRADOS**

Lang, Griselda Zoraya

Ojeda, Rocío Araceli

Rodriguez Cornaglia, Nadina Pamela

Escuela n° 25 “Granaderos de San Martín”

Dirección General de Educación Primaria

Ministerio de Educación

Gobierno de La Pampa

nadinarc@gmail.com.ar

Introducción

Como trabajadores/as de la educación en una escuela pública, compartimos el análisis de Barboni (2011:14) de que el Estado, y nosotros/as mismos/as en nuestra práctica diaria, intervenimos “de múltiples formas en la construcción de la identidad nacional de niños y jóvenes en nuestro país. . . propiciando transformaciones sociales, culturales y políticas”. La revalorización del folklore argentino como parte de nuestro capital simbólico y cultural constituye uno de los motores fundamentales del presente trabajo.

Cuando se habla de folklore, la primera intuición remite al cancionero popular. Sin embargo, debemos mencionar otros temas y recursos folklóricos como lo son las danzas, los instrumentos y la literatura tradicional, eminentemente oral. En el presente trabajo se fundamenta y describe un proyecto de taller interdisciplinario sobre folklore que actualmente se lleva a cabo en la Escuela n° 25 de la ciudad de Santa Rosa,

La Pampa. En él se abordan conjuntamente saberes de diversas áreas del quehacer didáctico, como Artes Visuales, Música e Inglés.

La propuesta se fundamenta en un enfoque intercultural, en su doble sentido. Siguiendo a Kramersch (2000: 81-82), entendemos la interculturalidad como encuentro de dos culturas, representadas por las dos lenguas (español e inglés) en las que se desarrolla el proyecto, pero también como diálogo entre diferentes grupos étnicos y sociales, entre culturas de minorías y de mayorías, encarnadas por las expresiones artísticas de diferentes etnias que conviven en nuestro país.

En la educación primaria, este enfoque, consolidado en las áreas artísticas por su orientación hacia favorecer el conocimiento y valoración del patrimonio artístico regional, comienza a recibir atención en el ámbito de la lengua extranjera a partir de la Ley de Educación Nacional n° 26.206. La enseñanza de inglés en el nivel primario parte de considerar a la lengua como recurso (Barboni 2011: 35) y la resignifica como forma de capital cultural (Barboni 2011: 40) que le permitirá a los/as estudiantes “desarrollarse íntegramente como personas y participar activamente en la vida de su familia, su escuela, su comunidad y su país desde concepciones superadoras sobre la construcción de la identidad nacional en un contexto multicultural y multilingüe” (Barboni 2011: 35).

Esta postura se refleja en los Materiales Curriculares diseñados para el área por el Ministerio de Cultura y Educación (MCE 2015a) de la provincia de La Pampa. Allí se incluyen saberes en torno al eje sobre la reflexión intercultural, y se enfatiza el enfoque intercultural como una de las orientaciones didácticas sugeridas para el nivel primario. Se propone además utilizar la literatura infantil como disparador para la realización de actividades interdisciplinarias que permitan revalorizar la propia cultura de los/as estudiantes (MCE 2015a:20).

En este contexto, la elección del folklore en sus diversas formas (expresiones plásticas, musicales y narrativas) constituye un inmejorable punto de partida para el desarrollo de la conciencia intercultural, porque implica prestar atención y rescatar el conocimiento sobre **la propia cultura**, prerequisite para la comprensión entre culturas diversas (Corbett 2003:4; Paricio Tato 2014: 219). El rol de las docentes de artes visuales, música e inglés se equiparan, en tanto se pone en valor su capacidad para moverse entre la cultura propia y la extranjera (Corbett 2003: 4), lo cual les permite diseñar actividades y materiales centrados en el patrimonio cultural regional.

El deseo de las docentes de generar un trabajo en conjunto se encuadra dentro del Proyecto Educativo de la institución de la que formamos parte. El mismo parte de un diagnóstico institucional que identifica como principal problemática nuestra dificultad para visualizarnos como “responsables de los aprendizajes de **todos/as los/as alumnos/as de nuestra escuela** [énfasis añadido]” (Escuela n°25 2017: 5) y, por lo tanto, la complejidad que para nosotras significa poner en práctica estrategias de alfabetización en conjunto desde todas las áreas. Se plantea entonces como línea de acción para el presente ciclo lectivo que los/as docentes desarrollen proyectos interdisciplinarios desde las artes visuales y performativas. En este contexto, la incorporación de inglés al proyecto encarado por las docentes de Educación Artística encuentra justificación adicional en los Materiales Curriculares (MCE 2015a: 43-45) que apuntan, entre otras sugerencias,

a la implementación del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (CLIL, por sus siglas en inglés).

El taller aquí presentado tiene por objeto utilizar el folklore no sólo como vehículo para el aprendizaje de saberes específicos de cada área, sino también para el desarrollo de la conciencia intercultural y el crecimiento grupal de los/as alumnos/as y de las docentes, quienes están trabajando de manera conjunta para un solo fin: el rescate y transmisión de nuestras raíces culturales.

El proyecto

El taller de folklore está dirigido a estudiantes de 2do a 4to grado. Cada grupo se compone de 20 a 25 estudiantes, de 8 a 11 años de edad, con diversos grados de alfabetización en la lengua de escolaridad. Los encuentros duran 80 minutos y se realizan una vez por semana en el espacio de banda horaria. Este es un momento semanal de encuentro institucional, en el que los y las docentes se reúnen rotativamente por áreas o ciclos, para reflexionar sobre diversas temáticas. En este espacio, por ejemplo, se abordan problemáticas emergentes, se sugieren líneas de acción o se analiza material de lectura sobre cuestiones didácticas y/o pedagógicas (Escuela n° 25 2017: 11). El espacio de banda horaria, por su carácter rotativo, interrumpe la rutina escolar y la organización tradicional en áreas, por lo que se constituye en momento ideal para ofrecer a los/as estudiantes una propuesta alternativa e interdisciplinaria como la que este trabajo plantea.

A partir de una temática disparadora (animales en el folklore argentino), se presentan a los/as alumnos/as diversas obras en la lengua de escolarización y/o en la lengua extranjera, que en lo posible incluyan además vocablos en lenguas de pueblos originarios. Estas obras se utilizan no sólo como puerta de entrada para el aprendizaje de saberes disciplinares, sino fundamentalmente para que los/as niños/as descubran y valoren la diversidad de producciones artísticas que integran el patrimonio cultural regional y nacional.

En 2do grado, se trabaja con versiones (traducidas al inglés por la docente del área) de la leyenda de los peces, la leyenda de las manchas del sapo y la leyenda del tucán, todas representativas del litoral argentino. La narración oral de estas leyendas por parte de la docente, con apoyatura de lenguaje gestual, imágenes en formato digital y/o uso de títeres “permite enseñar y aprender de forma holística” (MCE 2015a:20), favoreciendo además el desarrollo de la comprensión auditiva. La competencia discursiva también se ve acrecentada, ya que la lectura de las leyendas se complementa con juegos, canciones, juegos de roles y otras actividades, usando el discurso de los cuentos en otros contextos y géneros (MCE 2015a:21). Todas estas actividades, a su vez, presentan y consolidan saberes lingüísticos sugeridos en los Materiales Curriculares del área (MCE 2005a). De esta manera, el contexto de la literatura oral folklórica permite trascender lo puramente lingüístico en el aprendizaje de la lengua extranjera (Barboni 2011: 15; Paricio Tato 2014: 219), para llegar a crear sentidos sobre “lo autóctono”, al decir de Barboni (2011: 15).

En 3er grado, la narración de las leyendas se completa con la presentación y análisis de canciones como el chamamé “El mamboretá”, la “Chacarera de los gatos”, la “Chacarera del quirquincho” y “La vicuña”, ejemplo de música andina, para que los/as niños/as descubran la diversidad de ritmos, lenguajes, historias,

vestimentas y juegos típicos de nuestro país. Como complemento de los saberes sugeridos en los Materiales Curriculares para el área de Música (MCE 2015b), se presentan también nociones de baile y zapateo, tal lo dispuesto en los Materiales del área de Danza (MCE 2015c).

Finalmente, en 4to grado, el relato oral de la leyenda de los peces y la leyenda de las manchas del sapo sirve como disparador para la elaboración de juegos gigantes, como “La Pesca” y “El sapo”, utilizando materiales reciclados. En consonancia con lo establecido en los Materiales Curriculares (MCE 2015d), la construcción de los juegos involucra saberes y habilidades del área de Artes Visuales tales como analizar producciones de variados géneros, explorar el uso del espacio bidimensional y tridimensional y valorizar producciones artísticas y lúdicas que integran nuestro patrimonio cultural.

Como conclusión del proyecto, se prevé la realización de la Fiesta de las Artes, jornada que será planteada dentro del marco de las actividades por el Día de la Tradición y que se llevará a cabo en un espacio recreativo extraescolar.

Conclusiones preliminares

A lo largo de la implementación de este proyecto, nos va quedando claro que explorar las diferentes lenguas y culturas involucra una continua búsqueda de significados, que pueden ser comunicados a través de una variedad de géneros orales y, aunque no fueron explorados en este trabajo, también escritos. Pero estos significados también se pueden comunicar de modo no verbal, articuladamente a través de los gestos, la danza, la expresión plástica y la construcción de artefactos, elementos que también definen nuestra identidad nacional y permiten la reflexión intercultural (MCE 2015a: 43).

Es necesario mencionar que este proyecto se encuentra en desarrollo, por lo que evaluar hoy sus resultados es, cuanto menos, prematuro. Si es importante destacar que la implementación de la propuesta ha requerido el cuestionamiento del posicionamiento docente y su resignificación como mediador profesional entre culturas (Paricio Tato 2014: 224).

En cuanto a la valoración de los logros de los/as estudiantes participantes, el formato de taller permite evitar la evaluación sumativa, para reemplazarla por criterios formativos. Al momento de presentar este trabajo, se visualiza que los/as estudiantes comienzan a mostrar una incipiente competencia tanto lingüística como intercultural: gradualmente, van desarrollando las actitudes de curiosidad y apertura, los saberes sobre productos culturales de nuestro país y las habilidades de interpretación y relación que Byram, Gribkova y Starkey (2002: 11-13) identifican como componentes de la competencia intercultural.

Referencias

- Barboni, S. (ed.) (2011): Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a 200 años de la Revolución de Mayo. La Plata: Al Margen.
- Byram, M. /Gribkova, B. /Starkey, H. (2002): Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe.
- Corbett, J. (2003): An Intercultural Approach to Language Teaching. Clevedon: Multilingual Matters,.

- Escuela n° 25 (2017): Proyecto Educativo. Santa Rosa, La Pampa.
- Kramersch, C. (1998): Language and Culture. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerio de Cultura y Educación (2015d): Materiales Curriculares Educación Primaria. Educación Artística – Artes Visuales. Santa Rosa, La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación (2015c): Materiales Curriculares Educación Primaria. Educación Artística – Danza. Santa Rosa, La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación (2015b): Materiales Curriculares Educación Primaria. Educación Artística – Música. Santa Rosa, La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación (2015a): Materiales Curriculares Educación Primaria. Lengua Extranjera – Inglés. Santa Rosa, La Pampa.
- Paricio Tato, Ma. S. (2014): “Competencia Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. En: Porta Linguarium, 21, pp. 215-226.

2. DERECHOS DE LOS NIÑOS EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS – NUESTRO APORTE DESDE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Mónica Karin Hedrich
Instituto de Enseñanza Superior en
Lenguas Vivas “Juan Ramón
Fernández”
mkhedrich@hotmail.com

En esta ponencia se presentará la elaboración y puesta en práctica del proyecto “Derechos de los niños en el marco de los derechos humanos y nuestros aportes” para cursos de alemán de nivel secundario, en colaboración con el Museo de Ana Frank. Este proyecto se llevó a cabo con alumnos de tercer y quinto año de la Escuela Técnica Alemana de Moreno. Los objetivos de este proyecto consisten en respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, como así también asumir el rol de multiplicadores y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística con el resto de los alumnos de la escuela. Reviste de importancia que el alemán como lengua extranjera es la herramienta implementada en situaciones de diálogo e intercambio reales. El proyecto se caracteriza por la transversalidad de los contenidos culturales, un intensivo trabajo lingüístico en la clase de alemán, la reflexión comparativa y contrastiva entre los procesos históricos de Alemania durante el nacionalsocialismo y la dictadura en Argentina, partiendo de la historia de Ana Frank, la focalización en los conceptos de identidad, participación, discriminación, justicia y violencia en el marco de la Pedagogía del Recuerdo, y por técnicas de documentación y aplicación de herramientas digitales. Los contenidos culturales son estudiados en las materias “Historia” e “Educación Cívica”, en castellano. En “Lengua y Literatura” leen el *Diario de Ana Frank*. Durante la lectura y el análisis del contenido los alumnos son interpelados como ciudadanos, se les sugiere una mirada crítica y activa sobre nuestro pasado. También permite sensibilizarlos y polemizar acerca del mundo social del que forman parte (García Costoya 2009: 17-30).

Durante la visita al Museo de Anna Frank, los alumnos recorren primero la sala sobre la vida de Anna, donde participan de una visita guiada en castellano. Esta actividad es interactiva. Los alumnos tienen la posibilidad de reflexionar, de opinar y de argumentar sus apreciaciones. Para llevar a cabo el trabajo en alemán, se divide a los alumnos en cinco grupos: Cada grupo completa un texto corto en alemán con información sobre Anna Frank, buscándola durante una segunda recorrida por la sala.

Cada grupo recibe una parte de una foto expuesta en la sala con el fin de identificarla, para describirla mediante frases sencillas en alemán. Luego recibe la foto correspondiente, en cuyo reverso están las respuestas correspondientes al texto que completaron, con el fin de una autocorrección.

Se confecciona una línea de tiempo con los textos completados, puestos en orden cronológico, y se hará hincapié en el contenido de los textos.

Los alumnos realizan un asociograma en grupos con el fin de un intercambio de ideas sobre los derechos, de los cuales Anna carecía en su escondite. Para profundizar este tema realizan una actividad de comparación de imagen y texto escrito. Confeccionan un collage con fotos y oraciones sobre los derechos de los niños en situaciones concretas cotidianas. Este paso es fundamental para focalizar los conceptos de identidad, participación, discriminación, justicia y violencia. Trabajan en grupos para plasmar el producto de la reflexión sobre sus propios aportes con la enunciación de derechos humanos e imágenes. La lengua extranjera es aplicada como herramienta durante la elaboración y la presentación del trabajo a sus compañeros para fomentar el diálogo y el intercambio de propuestas.

Luego de la visita y del trabajo en el museo, los alumnos participantes asumen el rol de multiplicadores, llevando a cabo las siguientes actividades: profundización del trabajo sobre los conceptos de discriminación, violencia, justicia, identidad, participación en clase, confección de un video y la visita a otras divisiones de la escuela, durante la cual presentan sus trabajos y videos, invitando a sus compañeros a investigar más sobre el tema y a aportar opiniones y propuestas que puedan ser llevadas a la práctica.

A modo de ilustración se presentará durante la ponencia el video elaborado por los alumnos de la Escuela Técnica Alemana de Moreno, evidenciando las actividades realizadas en alemán antes, durante y luego de la visita al museo.

Referencias

- Bastian, J./ Gudjons, H. / Schnack, J. / Speth, M. (1997): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Dietrich, Ingrid (1995): Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht. En: Bausch, K. R. / Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen-Basel: Francke, pp.255–58.
- García Costoya, M. (2009): *Lengua y literatura Ana Frank*. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Sitografías:

Material disponible en: <www.eduhi.at/projektleitfaden/htm>. [Último acceso: 24/07/2017].

Material disponible en: <www.unicef.de/kinderrechte>. [Último acceso: 24/07/2017].

➤ Mesa 6

1. Ma. Dolores Sestopal, Ileana Yamina Gava y Evangelina Aguirre Sotelo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

1. EL USO DIDÁCTICO DE PORTAFOLIOS DIGITALES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Sestopal, Ma. Dolores

Facultad de Lenguas (U.N.C.)

dolosestopal@gmail.com

Gava, Ileana Yamina

Facultad de Lenguas (U.N.C.)

yamigava@gmail.com

Aguirre Sotelo, Evangelina

Facultad de Lenguas (U.N.C.)

eva.aguirresotelo@gmail.com

Introducción

El aprendizaje de la traducción, en especial en los primeros años de formación de traductores, requiere de la práctica sistematizada de las distintas etapas del proceso traductor. En el campo de la traducción especializada, tales como la comercial y la financiera, es fundamental el desarrollo de las habilidades necesarias que exige la traducción de documentos en campos específicos. Desde la cátedra de Traducción Comercial de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, y dentro del marco del Proyecto denominado Didáctica de la Traducción y de la Interpretación Mediada por Tecnologías de la Información y de la Comunicación (DiTI-TIC) se decidió elaborar una propuesta pedagógica basada en el enfoque por tareas que

utiliza los portafolios digitales. Esta herramienta facilita el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno tendiente al desarrollo de la competencia traductora (CT).

El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales y el desarrollo de la CT

El uso educativo de las tecnologías digitales propicia nuevos entornos de interacción para la construcción del conocimiento. Esto conlleva ciertas transformaciones en las concepciones y prácticas pedagógicas más tradicionales, otorgando preeminencia al aprendizaje colaborativo en los contextos actuales de formación en traducción. Por lo tanto, esta propuesta se fundamenta en los principios socioconstructivistas del aprendizaje, que brindan un sustento sólido para el diseño de tareas de aprendizaje de la traducción, ya que ponen de manifiesto la naturaleza social y dialógica del conocimiento. En línea con las corrientes socioconstructivistas, surge en el ámbito de la didáctica de la traducción el enfoque de *aprendizaje por tareas*, que implica la intervención conjunta de pares y expertos en un proceso de responsabilidad compartida. En esta propuesta partimos de la definición de la tarea de traducción como “una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (Hurtado Albir 1999: 56). Se propone así una pedagogía centrada en el alumno y en los procesos y estrategias traductorales, que benefician el desarrollo de la autonomía y de las habilidades de colaboración.

Una noción importante en toda propuesta didáctica es la *competencia traductora* (CT), concepto recurrente en las propuestas formativas, metodológicas e investigativas actuales (Kiraly 2000; Hurtado Albir 1999, 2011; PACTE 2003). El concepto de CT ha sido abordado desde diversos enfoques que han enriquecido el campo de la didáctica de la traducción. En este trabajo adherimos a la propuesta de Hurtado Albir (1999), que define a la CT como “el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para traducir; se distingue del acto de traducir, que supone la realización de estos conocimientos y habilidades en una situación determinada” (43). Esta definición es de suma utilidad ya que incluye tanto los conocimientos como las habilidades o destrezas del traductor. Los investigadores del grupo PACTE (2003), dirigidos por Hurtado Albir, han desarrollado un modelo holístico de la CT donde se identifican cinco subcompetencias interrelacionadas —la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia extralingüística, la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción o de transferencia, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia estratégica— y una serie de componentes psicofisiológicos que intervienen durante todo el proceso traductor. Este enfoque multidimensional de la CT sirve de sustento para el diseño de tareas de traducción debido a que se adecua no solo al aprendizaje de la traducción en tanto actividad textual, cognitiva, comunicativa y sociocultural, sino también a las demandas del traductor profesional actual que deberá estar capacitado para desenvolverse eficazmente en la realización de proyectos colaborativos de traducción.

El portafolio electrónico

A fin de poder integrar estos nuevos paradigmas a la enseñanza de la traducción se decidió incorporar el uso de portafolios electrónicos a la propuesta pedagógica de la Cátedra de Traducción Comercial. Un portafolio electrónico o digital es un instrumento que permite reunir en un solo lugar los trabajos de los alumnos. En nuestro caso en particular, estos trabajos se relacionan con una serie de talleres en los que se hace hincapié en alguna de las distintas subcompetencias del proceso traductor. A modo de ejemplo, un taller se centra en el desarrollo de las estrategias de búsqueda de información y documentación; otro invita a los estudiantes a trabajar con las herramientas informáticas de gestión terminológica mientras que otro propone trabajar con el proceso de revisión de las traducciones. De este modo, la propuesta brinda a los estudiantes la oportunidad de aprovechar los entornos y las herramientas de la tecnología de la información y la comunicación. Este proceso de construcción colaborativa de un portafolio electrónico implica que los alumnos seleccionan el material producido que consideran más significativo para su aprendizaje y realizan una evaluación y autocrítica de la subcompetencia sobre la que versó el taller.

Como consecuencia de este proceso, se observa que el uso de estos portafolios propicia la aplicación de habilidades de pensamiento de orden superior, ya que la elaboración de estos trabajos conlleva un proceso cognitivo que abarca la “a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración), c) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación)” (Barberá 2005: 499). Esto exige que los alumnos evalúen sus producciones con un espíritu crítico. Además, el uso de los portafolios en forma colaborativa implica que los alumnos aprenden en un marco participativo, en el que se incorporan distintas perspectivas. Por otra parte, como ocurre en las situaciones reales de traducción, los alumnos deben ser capaces de justificar sus elecciones, lo que presupone un debate previo entre pares. De esta manera, los alumnos se convierten en artífices de sus propios procesos de aprendizaje.

Elección de un instrumento para la propuesta pedagógica

En una primera etapa, la herramienta utilizada para crear los portafolios digitales como parte de la propuesta pedagógica fue *Portfoliobox*, ya que era uno de los programas más utilizados para este propósito. Se trata de un software libre que cuenta con distintas ventajas, entre ellas, la posibilidad de visibilizar el trabajo de los estudiantes mediante la creación de páginas de contenido, una variedad de diseños de plantillas para la organización de la información y cuenta con un procesador de texto básico. También ofrece la posibilidad de adjuntar imágenes y crear tablas desde la misma interfaz (Ver figura 1). Sin embargo, esta herramienta presentó una serie de limitaciones como la imposibilidad de enlazar archivos o crear tablas más avanzadas. La mayor dificultad que se presentó con el programa fue que luego de elegirlo para la propuesta hubo un cambio de versión al poco tiempo y, en consecuencia, coexistían dos versiones según el momento en que se habían registrado.

A pesar de las dificultades, los alumnos consideraron que fue una experiencia enriquecedora y que les permitió desarrollar la competencia traductora en un área de especialidad, según se evidenció en una encuesta administrada al final del cursado. Por lo tanto, se decidió continuar con la aplicación de los portafolios pero se procedió a investigar otras alternativas entre distintos programas de creación de blogs.

Se realizó una comparación como parte de un trabajo de tesis (Sestopal 2017), entre *Wix* y *WordPress*, en el cual se analizaron distintas características de las herramientas (flexibilidad, facilidad de uso, asistencia técnica, funcionalidad, posibilidad de incorporar archivos, entre otros) y se decidió primar la facilidad de uso como criterio de selección. Dado que *Wix* es más simple y puede usarse para todos los objetivos del portafolio electrónico planificados, se decidió seleccionarlo y se adoptó luego de una prueba piloto con ayudantes alumnos. Este programa no solo permite contar con todos los beneficios de *Portfoliobox* sino que además ofrece funcionalidades adicionales. *Wix* es una plataforma en línea con una multiplicidad de aplicaciones que se adecua a los requerimientos de esta asignatura. Algunas de sus funciones permiten que los alumnos adjunten archivos de procesadores de texto u hojas de cálculo en forma directa, lo que facilita el trabajo de manera considerable (Ver figura 2). Por lo tanto, se considera que el uso del programa *Wix* representa una ventaja en la implementación de la propuesta pedagógica, dada su gran eficacia para la realización de las distintas actividades requeridas para la elaboración del portafolio digital.

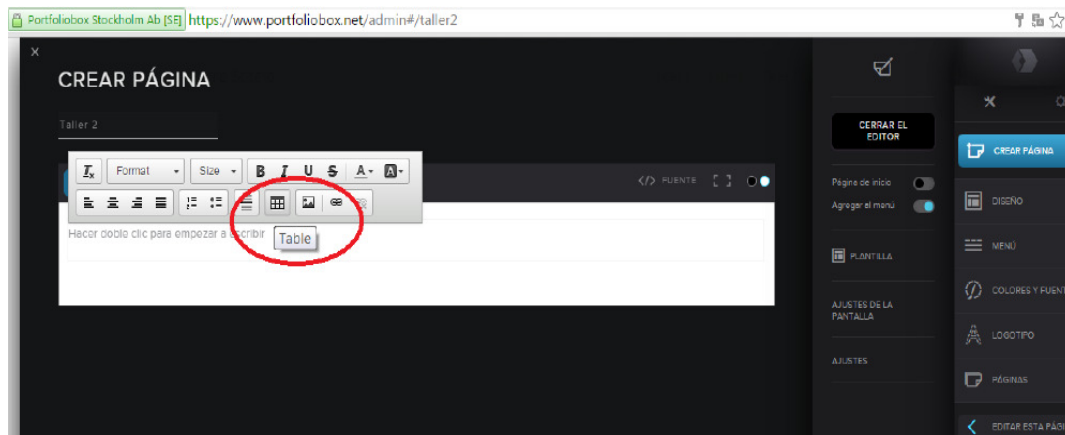


Figura 1

Figura 2



Conclusión

Según se evidenció en esta propuesta, el enfoque socioconstructivista del aprendizaje redundaba en beneficios para los estudiantes ya que les permite asumir un rol activo insertándose en instancias de trabajo colaborativo que optimizan el proceso de adquisición de la competencia traductora. El portafolio electrónico como forma de construcción colaborativa del conocimiento ayuda a los alumnos a respetar las perspectivas de sus pares y a construir una experiencia de aprendizaje auténtica y significativa. Como consecuencia, los alumnos aprenden a ser más autónomos, a involucrarse en sus aprendizajes a través de las contribuciones propias y de sus pares y los prepara para "aprender a aprender" para su futuro como profesionales.

Referencias

Barberá, E. (2005): La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *EDUCERE*. Artículos arbitrados. Año 9, Nº 31. Barberà, E. (2006, Julio). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico VI [revista virtual]. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/M6>>. [Último acceso: 17/07/2017].

_____ (2006) Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *Revista RED. Revista de Educación a Distancia M6*. Disponible en: <<http://revistas.um.es/red/article/view/24301/23641>>.

Hurtado Albir, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

_____ (2011). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Kiraly, D. C. (2000): *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.

PACTE. (2003): Building a Translation Competence Model. En Alves, Fabio (Ed.) *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research*. 43-66. Amsterdam: John Benjamins.

Sestopal, M.D. (2017): *Propuesta de aula virtual para un curso de formación continua en Interpretación basada en las percepciones de alumnos y profesores adscriptos de la Facultad de Lenguas, UNC*. Tesis de Maestría presentada para evaluación. Centro de Estudios Avanzados. UNC.

➤ Mesa 7

1. Julieta Amorebieta y Vera, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
2. Estela Lalanne, Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.
María Gabriela Pérez, IES en Lenguas Vivas, “Juan Ramón Fernández”
Silvia Beatriz Focanti, Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

1. ESTUDIOS DE DERECHO COMPARADO: ¿HERRAMIENTA O MÉTODO PARA LA TRADUCCIÓN JURÍDICA Y LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EN ARGENTINA?

Julieta Amorebieta y Vera

FaHCE-UNLP

jamorebieta@fahce.unlp.edu.ar

Introducción

El presente proyecto se perfila como una nueva línea de investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, más precisamente dentro del Área de Investigación en Traductología, que hasta el momento no cuenta con investigaciones en la rama de la traducción jurídica, y como una contribución a los incipientes estudios realizados en esta área en nuestro país. Este aporte se presenta, además, como novedoso ya que engloba dos familias jurídicas (el *CommonLaw* y el sistema Romano-Germánico) y tres ordenamientos jurídicos (Argentina, Estados Unidos y Francia); y, por consiguiente, trabaja con tres lenguas (español, francés e inglés).

La dirección del proyecto está a cargo de la Dra. Beatriz Cagnolati y el grupo está integrado, a su vez, por investigadores y colaboradores con diferente nivel de formación y experiencia, y de distinta afiliación institucional, lo que brinda gran riqueza así como también la posibilidad de trabajo interdisciplinario e interinstitucional. Los integrantes investigadores provienen la Universidad Nacional de La Plata, tanto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Julieta Amorebieta y Vera, Julia Espósito, Guillermina Remiro), y de la Universidad de Buenos Aires (Ricardo

Chiesa); y los colaboradores, del ámbito universitario (Silvia Naciff y Javier Pardo, UNLP) y del ámbito privado (Cecilia Leoz, Colegio de Traductores de la Provincia de Buenos Aires).

Para el presente proyecto se proponen cuatro grandes objetivos, a saber:

- contribuir con el desarrollo de la Traductología y, más específicamente, con el estudio de la traducción especializada (traducción jurídica) a nivel nacional y mundial,
- iniciar el desarrollo de los estudios e investigaciones ligados a esta rama de la traducción en el ámbito local,
- problematizar y analizar la utilidad de los estudios de Derecho Comparado como herramienta para el desarrollo profesional y la enseñanza de la traducción jurídica, y
- proponer intervenciones didácticas que se desprendan de las investigaciones realizadas.

Marco teórico

Problematización de los estudios de Derecho Comparado

Los estudios formales de Derecho Comparado, como los conocemos hoy, comienzan a mediados del siglo XIX, si bien la comparación de los sistemas de derecho, desde una perspectiva geográfica, se remonta a Aristóteles. Como señala Serna de la Garza (2005), existe entre los doctrinarios cierto disenso respecto de la naturaleza del Derecho Comparado. Por una parte, se encuentran los estudiosos que sostienen que el Derecho Comparado es una ciencia autónoma, ya que su finalidad es “sistematizar los materiales jurídicos de un ordenamiento jurídico particular, utilizando para ese fin también los materiales jurídicos de otros ordenamientos, con la idea de ofrecer una comparación, de verificar las analogías y las diferencias, de clasificar institutos y sistemas, dando orden al conocimiento y creando modelos dotados de prescriptividad” (Serna de la Garza 2005: 1).

Por otra parte, algunos estudiosos afirman que el Derecho Comparado es más bien un método de investigación por cuanto se trata de un recurso al que el investigador apela de modo de resolver los problemas que se plantean en su propio sistema jurídico. Así, proponen un enfoque funcional a partir del cual el comparatista no debe orientarse tanto a las normas y estructuras que formalmente sean similares sino hacia la búsqueda de “equivalentes funcionales” entre los sistemas jurídicos que se comparan.

En una posición intermedia, encontramos doctrinarios como Fix-Zamudio (2005) quienes argumentan a favor de la compatibilidad entre la idea de disciplina científica y la de método jurídico. Este autor sostiene que existe cierto consenso de que el Derecho Comparado puede dividirse en dos ramas: 1) una disciplina científica autónoma que se ocupa del análisis de los conceptos y principios del método jurídico comparativo, y 2) la aplicación práctica, de conformidad con los lineamientos de la ciencia jurídica antes mencionada, del método de estudio, enseñanza e investigación, por lo que se trata de dos aspectos estrechamente vinculados y que se retroalimentan (2005: 27).

El reconocido comparatista francés René David (2010) atribuye al Derecho Comparado múltiples propósitos: resulta de utilidad en las investigaciones históricas o filosóficas relativas al Derecho, mejora y perfecciona el conocimiento del derecho nacional, permite entender a los pueblos extranjeros y posibilita el desarrollo de un mejor régimen de las relaciones internacionales, y es indispensable para todo intento de armonización o de unificación del Derecho. Dichos propósitos han sido proyectados desde la óptica del Derecho sin vislumbrar que otra disciplina, como la Traductología, podía servirse de los estudios de Derecho Comparado para facilitar, complementar y desarrollar su tarea en una de sus ramas: la traducción jurídica. Y efectivamente, numerosos autores han utilizado el Derecho Comparado para desarrollar sus análisis, como Borja Albi (2003), Alcaraz Varó (2002), Terral (2003), Gémar (2002; 2005), Arntz (2001), Holl (2010), FerranLarraz (2006, 2009), entre otros.

Con ello queremos destacar que no sólo los operadores del Derecho (jueces, abogados, legisladores, doctrinarios) encuentran en el Derecho Comparado una ciencia y un método eficaz, sino que también podríamos considerar al traductor jurídico como *comparatista*. En este sentido, Holl sostiene que el traductor debe tener “un conocimiento profundo tanto del sistema jurídico en el que se enclava el texto de partida como del sistema jurídico en el que se utilizará la traducción” (2010: 2).

En cuanto a las técnicas que utiliza el método comparado, Constantinesco (1981) propone dos instrumentos esenciales: 1) la macrocomparación, que compara sistemas jurídicos y 2) la microcomparación, que compara reglas e instituciones jurídicas pertenecientes a ordenamientos jurídicos diferentes. Con respecto a la primera técnica, quisiéramos rescatar una de las conclusiones a las que arriba Fix-Zamudio en su trabajo (2005). Este autor destaca el aporte a los estudios de Derecho Comparado realizado por el jurista estadounidense John Henry Merryman al distinguir entre la *tradición jurídica* y los *sistemas jurídicos*. Los sistemas jurídicos fueron la base de la comparación jurídica tradicional, y son conjuntos operativos de instituciones, procedimientos y normas jurídicas; en tanto que la tradición jurídica puede caracterizarse como un conjunto de actitudes profundamente arraigadas y condicionadas históricamente, acerca de la naturaleza de la ley, de la función del Derecho en la sociedad y en la forma de gobierno. La tradición jurídica relaciona el sistema jurídico con la cultura de la cual es una expresión parcial. Ello le permite a Merryman distinguir tres tradiciones jurídicas esenciales: la del *CommonLaw* (o angloamericana); la del *Civil Law* (europea continental o romanista) y la socialista (Fix-Zamudio 2005: 62).

Morán (2009) propone un *iter* metodológico que debe seguir el investigador que se inicia en la comparación jurídica y que podría ser de ayuda para el *traductor comparatista*. La autora presenta cuatro fases del proceso de comparación:

- 1) la fase electiva: la elección del tema importa su viabilidad comparatista, y su contexto sociocultural, económico y jurídico ofrece una perspectiva macrocomparada muy importante para delimitar el objeto de estudio;
- 2) la fase descriptiva: a partir del contexto, se procede a conocer la estructura y funcionamiento de cada sistema jurídico en su conjunto y en la institución, norma o aplicación práctica objeto de estudio;

3) la fase identificativa: aquí se busca determinar las analogías y diferencias entre los sistemas jurídicos estudiados;

4) la fase explicativa: en este paso se aplica el criterio de funcionalidad con el fin de establecer hipótesis que serán revisadas por medio de un cuestionario que permita comprobar los resultados.

Consideramos que el conocimiento del contexto sociocultural en el que se inserta cada sistema jurídico es fundamental en la tarea traductora y, en ese sentido, compartimos la conclusión a la que arriba Haymes: “el Derecho Comparado nos permite entender que las diferentes soluciones jurídicas a un problema no son arbitrarias sino que una solución jurídica es correcta cuando resulta convincente dentro del marco de un sistema jurídico determinado” (2009: 473).

Los estudios de didáctica de la traducción

Respecto de los estudios realizados sobre la didáctica de la traducción y siguiendo a Hurtado Albir, quien coincide con varios autores (Seleskovitch 1975; Bell 1991; Kilary 1995; Wilss 1996), nos interesa poner de relieve la importancia de diversos factores. El saber lingüístico (es decir, el conocimiento de las lenguas desde y hacia las cuales se traduce) y el extralingüístico (los conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos) constituyen la base fundamental del proceso dado que la materia prima del traductor es la lengua y la lengua es indisoluble de la cultura a la que pertenece. La memoria, tanto de corto como de largo plazo, también juega un papel importante en el proceso a través del uso de mecanismos de descodificación y codificación en las lenguas de trabajo del traductor.

Sin embargo, estas no son las únicas competencias que debe desarrollar el estudiante de traducción. El Grupo PACTE, dirigido por la Dra. Hurtado Albir, ha definido la competencia traductora como un sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir que “capacita al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor” (Hurtado Albir 2004: 375), y establece la existencia de seis subcompetencias:

- a. la competencia bilingüística, la que a su vez cuenta con cuatro componentes: una competencia gramatical, una competencia textual, una competencia ilocutiva y una competencia sociolingüística, tanto en la lengua fuente como en la lengua meta;
- b. la competencia extralingüística, en la que están incluidos los conocimientos del mundo y los conocimientos específicos relativos a la traducción y a las culturas en las que se utilizan la lengua fuente y la lengua meta, así como también los conocimientos enciclopédicos y temáticos;
- c. la competencia de transferencia, considerada central e integradora por Hurtado Albir (2004: 395), la que implica, por un lado, saber comprender el texto fuente y, por otro, poder re-expresarlo en la lengua meta según el encargo, es decir, conforme las consideraciones pertinentes a la situación comunicativa que

incluyen la función del texto en la cultura meta y las convenciones comunicativas válidas en dicha cultura (Nord 2007: 78);

d. la competencia instrumental y profesional, determinada por los conocimientos relacionados con el ejercicio de la profesión (la documentación, las nuevas tecnologías, el mercado laboral y el comportamiento del traductor);

e. la competencia fisiológica, es decir, los mecanismos psicomotores, cognitivos y actitudinales como el uso de la memoria, la atención y la creatividad; y

f. la competencia estratégica, integrada por conocimientos de diversas clases que ayudan a resolver problemas y que, por tanto, proporciona los métodos para compensar posibles deficiencias.

Como muestran los estudios de Hurtado Albir (1996), Kelly (2005) y Garrido Nombela et al. (2006), entre otros, existen ciertas habilidades y destrezas que todo estudiante de traducción debe desarrollar. Como punto de partida, estos autores sostienen que el traductor debe poseer conocimiento de las lenguas y las culturas con las que va a trabajar. Este tipo de saber se diferencia del conocimiento que pueda poseer el hablante bilingüe ordinario puesto que el traductor debe desarrollar una comprensión lectora tan acabada como para detectar la importancia de una selección léxica o del uso de una estructura determinada, así como también una competencia textual y discursiva que le permita determinar cómo se estructuran los diferentes niveles para dar forma y estilo al texto.

En este punto, es pertinente establecer una diferenciación entre lo que comúnmente se denomina traducción general y traducción especializada. Entendemos que toda traducción versa sobre un tema o rama del saber; sin embargo, se considera traducción especializada a aquella “en la que se especializa el traductor” (Hurtado 1996). Entonces, se diferencia, en sentido estricto, de la habitualmente denominada “general” a partir del contenido extralingüístico del texto de trabajo y de su nivel de especificidad terminológica y conceptual.

El traductor especializado debe, en consecuencia, además de desarrollar su competencia bilingüística, disponer de ciertos conocimientos y saberes enciclopédicos y extralingüísticos, es decir, conocimientos del mundo y del ámbito del saber en el que el texto se inscribe. Debe, al menos, contar con una comprensión rudimentaria del tema y de la terminología específica en sus lenguas de trabajo.

Este es el caso de la traducción jurídica, definida por Borja Albi (1996) de manera preliminar como “la traslación de una lengua a otra de los textos que se utilizan en las relaciones entre el poder público y el ciudadano (por ejemplo: denuncias, querellas, exhortos, citaciones, leyes) y también, naturalmente, de los textos empleados para regular las relaciones entre particulares con transcendencia jurídica (que dan lugar a contratos, testamentos o poderes).”

Sostenemos, entonces que el traductor jurídico debe desarrollar dos sub-competencias fundamentales para realzar su tarea: la competencia extralingüística, la cual le permitirá acceder al contenido semántico

especializado de los textos, y la competencia textual, la que le facilitará el análisis super, macro y microestructural del material.

Etapas, avances y contribuciones

Este proyecto, por ser tetra anual, está organizado en cinco grandes etapas, las cuales se complementan y superponen. La primera etapa, que estamos transitando en la actualidad, consiste en la recolección de material bibliográfico y se superpone con la etapa de lectura, la cual –a su vez– proporciona el material y ámbito necesarios para el desarrollo de actividades de formación y transferencia (Grupos de Lectura) previstas en el proyecto para la integración de alumnos avanzados de las carreras de Traductorado en inglés y francés y de profesionales traductores y abogados interesados en la temática.

La tercera etapa comprenderá la comprobación de la hipótesis a través de estudios con los alumnos de las asignaturas “Traducción Jurídica y Económica 1 y 2” tanto en inglés como en francés, e irá de la mano de la cuarta etapa, la cual implica el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. La última etapa se desarrollará de forma paralela a las primeras, pues consiste en la publicación de los avances de la investigación a lo largo del desarrollo del proyecto. Se espera, además, poder concluir el proyecto con una publicación final que englobe los resultados obtenidos y tienda las vías para posibles investigaciones futuras.

En la actualidad, el proyecto se encuentra transitando las primeras dos etapas, pero cabe destacar –en cuanto a la segunda etapa– que, además de la lectura individual del material bibliográfico, se proyecta para los dos primeros años de trabajo la conformación de grupos de lectura que permitan y favorezcan el intercambio de ideas, y que promuevan los estudios de traducción jurídica, Derecho Comparado y didáctica de la traducción entre estudiantes, docentes y profesionales.

Creemos que, por desarrollarse en un ámbito universitario, el proyecto de investigación debe necesariamente traducirse a las prácticas áulicas. Por tanto, una de las grandes contribuciones esperamos que sea la producción de material didáctico y el desarrollo de prácticas docentes que mejoren la calidad de enseñanza y faciliten el aprendizaje de los alumnos de las instituciones en las que se desarrolla el proyecto. La transmisión de conocimiento no solo tendrá lugar dentro de las cátedras sino que también se espera un alcance de audiencia mayor, a través de los grupos de lectura y los encuentros traductológicos organizados por el AIT (denominados “CETRA”). Esperamos, por consiguiente, que este sea sino el primero de los proyectos de investigación en el área de la traducción jurídica y que brinde el puntapié inicial para investigaciones futuras.

Por último, cabe resaltar el carácter incipiente de la aplicación del método comparatista en procesos de investigación formal en Argentina que pongan en comparación el ordenamiento jurídico argentino con el francés y el estadounidense, lo que supone una novedad y una riqueza de información, tanto para el ámbito del Derecho como para el de la traducción.

Adelanto de posibles conclusiones

El proyecto se apoya sobre la hipótesis de que el Derecho Comparado resulta una herramienta útil tanto para el traductor profesional como para el alumno de traducción, pues brinda un método de trabajo práctico y efectivo, en tanto la comparación de sistemas jurídicos es una necesidad para resolver problemas de equivalencia.

Aquí resulta fundamental distinguir entre las necesidades del traductor profesional y del alumno de traducción, pues de ellas derivará el uso que se haga de esta herramienta. Si bien el traductor profesional debe conocer el método desarrollado por el Derecho Comparado pues necesita de él para resolver problemas de traducción, existen opiniones encontradas respecto de su aplicación en la tarea cotidiana. En algunos casos se sostiene que esta aplicación es reducida ya que los tiempos de los que dispone el traductor son, por lo general, escuetos y una investigación que desarrolle cada una de las fases propuestas podría resultar poco práctica y hasta impracticable. Sin embargo, creemos que, por un lado, el traductor novel necesita de este proceso para continuar su formación y para asegurarse que la calidad de la tarea es óptima y, por otro, que el traductor profesional habría adquirido el método durante su formación y los primeros años de trabajo y llevaría adelante este proceso de comparación interno de manera casi automática. Este sería un proceso mental más, dentro de las operaciones de traslado del texto de una lengua a otra.

Para llegar a esto, el traductor profesional naturalmente debe formarse y es en esta etapa de educación universitaria en donde creemos que se adquiere y desarrolla principalmente la habilidad necesaria para llevar a cabo este proceso mental comparatista. Es durante la formación de los futuros traductores que, en nuestra opinión, debe practicarse y sistematizarse el método propuesto por el Derecho Comparado, para que, en la práctica profesional, el proceso pueda sintetizarse y volverse automático.

Estas son hipótesis generales que esperamos poder comprobar durante el transcurso de la investigación, a través del trabajo con estudiantes y traductores, y de las cuales intentaremos derivar una metodología de trabajo adecuada de aplicación didáctica en las diferentes cátedras universitarias en las que los integrantes del proyecto nos desempeñamos, para optimizar así la enseñanza de la traducción jurídica y formar futuros profesionales especializados que cuenten con las herramientas necesarias para llevar a cabo su trabajo de la mejor manera posible.

Referencias

- Alcaraz Varó, E. (2002): *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Arntz, R. (2000): "La traducción jurídica, una disciplina situada entre el derecho comparado y la lingüística contrastiva". En: *Revista de lenguas para fines específicos*, n° 7-8, 375-399.
- Bell, R. (1991): "Modelling the Translation Process: A Major Task for Translation Theory". En: *Proceedings of Conference on Translation Today*, Hong Kong.

- Borja Albi, A. (2000): *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel.
- _____ (2003): "La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales". Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/borja.htm>>. [Último acceso: 15/02/2011]
- Constantinesco, L. (1981): *Tratado de Derecho Comparado*. Tecnos: Madrid.
- David, R. / Jauffret-Spinozi, C. (2010): *Los grandes sistemas jurídicos contemporáneos*. México: Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM.
- Ferran Larraz, E. (2006): "El traductor jurídico y la intertextualidad. El ordenamiento jurídico como contexto comunicativo-documental del documento de partida". En: *Quaderns. Revista de traducció* 13, 155-168.
- _____ (2009): "La institución desconocida y la intraducibilidad. Paralelismo entre el derecho comparado y la traducción jurídica frente a la intraducibilidad" en *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Volume 54, número 2, pp. 295-308.
- Fix-Zamudio, H: (2005): "Tendencias actuales del derecho comparado". En: Serna de la Garza, José María (coord.) (2005): *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México: Universidad Autónoma de México.
- Garrido Nombela, R./ Martorell Linares, A. (2006): "Bases didácticas de la enseñanza de la traducción jurídica" en: *Miscelánea Comillas*, vol. 64, núm. 125, 597-616.
- Gémar, Jean-Claude (2002): "Le plus et le moins-disant culturel du texte juridique. Langue, culture et équivalence" en *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 47, n° 2, pp. 163-176.
- _____ (2005): "De la traduction (juridique) à la jurilinguistique. Fonctions proactives du traductologue" en *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 4.
- Holl, I. (2010): "La traducción jurídica: entre el derecho comparado y el análisis textual contrastivo". En: *Translating Justice. Traducir la Justicia*, 98-117.
- Hurtado Albir, A. (2004): *Traducción y Traductología*. Segunda edición. Madrid: Cátedra.
- Kelly, Dorothy (2005): *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained Series*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D.(1995): *Pathways to translation. Pedagogy and Process*. Kent: Kent University Press.
- Morán, G. (2002): "El derecho comparado como disciplina jurídica: la importancia de la investigación y la docencia del derecho comparado y la utilidad del método comparado en el ámbito jurídico", en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, número 6, pp. 501-529.
- Nord, C. (2007): *Translation as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Seleskovitch, D. (1975): *Langages, langues et mémoire. Etude de la prise de notes en consecutive*. París: Minard.

- Serna de la Garza, J. (coord.) (2005): *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México: Universidad Autónoma de México.
- Terral, F. (2004):“L’empreinte culturelle des termes juridiques”. En:*Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 49, n° 4, pp. 876-690.

2. LA TERMINOLOGÍA COMO VEHÍCULO ENTRE LENGUAJES DE ESPECIALIDAD Y TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Estela Lalanne

Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

estela.servente@gmail.com

María Gabriela Pérez

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas, "Juan Ramón Fernández", Argentina

mgptp@yahoo.com

Silvia Beatriz Focanti

Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

sfocanti@gmail.com

Introducción

La traducción es una actividad que satisface las necesidades comunicativas de diversos interlocutores en múltiples campos. Es un proceso de transferencia de información entre lenguas distintas que pone en juego variables cognitivas, culturales, psicológicas, sociológicas y, desde ya, lingüísticas. Si además, consideramos que la traducción forma parte esencial de la comunicación especializada, y que como tal, contribuye a la difusión del conocimiento especializado, le añadimos a este proceso la responsabilidad de resolver los problemas que se derivan de la naturaleza lingüística y terminológica del discurso especializado: derivados de la situación comunicativa; relativos a la documentación del tema en cuestión y los propios de la naturaleza textual. En esta ponencia nos proponemos demostrarles que la Terminología como disciplina, práctica y producto nos permite abordar estos problemas y cumplir la misión de la traducción científico-técnica en la divulgación del conocimiento especializado.

Lenguajes de especialidad

Comencemos, entonces, por definir qué se entiende por lenguajes de especialidad, también conocidos como lenguajes para fines (o propósitos) específicos y lenguajes especializados (Cabré y Gómez de Enterría 2006). La respuesta no es directa, y muchos autores se debaten entre la existencia o no de semejante denominación. Sin embargo, según Cabré (1993), estos lenguajes estarían conformados por «subconjuntos de la lengua que se actualizan en la comunicación especializada por la temática, el tipo de interlocutores, la situación comunicativa, los ámbitos profesionales y especializados de carácter formal y el medio en el que se producen».

Los elementos más representativos de estas producciones lingüísticas se verifican en el plano textual con una configuración global específica y con la organización de la información conforme al ámbito de especialidad, además del uso de determinados recursos lingüísticos. Por ejemplo, en el caso del discurso científico-técnico podemos encontrar la siguiente diversidad textual: tesis doctorales, trabajos de investigación, monografías especializadas, artículos originales de investigación y resúmenes, informes y memorias científicas, entre otros tantos. Todos estos textos, de carácter diferente entre sí, transmiten conocimientos especiales derivados del trabajo científico, a los que se les concede un tratamiento denotativo y referencial, por ejemplo, mediante el uso de estructuras nominales y del modo indicativo, características expresivas que nos sitúan en el plano de lo real, proporcionando estabilidad y objetividad al tema (Prieto Velasco 2008). En el plano léxico, los textos especializados son específicos por la terminología y la fraseología que utilizan, y además por la semántica de las unidades terminológicas que contienen.

Por un lado, la terminología es el modo privilegiado de expresión del conocimiento especializado, y su primera función es la de representar dicho conocimiento. Cada unidad terminológica corresponde a un nudo cognitivo dentro de un campo de especialidad, y el conjunto de dichos nudos, conectados por relaciones específicas, constituye la representación conceptual de dicha especialidad (Cabré 1999). Si ello es así, no cabe duda de que la terminología es una herramienta fundamental para representar la realidad especializada.

Por otro lado, la pluralidad de situaciones que se pueden dar dentro de la comunicación especializada genera textos especializados con distintos niveles de abstracción. En este sentido, tenemos los textos especializados producidos en un proceso de comunicación directa entre especialistas; los producidos entre un especialista y un estudiante de la especialidad, y aquellos generados por el especialista con destino al público en general, ya sea directamente o a través de mediadores lingüísticos, como por ejemplo, los periodistas (Ciapuscio 2000).

Obtenemos, de esta manera, textos especializados que varían su nivel de especialización, así como la perspectiva o enfoque que se adopta para desarrollar el tema en cuestión. En este sentido, la terminología también podrá presentar variación en función de las diferentes circunstancias y condiciones de comunicación, y de sus destinatarios. Con respecto a la variación terminológica, Cabré distingue entre la variación conceptual y la variación denominativa, según que esta afecte a los conceptos o a la denominación de los conceptos. En este sentido, los factores dialectales dan lugar a variantes topolectales, cronolectales, sociolectales o tecnolectales dentro de una misma lengua, mientras que los factores funcionales permiten distinguir entre registros más o menos especializados (Cabré 1999).

De acuerdo con este concepto, la variación funcional presenta dos ejes: horizontal y vertical. La especialidad de un texto está atravesada, por un lado, por el eje horizontal, es decir, la temática tratada, el ámbito de conocimiento en el que se circunscribe la comunicación, por ejemplo: economía, tecnología, filosofía, arte, biología, etcétera, y la óptica desde la que se trata. Por otro lado, el texto está atravesado por el eje vertical, esto es, el grado de especificidad con que es tratada la temática en cuestión (Hoffmann 1998) según su finalidad y destinatarios (divulgación, argumentación, información general, etcétera).

Ambos ejes de variación tendrán un efecto inmediato sobre la terminología del texto, ya que, por una parte, la variación horizontal permitirá la inclusión de la terminología específica de un tema, según una perspectiva determinada, y la variación vertical, por otra parte, determinará la mayor o menor densidad terminológica, así como la variación expresiva o denominativa empleada para hacer referencia al mismo concepto.

Aporte de la Terminología

Cuando enfrentamos la traducción de un texto especializado, todas las variables que analizamos anteriormente deberían considerarse. Es aquí donde surge la Terminología, desde las tres acepciones del término —disciplina, práctica y producto—, como recurso y herramienta esencial para la optimización de la comunicación especializada. En este sentido, resulta interesante recordar que el término “terminología” se refiere, mínimamente, a tres nociones: a) terminología como disciplina; b) terminología como práctica, y c) terminología como producto generado por esa práctica.

La terminología como disciplina o campo de conocimiento se ocupa de describir y explicar las unidades terminológicas o términos mediante modelos teóricos que permiten describir tanto la especificidad de los términos como su concomitancia con otras expresiones y unidades de representación del conocimiento. Al igual que cualquier otro campo de conocimiento, admite diferentes enfoques teóricos, ya sean descriptivos o aplicados, que se adecuan a las necesidades particulares de los investigadores.

La terminología como práctica es el conjunto de directrices o principios que deben aplicarse a la recopilación de términos y se distingue de otras disciplinas aplicadas por la especificidad o el tratamiento de su objeto. Estos principios se rigen por una serie de fundamentos teóricos que condicionan el método de trabajo. La actividad terminográfica conduce a diferentes prácticas que permiten generar diferentes tipos de recursos, según las situaciones específicas.

La terminología como producto generado por la práctica se refiere a dos conceptos: a) el recurso producido (diccionario, léxico, glosario); b) el conjunto de términos recopilados dentro del marco de un campo específico (terminología o términos de química, agricultura, etcétera). Esta última vertiente de la terminología es la que le permitirá al traductor trazar la estructura conceptual del texto original al recopilar términos en contexto. Así, mediante la lingüística de corpus, el traductor tiene la posibilidad estudiar a la terminología *in vivo*. Un corpus textual especializado nos permite estudiar el uso real de la terminología en contexto, observar su polisemia y su sinonimia, comprobar la frecuencia de uso e, incluso, descubrir las relaciones semánticas codificadas en los textos entre los términos asociados a un ámbito temático (Guinovart Gómez 2009). Como resultado, obtendrá un *sistema conceptual* en el que se agruparán los términos más representativos de la materia que traduce y las relaciones existentes entre dichas unidades.

En este sentido, es importante destacar que, a partir de la confección de un sistema de conceptos, el traductor logra dos objetivos inherentes a su trabajo: a) adquiere la competencia cognitiva suficiente del área especializada a la que pertenece el texto que debe traducir, e b) identifica, recopila y analiza los términos y la fraseología típica en la lengua original.

Conclusión

En esta breve exposición, nos hemos propuesto demostrar que la terminología, en sus tres vertientes, es una herramienta fundamental para el ejercicio de la profesión del traductor de textos especializados. En primer lugar, el lenguaje de especialidad es la principal herramienta de comunicación entre especialistas de cualquier campo del conocimiento, y está presente en todo tipo de textos científicos y técnicos de diversos niveles de especialización. La terminología, presente en ellos de manera indefectible, es el vehículo de transmisión del conocimiento especializado y se caracteriza por evidenciar grados de variación acorde.

El traductor debe, por lo tanto, conocer la terminología de los textos técnico-científicos que ha de traducir, y su uso real en el discurso especializado, incluyendo la fraseología y las combinatorias propias del campo cuyos documentos debe traducir. Para ello, el traductor tiene a su disposición la terminología, como disciplina y como práctica, la cual le permitirá, no solo conocer la estructura cognitiva de los textos que trabaje, sino también desempeñarse con eficiencia y solidez en cualquier campo especializado que desee.

Referencias

- CABRÉ, M. T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.
- (1999): «El traductor y la terminología». En *Coloquio Internacional: Interpretar, Traducir Textos de la(s) Cultura(s) Hispánica(s)*. Scuola Superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori. Università degli Studi Bologna. Forlì.
- (1999): «Las fuentes terminológicas para la traducción». En *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. p. 203-229.
- (1999): *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Mónica Born Briones, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CABRÉ, M. T y J. GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid: Gredos.
- CIAPUSCIO, G. E. (2000): *La terminología en la descripción y tipificación del discurso especializado*, VII Simposio de Riterm.
- GUINOVARTE GÓMEZ, X. (2009): «Terminología aplicada basada en corpus». En *Punto y Coma*, Universidad de Vigo, noviembre/diciembre 2009.
- HOFFMANN, L., (1998): «Características del lenguaje de especialidad». En: J. Brumme (ed.) *Lenguaje de especialidad* (p. 21-71). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. ISO 704:2009. *Terminology Work: principles and methods*.
- PRIETO VELASCO, J.A. (2008): *Información gráfica y grados de especialidad en el discurso científico-técnico: un estudio de corpus*. Granada. Editorial de la Universidad de Granada. p. 66.

➤ Mesa 8

1. Silvia Iummato, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” / Universidad de Buenos Aires / Universidad del Comahue.
2. José Manuel Durán, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” / Universidad de Belgrano.

1. LA IMPORTANCIA DE JUGAR DE LOCAL

Silvia Iummato (IES en LV, UB, UBA, UnComa)

[s_iummato@yahoo.com.ar](mailto:siummato@yahoo.com.ar)

Romina Nulhem (JVG, UNSAM)

ronulhem@yahoo.com

1. Introducción

En la literatura gramatical es frecuente hablar de relaciones de dependencia entre constituyentes. Muchas son estrictamente locales, por ejemplo, la relación entre un núcleo y su complemento en términos de subcategorización, asignación de roles temáticos o de Caso. Es decir, la localidad implica cercanía sintáctica, y, en general, refiere a la misma cláusula donde se originan los constituyentes. El Principio de Localidad está presente en los estudios de gramática desde hace mucho, sobre todo en relación con los límites del movimiento. En la actualidad, este concepto sigue vigente, especialmente en relación con el concepto de estructura argumental, proposición y fase (Chomsky 1998).

Nuestra propuesta se enmarca dentro de la Lingüística Aplicada y resalta la importancia de la localidad en la gramática. Está destinada a docentes y especialmente a estudiantes de idiomas. Demostramos que hay cuestiones que son solo sintácticas, que dependen de la conformación de la estructura interna de la cláusula, que no es lineal, sino que responde a una estructura jerárquica.

Este trabajo presenta una brevísima sección teórica (sección 2) sobre el concepto de localidad desde los comienzos de los estudios formales. Luego, discutimos algunos errores de interpretación y de producción por parte de estudiantes de inglés como lengua adicional (sección 3) y finalizamos con las conclusiones (sección 4).

2. Algo de teoría

El funcionamiento de las gramáticas de diversas lenguas presenta diferencias, pero todas tienen un aspecto común: el hecho de que las operaciones gramaticales siempre se dan en contextos sintácticos mínimos. Todas las gramáticas están regidas por el Principio de Localidad, que ha sido implementado como Condición de Sujetos, Minimalidad Relativizada, Movimiento más Corto, etc. Generalmente, todas las operaciones gramaticales (pasivización, formación interrogativa, etc.) se producen dentro de los límites de la oración o la cláusula. En este sentido, localidad es sinónimo de vecindad o cercanía. Por lo tanto, este principio explica una de las propiedades del Lenguaje Humano. Como todas las propiedades gramaticales son el resultado de los efectos de operaciones gramaticales locales, hablar de gramática implica primordialmente hablar de la oración. Lingüistas estructuralistas como Harris (1946), Wells (1947), y Haugen (1951) desarrollaron el análisis de Constituyentes Inmediatos para explicar ciertos aspectos de la naturaleza local de las relaciones entre constituyentes. Por otro lado, los teóricos generativos desarrollaron las Reglas de Estructura del Sintagma (Chomsky 1965 y Gazdar et al. 1985), la Teoría X-barra (Jackendoff 1977), y la operación de Ensamble (Chomsky 1995), todos los cuales implementan de un modo u otro el Principio de Localidad.

En la actualidad la noción de localidad aparece en la noción de *fase*, que es una noción sintáctica muy cercana al concepto de proposición en lógica (Chomsky 2000: 106). Es decir es el dominio donde se juega la estructura argumental.

Consideramos que la necesidad de localidad responde a cuestiones de Economía y de eficiencia en la computación y depende de las condiciones de las interfaces, restricciones impuestas por las interfaces fonológicas y semánticas (Chomsky 2005). En consecuencia, hacemos una diferencia esencial entre contexto sintáctico y contexto pragmático o discursivo. El primero está regido por las condiciones de localidad.

3. Análisis

En esta sección trabajaremos con ejemplos de errores tomados de ejercicios de alumnos de profesorado y traductorados de inglés que pueden explicarse desde la localidad. Un ejemplo frecuente surge en oraciones como la siguiente:

(1) *The first question asked of Zoos belonged to natural history.*

La primera pregunta realizar-PART. de los zoológicos pertenecer-PAS.3S a la historia natural

La primera pregunta que se le hacía a los zoológicos pertenecía al campo de la historia natural.

El sujeto de esta oración constituye una fase en sí misma donde se despliega la estructura argumental, una proposición. El verbo *ask* (preguntar, pedir, etc.) requiere de un objeto directo y uno indirecto. Si no se toma en cuenta la relación de localidad entre el verbo y *the first question*, que es el objeto directo que se movió de

su lugar original por cuestiones de pasivización, *of Zoos* es mal interpretado como *sobre o acerca de los zoológicos* y no como *a los zoológicos*.¹²⁰

Las relaciones de localidad también ocurren entre el adverbio de negación y *paranada* (2). *At all/ Para nada*, no puede aparecer si no hay un adverbio de negación que lo licencie bajo mando-c obligatoriamente en la misma cláusula (polaridad negativa).

(2) *Max does not believe me at all.*

Max AUX.PRES.3S NEGcreer 1PS ACUS para nada.

Max no me cree para nada.

Ahora bien, en (3) claramente, *at all* no depende de un elemento negativo. Por el contrario, es un elemento de Polaridad Positiva como *already* (ya), *some* (cierto), etc. (Szabolcsi 2004).

(3) *He knew that having a child at all had been Tom's idea.*

3S.NOM saber.PAS.3S que tener un hijo del todo haber.PART sido idea de Tom

Sabía que tener un hijo en primera instancia había sido idea de Tom.

Que un elemento sea de polaridad negativa o positiva depende de las condiciones de licenciamiento, que a su vez dependen de las propiedades semánticas del contexto sintáctico. La fase o sujeto de la subordinada afirma la proposición: *PRO tener hijos*. La polaridad positiva no está marcada expresamente (Laka 1990); es un núcleo vacío que licencia el sintagma *at all* bajo mando-c. Cabe destacar que en estos casos el significado es *en primer lugar o instancia*.

Otro ejemplo de localidad es el movimiento *qu-*. Hay evidencia de que dicho movimiento no es un movimiento largo sino una serie de movimientos locales dentro de una fase, cada uno de los cuales deja a su paso una copia del elemento desplazado (Chomsky 1995, 2008, Nunes 1995) (4).

(4) ¿Qué dijo Tom [~~qué~~ que leíste~~qué~~]?

La hipótesis del movimiento *qu-* local se ve reforzada por casos de copiado *qu-* (*wh-copying*), en los que las copias intermedias reciben pronunciación, como los de algunas variedades coloquiales del alemán (5).

(5) *Wen meint Karl, wen wir gewählt haben?*(Höhle 2000:257)

Quién-ACUS cree-PRS Karl, quién-ACUS nosotros elegir-PART hemos

¿Quien opina Karl que hemos elegido?

¹²⁰Dato brindado generosamente por la Lic. y Traductora Elena Marengo, c.p.

La localidad del movimiento *qu-* tiene una aplicación directa a la enseñanza de lenguas. Si no se tiene en cuenta que el movimiento es local suelen producirse errores como (6) y (7), en los que el hablante mueve *what* desde la posición de complemento de la subordinada directamente hasta la periferia izquierda oracional e inserta un *it* expletivo para ocupar la posición de sujeto de la subordinada. Esto resulta agramatical porque esa es la posición intermedia de la palabra *qu-* que se encuentra ocupada por una copia silenciosa de la palabra *qu-*.¹²¹

(6) (a) What do you think (*it) is going to happen?

¿Qué AUX-PRS 2PS.NOM creer (*EXPL) va a suceder?

¿Qué crees que va a suceder?

(b) What do you think ~~what~~ is going to happen ~~what~~?¹²²

¿Qué AUX-PRS.2PS.NOM creer ~~qué~~-va a suceder ~~qué~~?

(7) (a) What do you think (*it) was said at the meeting?

¿Qué AUX-PRS 2PS.NOM creer (*EXPL) ser-PAS.3PS decir-PRT. en la reunión?

¿Qué crees que se dijo en la reunión?

(b) What do you think ~~what~~ was said ~~what~~ at the meeting?

¿Qué AUX-PRS. 2PSNOM.creer~~qué~~ser-PAS.3PS. decir-PRT~~qué~~ en la reunión?

Un caso relacionado es el de (8) (Radford 2004), en el que las frases en bastardilla y las subrayadas forman un solo constituyente que se origina como complemento del verbo y una copia de este constituyente se mueve al principio de la oración. Al ser pronunciado, surge como una unidad lineal al inicio de la oración o de forma discontinua (*discontinuous spellout*), es decir, una parte de cada copia.

(8) (a) *What proof ~~that he was implicated~~ have you found ~~what proof that he was implicated~~?* (Radford 2004:194)

(b) ¿Qué *pruebas ~~de que estaba implicado~~* has encontrado *qué ~~pruebas de que estaba implicado~~*?

Si un profesional de la lengua no distingue que estos elementos no lineales forman un solo constituyente, se podría producir un caso de queísmo (9). Esto se puede deber a que la frase *que estaba implicado* no se

¹²¹En español el sujeto nulo no da lugar a este tipo de errores, pero sería interesante observar si los hablantes de alemán como lengua adicional producen ejemplos similares con el expletivo *es*.

¹²²El verbo *happen* pertenece a un tipo de verbos llamados inacusativos, cuyo complemento debe, en el caso del inglés, moverse a posición de sujeto. Esto es opcional en español:

- (i) **Happened something.*
- (ii) *Something happened.*
- (iii) *Pasó algo.*
- (iv) *Algo pasó.*

reconozca como complemento de *pruebas* sino que se interprete directamente como complemento de *encontrar*.

(9) *¿Qué pruebas has encontrado que estaba implicado?

En suma, los ejemplos de esta sección apuntan a enfatizar la noción de localidad presentes en diversas operaciones sintácticas.

4. Conclusiones

En este trabajo hemos relacionado el concepto de localidad con la noción de fase. La fase es el contexto sintáctico donde ocurren determinadas operaciones gramaticales y es el lugar de realización de la estructura argumental o del contenido proposicional de la cláusula. Primeramente, utilizamos un ejemplo de voz pasiva en el que por no reconocer el movimiento del objeto directo no se puede interpretar correctamente el objeto indirecto. Luego, se ilustró cómo la interpretación del sintagma *at all* varía según establezca una relación de localidad con un elemento negativo o positivo. En tercer lugar, los ejemplos de movimiento *qu-* demostraron que la inserción agramatical de un expletivo resulta de la falta de reconocimiento de las copias *qu-*. Finalmente, el caso de *discontinuous spellout* da cuenta de que el no reconocimiento de la unidad de un constituyente puede conducir a errores de queísmo.

Tanto la pasiva como la polaridad y el movimiento *qu-* se dan en situación de localidad.

De este modo, hemos demostrado que la localidad, y por ende el contexto sintáctico, no solo sirven para explicar relaciones gramaticales a nivel teórico sino que resultan una herramienta eficaz para el desempeño profesional dado que pueden contribuir positivamente a la corrección de errores y colaborar en la interpretación/traducción.

Referencias

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, Noam (1988): *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Chomsky, Noam (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, Noam (2000): "Minimalist inquiries: the framework". En: Martin, Roger A. / Michaels, David/ Uriagereka, Juan (eds.), *Step by step. Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 89-155.

Chomsky, Noam (2005): "Three factors in language design". En: *Linguistic Inquiry*, 36, pp. 1-22.

- Chomsky, Noam (2008): "On Phases". En: Freidin, Robert/Otero, Carlos/Zubizarreta M. Luisa (eds.): *Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 133-165.
- Gazdar, Gerald et al. (1985): *Generalized Phrase Structure Grammar*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harris, Zellig (1946): "From morpheme to utterance". En: *Language*, 22, 3, pp.161-183.
- Haugen, Einar (1951): "Directions in Modern Linguistics". En: *Language*, 27, 3, pp. 211-222.
- Höhle, Tilman (2000): "The W-...W-Construction: Appositive or Scope Indicating?" En: Lutz, Uli/Müller, Gereon/von Stechow, Arnim (eds.): *Wh-Scope Marking*. Amsterdam: Benjamins, pp. 249–270.
- Jackendoff, Ray (1977): *X-bar syntax: A study of phrase structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Laka, Itziar (1990): *Negation in syntax: on the nature of functional categories and projections*. Tesis doctoral. MIT.
- Nunes, Jairo (1995): *The Copy Theory of Movement and linearization of chains in the Minimalist Program*. Tesis doctoral. University of Maryland. College Park.
- Radford, Andrew (2004). *Minimalist Syntax: Exploring the Structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szabolcsi, Anna (2004). "Positive Polarity – Negative Polarity". En: *Natural Language and Linguistic Theory* 22, 2, pp. 409-452.
- Wells, Rulon S. (1947): "Immediate constituents". En: *Language* 23, 2, pp. 81–117.

2. Una Alternativa Particular para la Derivación de los Verbos con Partícula en Inglés y Alemán

José Manuel Durán

joseduranlinguist@yahoo.com.ar

IES LV Juan Ramón Fernández; Universidad de Belgrano

1. Introducción

Si bien los verbos con partícula son comunes a todas las lenguas (Masini 2005, Iacobini 2015), son especialmente frecuentes en las lenguas germánicas como el inglés, alemán, danés y sueco. Los verbos con partícula constituyen una unidad semántica cuyo significado es no composicional, es decir que no puede ser deducido en forma transparente del significado de sus partes constituyentes. Esta unidad semántica consta de una raíz verbal y una partícula que puede pertenecer a distintas categorías, ocupar distintas posiciones respecto de la raíz verbal y ser separables o inseparables de la misma. En (1) se ilustran ejemplos de verbos con partícula en distintas lenguas, en los que la raíz verbal está en negrita y la partícula en cursiva¹²³.

(1)

- | | | |
|----|--|---------|
| a) | look up / <i>look into</i> / <i>look after</i> / look at | inglés |
| b) | aufsehen / <i>hineinsehen</i> / <i>nachsehen</i> / ansehen | alemán |
| c) | opzien / <i>inzien</i> / <i>achternazien</i> / aanzien | danés |
| d) | slär upp / <i>se in</i> / <i>se efter</i> / se pä | sueco |
| e) | buscar / investigar / cuidar / observar | español |

¹²³ En todos los ejemplos siguientes, la última línea indica la traducción al español.

Si bien en algunos casos pareciera existir una correspondencia biunívoca entre las partículas que se emplean en distintas lenguas, lo que probablemente refleja influencia de una sobre otra, los casos de no correspondencia entre lenguas son muy numerosos.

(2)

- | | |
|----|--|
| a) | look up / give up / shut up / pick up
inglés |
| b) | aufsehen / aufgeben / mauhalten /
abholen
alemán |
| c) | buscar / abandonar / callarse / recoger
español |

Por ejemplo, en los dos primeros casos de (2), la partícula inglesa *up* parece traducirse por la partícula alemana *auf* cuando se asocia a las raíces verbales inglesas *look* y *give* o sus equivalentes alemanas *sehen* y *geben*, respectivamente. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando la partícula inglesa *up* se asocia a las raíces verbales *shut* o *pick*.

Los análisis lingüísticos de los verbos con partícula en las últimas décadas se han debatido entre descripciones semánticas (Zeller 2001, Blom 2005, Cappelle et al 2010) y posturas sintácticas (Aarts 1989, Dehé 2000a, 2000b, Müller 2002). Sin embargo, la interfaz sintáctico-fonológica de los verbos con partícula no ha sido lo suficientemente explorada. El presente trabajo explora algunas características sintáctico-fonológicas de los verbos con partícula en dos lenguas tipológicamente distintas como el inglés (SVO) y el alemán (SOV) y ofrece evidencia adicional que contribuye a la caracterización sintáctica de los verbos con partícula.

La estructura del trabajo es la siguiente: en la sección 2 se explora la categoría de la partícula como preposición y como adverbio y se analizan propiedades sintácticas y fonológicas de los verbos con partícula en inglés y alemán. En la sección siguiente se estudia el rol de la interfaz sintaxis-fonología en el proceso de desambiguado de construcciones presumiblemente ambiguas. Finalmente en la sección 4 se ofrece la descripción sintáctica de los verbos con partícula.

2. Categoría de la Partícula

Si bien algunas partículas en inglés y alemán pueden tener un comportamiento dual, su homografía ha llevado a algunos autores a considerarlas circunscriptas a la categoría única de preposición que puede ser subcategorizada como transitiva o intransitiva según su necesidad de complemento nominal (Radford 2016). Sin embargo, se observa que dichas partículas tienen propiedades de alternancia sintácticas y fonológicas diferentes. Por tal motivo, en este trabajo se las considera como pertenecientes a distintas categorías, a saber preposición o adverbio.

(3) Partícula como preposición

- | | |
|----|--|
| a) | The child has listened to his mother. |
| b) | Das Kind hat seiner Mutter zugehört. |
| c) | El chico escuchó a su mamá. |
| d) | He has waited for his girlfriend very long. |
| e) | Er wartet jetzt sehr lange auf seine Freundin. |
| f) | (Él) esperó a su novia mucho tiempo. |
- (4) Partícula como adverbio
- | | |
|----|------------------------|
| a) | He picks up the fruit. |
| b) | Er holt das Obst ab. |
| c) | (Él) recoge la fruta. |

En las dos subsecciones siguientes nos centraremos en una propiedad sintáctica y una característica fonológica de los verbos con partícula en inglés y en alemán.

2.1. Alternancia Sintáctica de los Verbos con Partícula

En inglés, los verbos con partícula preposicional no admiten la alternancia sintáctica (ejemplo 5); mientras que en el caso de partícula adverbial, si el complemento verbal es no pronominal existen dos posiciones posibles para dicho complemento. En este caso el complemento puede ubicarse luego de la partícula (6a) o bien entre la raíz verbal y la partícula (6b). De manera que en inglés, mientras que los verbos con partícula preposicional son inseparables, los verbos con partícula adverbial son separables.

- (5) Partícula Preposicional
- | | |
|----|------------------------------------|
| a) | She was looking for her keys. |
| b) | *She was looking her keys for. |
| c) | (Ella) estaba buscando las llaves. |
- (6) Partícula Adverbial
- | | |
|----|----------------------------------|
| a) | The child has eaten up his soup. |
| b) | The child has eaten his soup up. |
| c) | El chico se tomó toda la sopa. |

En alemán, la posición del complemento verbal con respecto a la partícula depende del tipo de cláusula en la que se encuentre y de la presencia o no de un verbo auxiliar en la cláusula principal. Veamos por ello en primera instancia, la posición del complemento verbal para cada uno de estos casos.

- (7) Cláusulas Subordinadas
- | | |
|----|---|
| a) | Er muss zu Hause bleiben, weil er keine Zeit hat. |
|----|---|

- | | |
|----|--|
| b) | (Él) debe quedarse en casa porque no tiene tiempo. |
| c) | Er muss zu Hause bleiben, weil er Mathe lernen muss. |
| d) | (Él) debe quedarse en casa porque tiene que estudiar matemática. |

En los casos de cláusulas subordinadas, como los de (7a) y (7c), el elemento verbal finito de la cláusula subordinada se ubica en posición final de la misma. Así *hat* en (7a) y *muss* en (7c) se encuentran al final de las respectivas cláusulas subordinadas. En la primera de ellas, el complemento verbal *keine Zeit* precede inmediatamente al verbo *hat*. En la otra, que presenta un verbo auxiliar modal en la cláusula subordinada, el mismo se ubica en posición final de la cláusula subordinada y es precedido por el verbo principal *lernen*, al que a su vez lo antecede el complemento verbal.

En los casos de cláusulas principales, la posición del complemento verbal depende de la presencia o ausencia de verbo auxiliar en la oración. Si existe un verbo auxiliar en la oración, como *muss* en (8a) y *hat* en (8c), el mismo debe ocupar la posición II en las oraciones declarativas, inmediatamente después del sujeto oracional. El elemento no finito del verbo, *lernen* en (8a) y *gelernt* en (8c) es desplazado¹²⁴ a la posición final de la oración y su respectivo complemento *Mathe* lo precede inmediatamente. Si por el contrario, no existe un verbo auxiliar en la oración, como se observa en el ejemplo (9), el verbo principal se ubica en la posición II de la oración, inmediatamente después del sujeto y el complemento verbal toma la posición final de la oración.

(8) Cláusulas Principales con Verbo Auxiliar

- | | |
|----|--------------------------------|
| a) | Er muss Mathe lernen. |
| b) | (Él) debe estudiar matemática. |
| c) | Er hat Mathe gelernt. |
| d) | (Él) ha estudiado matemática. |

(9) Cláusulas Principales sin Verbo Auxiliar

- | | |
|----|--------------------------|
| a) | Er lernt Mathe. |
| b) | (Él) estudió matemática. |

En cuanto a los verbos con partícula en alemán, los mismos presentan un comportamiento análogo a los verbos con partícula preposicional o adverbial del inglés. Es decir que algunos verbos con partícula en alemán son inseparables y otros admiten la separabilidad de la partícula de la raíz verbal. Sin embargo, este comportamiento está supeditado al tipo de cláusula – subordinada o principal, y en este último caso a la presencia o ausencia de un verbo auxiliar.

¹²⁴ Como veremos en la sección 4, según la gramática generativa no es el verbo principal el que se desplaza sino que la posición final es su posición canónica y es el elemento finito del verbo el que sufre un ascenso a la posición de núcleo del complementante.

Tanto en los casos de cláusulas subordinadas (véanse ejemplos de 10) como en los de cláusulas principales con presencia de verbo auxiliar (ejemplos de 11), la partícula se mantiene indistintamente adjunta a la raíz verbal. Así *beschreibt* en (10a), *aufschreibt* en (10c), *beschreiben* en (11a) y *aufschreiben* en (11c) presentan un comportamiento aparentemente similar en cuanto a la inseparabilidad de la partícula y la raíz verbal dado que en estos casos la separabilidad no se manifiesta sintácticamente.

(10) Cláusulas Subordinadas

a) ... weil er seine Beobachtungen
beschreibt.

b) ... porque él describe sus
observaciones.

c) ... weil er seine Beobachtungen
aufschreibt.

d) ... porque él transcribe sus
observaciones.

(11) Cláusulas Principales con Verbo Auxiliar

a) Der Autor muss seine Beobachtungen
beschreiben.

b) El autor debe describir sus
observaciones.

c) Der Autor muss seine Beobachtungen
aufschreiben.

d) El autor debe transcribir sus
observaciones.

Sin embargo, en las cláusulas principales sin verbo auxiliar, los verbos *beschreiben* y *aufschreiben* se comportan de manera distinta. Esto se debe a que mientras que la partícula alemana *be-* es inseparable, la partícula *auf-* es separable. La primera de ellas se mantiene adjunta a la raíz verbal incluso en cláusulas principales sin verbo auxiliar (ejemplo 12a). Por el contrario, en este tipo de cláusulas alemanas, la partícula *auf-* se separa de la raíz verbal. Mientras que la raíz verbal permanece en posición II inmediatamente luego del sujeto de las declarativas, la partícula se ubica en la posición final de la oración, y el complemento verbal la precede inmediatamente (12c).

(12) Cláusulas Principales sin Verbo Auxiliar

a) Der Autor beschreibt seine
Beobachtungen.

b) El autor describió sus observaciones.

c) Der Autor schreibt seine
Beobachtungen auf.

- d) El autor transcribió sus observaciones.

Veamos ahora las propiedades fonológicas de los verbos con partícula en inglés y alemán.

2.2. Acentuación de los Verbos con Partícula

En inglés los verbos con partícula presentan una clara diferencia fonológica según la categoría de la partícula. Cuando la partícula es una preposición, en el caso de los llamados verbos preposicionales, la partícula de oraciones sin contraste nuclear es siempre átona, a menos que la preposición quede varada por movimiento de ascenso de su complemento nominal. Por ello, el acento nuclear de (13a) recae sobre la sílaba tónica del complemento nominal del verbo con partícula y la acentuación de (13b) sobre la partícula preposicional resulta agramatical. Por el contrario, cuando la partícula es un adverbio, en el caso de los llamados verbos frasales transitivos, dado que el acento nuclear no contrastivo o con foco amplio recae sobre la última palabra lexical, y debido a la alternancia posible mencionada en la sección 2.1, la partícula adverbial admite acento nuclear. De esta manera el núcleo oracional recae sobre el complemento nominal del verbo con partícula en (14a) dado que dicho complemento ocupa la posición final de la oración (Chomsky & Halle, 1968). Sin embargo, si la alternancia mencionada anteriormente tiene lugar y el complemento nominal se ubica entre la raíz verbal y la partícula, dejándola en posición final, la partícula adverbial resulta tónica, como es el caso de (14b).

(13) Verbos Preposicionales

- | | |
|----|----------------------------|
| a) | He looked at the PICTure. |
| b) | *He looked AT the picture. |
| c) | (Él) miró el cuadro. |

(14) Verbos Frasales Transitivos

- | | |
|----|--------------------------------|
| a) | The child has made up a STOrY. |
| b) | The child has made a story UP. |
| c) | El chico inventó una historia. |

Análogamente, los verbos con partícula en alemán presentan un comportamiento que se corresponde a lo dicho anteriormente. En el caso de los verbos inseparables alemanes, la partícula es siempre átona, como en los verbos preposicionales del inglés, a diferencia de los verbos separables alemanes, como los verbos frasales transitivos del inglés, la partícula verbal puede ser tónica. Así, mientras que la partícula inseparable alemana *emp-* de (15) es necesariamente átona, la partícula separable alemana *an-* de (16) es tónica.

(15) Verbos Inseparables

- | | |
|----|-----------------------------------|
| a) | Der Soldat empFÄNGT die beFEHle. |
| b) | *Der Soldat EMPfängt die beFEHle. |
| c) | El soldado aceptó las órdenes. |

(16) Verbos Separables

- | | |
|----|--|
| a) | Der Film fängt in fünf Minuten AN. |
| b) | Der Film muss in fünf Minuten ANfangen. |
| c) | La película empieza / debe empezar en cinco minutos. |

Conocidas estas características sintáctico-fonológicas de los verbos con partícula en inglés y alemán, en la sección siguiente veremos el rol de la interfaz sintaxis-fonología.

3. El Rol de la Interfaz Sintaxis-Fonología

En el modelo gramatical chomskyano la interfaz sintaxis-fonología es una de las dos interfaces que conecta las estructuras sintácticas que se generan en el sistema computacional con otro sistema representacional (Chomsky 2010). La interfaz con sistemas orales de la lengua en particular, vincula las estructuras sintácticas que se generan a través de una serie de operaciones computacionales de la lengua con el sistema motor sensorial que exterioriza las frases sintácticas producidas y les asigna datos sensoriales que pueden ser decodificados en los procesos de percepción.

Dado que el componente fonológico tiene sus propias reglas intrínsecas que no necesariamente se corresponden con las reglas sintácticas, es en la interfaz mencionada que se pueden desambiguar ciertas estructuras que bien podrían dar lugar a interpretaciones ambiguas. Este es el caso de algunas partículas verbales en inglés y en alemán.

En inglés existen partículas homográficas pero con distintas realizaciones fonológicas como se observa en los ejemplos (17) y (18). La partícula inglesa *up* puede tener carácter preposicional o adverbial. En el caso de *up* como preposición en (17), por su carácter transitivo forma un constituyente sintáctico con su complemento *the ceiling* y es necesariamente átona, lo que se observa en la agramaticalidad de (17b). En el caso de *up* como adverbio en (18), la partícula forma una unidad semántica con su raíz verbal *look*, a la que le cambia el significado y para ello tiene carácter tónico en (18a) y nuclear en (18b) dado que en este caso es la última sílaba tónica de la oración. De esta manera, la interfaz sintaxis-fonología opera en el proceso de interpretación de estructuras presumiblemente ambiguas.

(17) Preposición

- | | |
|----|-------------------------------------|
| a) | The student looked up the CEILING. |
| b) | *The student looked UP the ceiling. |
| c) | El alumno miró el techo. |

(18) Adverbio

- | | |
|----|------------------------------------|
| a) | The student looked UP the MEANing. |
| b) | The student looked the meaning UP. |
| c) | El alumno buscó el significado. |

En alemán, por su parte, la mayoría de las partículas tiene carácter único, bien inseparable y átona, o bien separable y tónica, como se observa en la Tabla 1 a continuación. Sin embargo, también existen algunas partículas de carácter dual, para cuya interpretación se hace necesaria la intervención de la interfaz sintaxis-fonología.

Inseparables y Átonas	Separables y Tónicas
<i>be-, ent-, er-, ver-, zer-, hinter-, miss-, fehl-, a-, de(s)-, dis-, ge-, im-, in-, non-, re-, un-</i>	<i>ab-, an-, auf-, aus-, auseinander-, bei-, ein-, empor-, entgegen-, entlang-, entzwei-, fern-, fest-, fort-, für-, gegen-, gegenüber-, heim-, hinterher-, hoch-, los-, mit-, nach-, neben-, nieder-, vor-, weg-, weiter-, zu, zurecht-, zurück-, zusammen-, da-, hin-, her-</i>

Tabla 1: Partículas del Alemán

Entre las partículas duales del alemán se encuentran *durch-, über-, unter-, um-, wider-* y *wieder-*. Al ser adosadas a distintas raíces verbales, dan lugar a significados distintos de los verbos con partícula resultantes. En algunos de esos significados, la partícula resulta inseparable y átona, mientras que en otras interpretaciones la partícula es separable y tónica. Por ejemplo, la partícula *über* al adosarse a la raíz *fahren* forma el verbo con partícula *überfahren* que es inseparable con el significado *atropellar* o *arrollar* en (19a) y *pasar* o *no respetar* en (19c); o bien es separable con el significado de *cruzar de lado a lado* en (20). Mientras que en los ejemplos de (19) la partícula es átona, en (20) la partícula es tónica.

(19) überFAHren: atropellar, arrollar; pasar, no respetar

- | | |
|----|--|
| a) | Der Verbrecher überFUHR das Kind. |
| b) | El infractor atropelló al chico. |
| c) | Der Fahrer hat eine Ampel überFAHren. |
| d) | El conductor pasó un semáforo en rojo. |

(20) ÜBERfahren: cruzar de lado a lado (un río, lago, etc.)

- | | |
|----|---|
| a) | Das Schiff fuhr von Calais nach Dover ÜBER. |
| b) | El barco cruzó de Calais a Dover. |

Situaciones análogas se dan en los ejemplos de (21) a (24) siguientes.

(21) umSCHREIBen: parafrasear, traducir; rediseñar

- | | |
|----|--|
| a) | Der Lehrer umSCHREIBT die schwierige Sätze. |
| b) | El docente parafraseó las oraciones difíciles. |

- c) Der Rat hat die neuen Stadpläne umSCHRIEBen.
- d) El municipio rediseñó la ciudad.
- (22) UMSchreiben: reescribir, transferir, cambiar
- a) Man kann sein Leben nicht einfach UMSchreiben.
- b) Uno no puede cambiar su vida de la noche a la mañana.
- (23) durchBRECHen: atravesar (un obstáculo)
- a) Die Demonstraten durchBRACHen die Absperrung.
- b) Los manifestantes atravesaron la barricada.
- (24) DURCHbrechen: quebrarse, partirse en dos
- a) Das verfaulte Brett ist DURCHgebrochen.
- b) Das verfaulte Brett brachte mühelos DURCH.
- c) Se quebró fácilmente la tabla podrida.

Se observa que en todos los casos, si bien la sintaxis de los verbos con partícula pareciera resultar ambigua, es la interfaz sintaxis-fonología la que permite desentrañar los distintos significados de dichas construcciones.

4. Caracterización Sintáctica de los Verbos con Partícula

Ahora bien, resulta lógico deducir que si en inglés algunas construcciones admiten alternancias sintácticas y otras no lo permiten, su derivación sintáctica necesariamente debe ser distinta (Guerrero Medina 2011). Y creemos que dicho precepto puede extenderse a la derivación de los verbos con partícula en diferentes lenguas.

En inglés, debe existir una diferenciación sintáctica entre la representación de los verbos frasales transitivos y los verbos preposicionales. Dado que los primeros admiten una alternancia sintáctica entre la posición del complemento nominal y la partícula, es posible deducir que el predicador oracional o raíz verbal selecciona entonces dos argumentos internos que pueden alternar su posición sintáctica entre la de complemento y especificador del núcleo verbal. En los verbos preposicionales, por su parte, dado que dicha alternancia no es posible, se deduce que el predicador oracional o raíz verbal selecciona un solo argumento interno que necesariamente ocupa la posición de complemento del núcleo verbal.

- (25) Verbo Frasal Transitivo
- a) He is looking the word up.
- b) He is looking up the word.

(26) Verbo Preposicional

a)

He is looking for his keys.

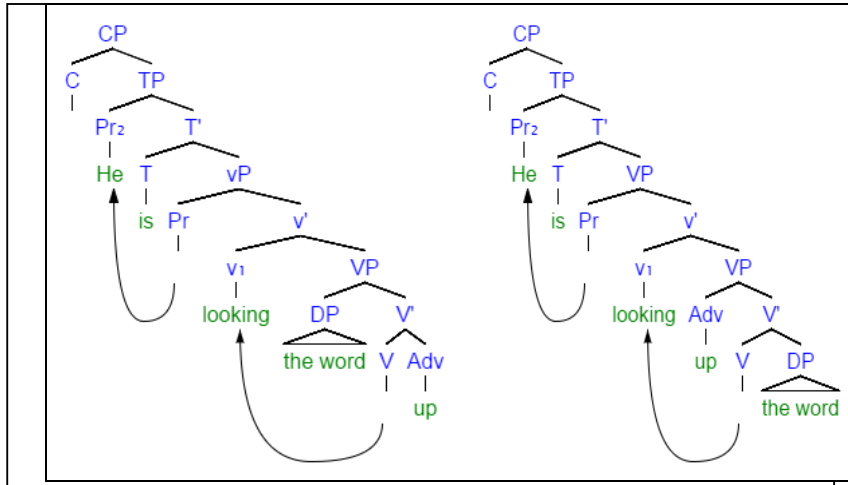


Figura 1: Representación Sintáctica de 25 a y b

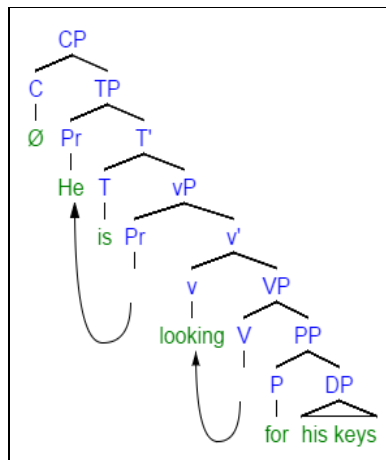


Figura 2: Representación Sintáctica de 26

Dado que los verbos frasales transitivos admiten la alternancia sintáctica, como es el caso del ejemplo (25), la raíz verbal *looking* debe seleccionar dos argumentos internos que son el sintagma nominal *the word* y la partícula adverbial *up*. Como se observa en la Figura 1, dichos argumentos alternan entre la posición de complemento y especificador del núcleo verbal. En ambos casos, la raíz verbal es elevada del núcleo V al núcleo v a través de la operación sintáctica conocida como movimiento nuclear. Este movimiento se debe a la necesidad de la raíz verbal de dar lugar a la generación de su argumento externo, el pronombre *He* que recibe en dicha posición un rol o papel temático.

Por su parte, dado que los verbos preposicionales no participan de la alternancia sintáctica, como es el caso del ejemplo (26), la raíz verbal *looking* debe seleccionar un único argumento interno, el sintagma preposicional *for his keys*. El núcleo de dicha frase es la preposición *for* y su complemento es el sintagma nominal *his keys*. Esta frase nominal no participa de la alternancia sintáctica debido a que no es un argumento de la raíz verbal

sino que es un argumento del núcleo preposicional y debe entonces ocupar como única posibilidad la posición de complemento de la preposición (véase la Figura 2).

Análogamente, en alemán debe existir una diferenciación sintáctica entre la derivación de los verbos separables y la de los verbos inseparables. Mientras que en los primeros, la posición de la partícula puede tomar dos posiciones posibles según el tipo de cláusula en el que aparezcan, en los verbos inseparables, la ubicación sintáctica de la partícula es más limitada. Se observa entonces que la raíz verbal de los primeros admite también dos argumentos internos – como los verbos frasales transitivos del inglés, y la raíz verbal de los verbos inseparables admite solo un argumento interno – como los verbos preposicionales del inglés.

(27) Verbo separable

- a) Er hat den Kampf angefangen.
- b) Er fängt den Kampf an.
- c) (Él) comenzó la guerra.

(28) Verbo inseparable

- a) Der Soldat empfängt die befehle.
- b) El soldado aceptó las órdenes.

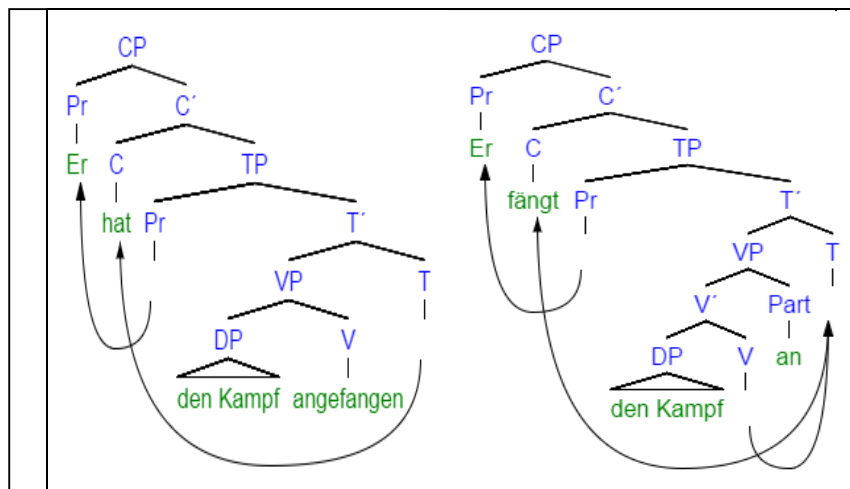


Figura 3: Representación Sintáctica de 27 a y b¹²⁵

¹²⁵ En las Figuras 3 y 4 se omiten las respectivas representaciones del núcleo v.

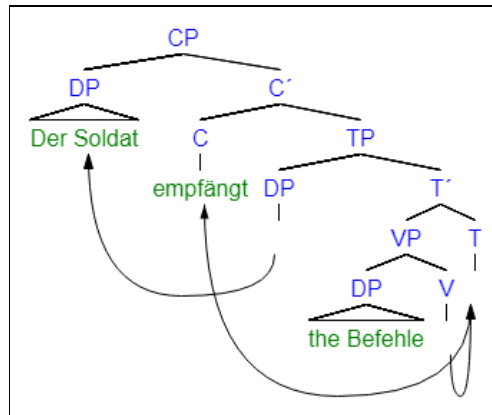


Figura 4: Representación Sintáctica de 28

Debido a que los verbos separables del alemán admiten dos posiciones posibles para la partícula adverbial según el tipo de cláusula en la que se encuentren, como se observa en el ejemplo (27), la raíz verbal *fangen* debe seleccionar dos argumentos internos que son el sintagma nominal *den Kampf* y la partícula *an*. En (27b) la raíz verbal sufre un movimiento de ascenso a la posición de núcleo de T y de allí a la de núcleo de complementante C. En (27a) en cambio, debido a la presencia del verbo auxiliar *hat*, la partícula *an* permanece adosada a la raíz verbal y es el verbo auxiliar *hat* el que sufre el proceso de elevación a la posición de núcleo de complementante C (Véanse las dos opciones posibles en la Figura 3).

Por su parte, dado que los verbos inseparables admiten una única posición de la partícula independientemente del tipo de cláusula en la que aparezca el verbo con partícula, como se observa en el ejemplo (28), la raíz verbal *fangen* selecciona un único argumento interno, el sintagma nominal *die Befehle*. Debido a que esta frase nominal es el único argumento del verbo, permanece indefectiblemente en posición de complemento verbal y es el verbo el que sufre movimiento de elevación de V a T y de esta posición a núcleo C, si es necesario debido a la ausencia de un verbo auxiliar (Figura 4).

Por lo tanto la derivación sintáctica de las partículas verbales en dos lenguas tipológicamente distintas como el inglés (SVO) y el alemán (SOV) presenta una analogía sintáctica y fonológica que constituye una evidencia adicional para su caracterización sintáctica. Se observa que los verbos frasales transitivos del inglés tienen una correspondencia con los verbos separables del alemán y que los verbos preposicionales del inglés se corresponden con los verbos inseparables del alemán. Mientras que las partículas verbales del primer grupo se generan sintácticamente por medio de una derivación de dos argumentos internos que en inglés pueden alternar su posición entre complemento y especificador del núcleo verbal y en alemán es la partícula la que puede tomar dos posiciones alternativas en función del tipo de cláusula, en el segundo grupo las partículas verbales se comportan en ambas lenguas como sintagmas con un único argumento interno que ocupa una posición fija. Además, las partículas del primer grupo son tónicas y las del segundo grupo son átonas en ambas lenguas.

5. Comentarios Finales

Se demuestra que existe un paralelismo fonológico entre las partículas verbales del inglés y el alemán. Esta evidencia adicional contribuye a la interpretación sintáctica de las partículas verbales. Si la alternancia es posible, la raíz verbal selecciona dos argumentos internos, mientras que si la alternancia no es operable la raíz verbal selecciona un único argumento cuya posición sintáctica es indefectiblemente la de complemento verbal. Además, independientemente de la caracterización tipológica de la lengua, cuando las construcciones con partícula verbal presentan alternancia morfosintáctica, la partícula tiene realización tónica, mientras que si la alternancia no es posible, la partícula es átona.

Finalmente, es importante señalar que la interfaz sintaxis-fonología –y por extensión también, la interfaz sintaxis-semántica– es un área fructífera de explorar que todavía no ha sido lo suficientemente investigada, comparada con los estudios de corte netamente sintácticos, morfológicos, semánticos o fonológicos, y que puede echar luz sobre el análisis de ciertas construcciones de difícil caracterización. Se espera que el presente trabajo realice aportes en tal sentido y que invite a una mayor investigación en el área de las interfaces.

Referencias

- Aarts, B. (1989): Verb-preposition constructions and small clauses in English. *Journal of Linguistics* 25: 277-290.
- Blom, C. (2005): The demarcation of morphology and syntax: A diachronic perspective on particle verbs. En *Morphology and its Demarcations: Selected Papers from the 11th Morphology Meeting*. Vienna, February 2004, pp. 53-65. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cappelle, B., Y. Shtyrov & F. Pulvermüller. (2010): *Heating up or cooling up* the brain? MEG evidence that phrasal verbs are lexical units. *Brain & Language* 115: 189–201.
- Chomsky, N. (2010): Some evo devo theses: How true might they be for language? En R. K. Larson, V. Déprez & H. Yamakido (Eds.). *The Evolution of Human Languages*, pp.45-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968): *The Sound Pattern of English*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dehé, N. (2000a): English particle verbs: Particles as functional categories. En H. Janßen. (Ed.) *Verbal Projections*, pp. 105-121. Tübingen: Niemeyer.
- Dehé, N. (2000b): On particle verbs in English: More evidence from information structure. En N. M. Antrim, G. Goodall, M. Schulte-Nafeh & V. Samiiian (Eds.) *Proceedings of the 28th Western Conference on Linguistics* 11, 1999, pp. 92-105. Fresno: California State University, Department of Linguistics.
- Dehé, N. (2001): Intonation patterns of particle verb constructions in English. *NELS* 31:183-197.

- Dehé, N. (2002): Particle verbs in English: Syntax, information structure, and intonation. *Linguistik Aktuell/Linguistics Today* 59. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Guerrero Medina, P. (2011): *Morphosyntactic Alternation in English*. Sheffield, Oakville: Equinox.
- Iacobini, C. (2015): Particle Verbs in Romance. En P. O. Müller, I. Ohnheiser, S. Olsen, F. Rainer (Eds.) *Word-Formation: An International Handbook of the Languages of Europe*. Boston & Berlin: De Gruyter.
- Masini, F. (2005): Multi-word expressions between syntax and the lexicon: The case of Italian verb-particle constructions. *SKY Journal of Linguistics* 18: 145-173.
- Müller, S. (2002): Syntax or morphology: German particle verbs revisited. En N. Dehé, R. Jackendoff, A. McIntyre & S. Urban (Eds.). *Explorations in Verb-Particle Constructions*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Radford, A. (2016, 2° edición): *Analysing English Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeller, J. (2001): *Particle Verbs and Local Domains*. Amsterdam: John Benjamins.

➤ **Mesa 9**

- 1. Analía Esquerré, Universidad Nacional de General Sarmiento.**
- 2. Lucila Blazquiz, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.**
- 3. Soledad Barrionuevo, Cecilia Lasa, Carina Menán, Melina Rondinone y Ana Verdelli, ISP “Dr. Joaquín V. González”.**

1. LA IDENTIDAD DEL DOCENTE DE INGLÉS COMO LENGUA – CULTURA EXTRANJERA

Mg. Analía Esquerré
(Universidad Nacional de General Sarmiento)
aesquerr@ungs.edu.ar

Introducción

El presente trabajo surge como resultado del proyecto Red Saberes en Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de General Sarmiento llevado a cabo en dicha universidad desde abril a julio del presente año. El proyecto es liderado por la Mg. Gabriela Di Gesú, y llevado a cabo por un equipo conformado por docentes de inglés y portugués pertenecientes al espacio de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas del Instituto de Desarrollo Humano. Básicamente, la red se propuso “fortalecer la formación de los docentes de lenguas extranjeras (LE) de educación primaria, secundaria y terciaria de la Región 9, que se sumen al proyecto, a través de un trayecto formativo en modalidad híbrida (virtual y presencial) desde una perspectiva sociocultural.” En la fase inicial del proyecto, se distribuyó una encuesta entre los docentes de la región que tuvo una respuesta muy positiva por parte de los docentes cuyas respuestas se utilizaron para organizar los módulos de la capacitación presencial y virtual. Tanto las encuestas como las clases presenciales servirán de base en este trabajo para analizar la identidad docente, las representaciones escolares, y la relación de los docentes de lenguas extranjeras con la lengua que enseñan como hablantes no nativos, y cómo estos factores influyen en su relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este contexto, se discutirá el concepto de interculturalidad, la relación entre identidad docente y aprendizaje, las representaciones escolares y el rol de la interlengua en un contexto exolingüe. Luego se aplicarán estos conceptos a la experiencia de la Red Saberes para, finalmente, terminar con una reflexión final.

Interculturalidad

No es posible hablar de “interculturalidad” sin definir, de alguna manera, el concepto de “cultura”. Langon (2006) afirma lo siguiente:

Una *cultura* es básicamente un marco estructurador de las *relaciones* que los seres humanos de ese grupo pueden sostener, abarca sus modos de relacionarse consigo mismos, entre sí, con otros, con la naturaleza, etc. en los planos de la percepción, el sentimiento, la valoración, el pensamiento, etc. Este marco se construye (y se continúa construyendo) a través de la experiencia histórica de un grupo en su contexto. Es un marco *previo* a cada generación. Su cultura representa para cada persona su forma específica de humanización, el sentido de su existencia, su orientación en el mundo. Por ello es una cuestión de *id-entidad*. Lo cual no quiere decir que ese marco sea inamovible, que las personas no puedan *cambiar* o que las culturas no sean básicamente *dinámicas*.

De ahí que pueda entenderse a una cultura como el marco que genera las pautas que rigen la conducta de los que participan de dicha cultura, como así también dentro de los que se generan los cambios propios de un grupo dinámico.

Dentro del marco educativo, es posible notar la diversidad cultural y cómo se relacionan e interactúan dichas culturas. Langon (2006) contrapone la práctica de *homogeneización cultural* promovida a través de la educación formal, con la interacción intercultural que favorece la valoración de la propia cultura junto a la tolerancia a la otredad. En nuestro contexto de enseñanza de ILE se agrega la interacción con una cultura que dista de ser la propia, que puede generar sentimientos de extranjería, aún de rechazo por cuestiones políticas, económicas o sociales.

Por lo tanto, consideramos importante destacar la interacción entre las “culturas” del docente, los aprendientes y la cultura inherente a la lengua extranjera a aprender en el contexto formal de enseñanza al que aludimos en el presente trabajo, y cómo esta interacción puede afectar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

Identidad

Estudios en adquisición de lengua extranjera (SLA) han estudiado extensamente los factores que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de ILE, tales como afectividad, personalidad, motivación, ansiedad, facilidad de aculturación. Según Norton (2000), dichas teorías no fueron capaces de relacionar al aprendiente y el contexto de aprendizaje a través de una teoría de identidad, ni de estudiar las relaciones de poder entre el aprendiente y el hablante nativo. Desde esta perspectiva, Norton explica su concepto de identidad de la siguiente manera:

I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. I argue that SLA theory needs to develop a conception of identity that is understood with reference to larger, and frequently inequitable, social structures which are reproduced in day-today social interaction. In taking this position, I foreground the role of language as

constitutive of and constituted by a language learner's identity. As Heller (1987) demonstrates, it is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to – or is denied access to – powerful social networks that give learners the opportunity to speak. Thus language is not conceived of as a neutral medium of communication, but is understood with reference to its social meaning. (Norton, 2000:5)¹²⁶

De esta manera relaciona al aprendiente, el contexto, y su identidad. En cuanto a las relaciones de poder, Norton (2000) hace referencia a cómo afectan al aprendiente las variables de género, raza, clase social y etnia. Por otra parte, analiza las estructuras de poder desde el punto de vista político. Desde aquí, utiliza el vocablo “poder” (*power*) para referirse a las relaciones entre individuos socialmente construidas, instituciones y comunidades a través de las cuales recursos materiales y simbólicos en una sociedad se producen, distribuyen y validan (“... to reference the socially constructed relations among individuals, institutions and communities through which symbolic and material resources in a society are produced, distributed and validated.” (Norton 2000:7, nuestra traducción)

En este contexto, utiliza el término “recursos simbólicos” para referirse a recursos tales como lengua, educación y amistad, y el término “recursos materiales” para remitir a bienes, propiedades y dinero. Basándose en Foucault (1980) y Simon (1992), Norton (2000) afirma que el poder es cambiante dado que implica intercambio social que, a su vez, se relaciona con los valores cambiantes que dichos recursos tienen en la sociedad. Además coincide con Foucault (1980) que estas relaciones de poder tienen lugar tanto a nivel macro (sistema legal, educativo, y social) como micro (relaciones diarias entre personas con desigual acceso a recursos donde la lengua juega un papel preponderante).

Por otra parte, Norton (2000) relaciona los términos de “recursos simbólicos” y “recursos materiales” con su concepto de “inversión” (*investment*) y “capital cultural” (*cultural capital*) de Bourdieu and Passeron (1977). Norton Pierce (1995 en Norton 2000:10) se refiere a “inversion” como la relación entre los que aprenden una lengua, dicha lengua y el deseo de aprenderla (“...signals the socially and historically constructed relationship of learners to the target language, and their often ambivalent desire to learn and practice it.”). Por otro lado, Bourdieu y Passeron (1977 en Norton 2000:10) entienden el concepto de “capital cultural” como la relación entre los modos de pensamiento característicos de una determinada clase social y ciertas normas sociales (“... use the term ‘cultural capital’ to reference the knowledge and modes of thought that characterize different classes and groups in relation to specific sets of social forms.”). Dado que el valor del capital cultural aumenta

¹²⁶ Uso el término identidad para referirse a cómo una persona entiende su relación con el mundo, cómo esa relación se construye a través del tiempo y el espacio, y cómo la persona entiende las posibilidades para el futuro. Propongo que una teoría de SLA necesita desarrollar un concepto de identidad que sea entendido con referencia a estructuras sociales mayores, y frecuentemente injustas, que se reproducen en las interacciones sociales diarias. Desde esta perspectiva, priorizo el rol de la lengua como un constitutivo de y constituido por la identidad del aprendiente de lengua. Como Heller (1987) demuestra, es a través de la lengua que una persona negocia un sentido de sí mismo, dentro y a lo largo de diferentes sitios en diferentes momentos, y es a través de la lengua que una persona consigue acceso, o se le niega acceso, a redes sociales poderosas que le dan a los aprendientes la oportunidad de hablar. Por lo tanto, la lengua no se concibe como un medio de comunicación neutral, sino se entiende con referencia a su significado social (nuestra traducción).

de acuerdo al valor socialmente asignado a ciertas formas de pensamiento o conocimiento, se entiende el interés del aprendiente en invertir en el aprendizaje de ILE que le permita el acceso a recursos simbólicos y materiales.

Al concepto de “cultura” e “interculturalidad” mencionados en la sección anterior, se agregan los conceptos de “identidad”, tanto del docente como del dicente, del “capital cultural”, la “inversión” en el aprendizaje, y la relación de “poder” entre el docente y el dicente. No es necesario mencionar cuán complejo se muestra el proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva.

Representaciones escolares

Cabe preguntarse de qué manera la identidad docente influye en las representaciones escolares de los alumnos, tal como lo explica Kaplan:

La fuerza de los discursos individualizantes y autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre la producción de subjetividad. En las prácticas educativas es habitual encontrar una argumentación sobre la desigualdad educativa que responsabiliza al individuo de su propio éxito o fracaso y que puede sintetizarse en las premisas de “no le da la cabeza para el estudio” o “no nació para los estudios” (Kaplan 2008: 27)

Asimismo, Kaplan hace referencia a lo que denomina “constitución de la auto-estima social de los alumnos en la institución escolar” que se refiere a la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y de su desempeño, basados en la apreciación docente.

Mencionemos aquí que la noción de “cálculo simbólico”¹²⁷ es una categoría de análisis propia generada desde la labor en investigación a través de la cual se puede constatar empíricamente que los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye. Las expectativas se ponen en juego en la interacción y son arena de lucha simbólica. En esta suerte de cálculo de probabilidades, asignadas y autoasignadas, subyacen principios inconscientes que producen discursos anticipatorios y disposiciones prácticas en los sujetos que se tornan, así, en cierto modo, predecibles.

¹²⁷ Esta categoría se esbozó preliminarmente en: Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana; Moragues, Mariana, *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillna, 2001.

Consecuentemente, la identidad que los estudiantes se forman de sí mismos en la interacción con la institución, la comunidad y los docentes a cargo de la educación allanan el proceso de aprendizaje o actúan en desmedro del mismo.

Interlengua

Por último, es importante recordar que nuestras clases de idiomas se dictan en un contexto exolingüe, donde el contacto con, en nuestro caso, inglés es escaso o nulo fuera del contexto áulico. Es ilustrativa la distinción que hace Spolsky (1989) entre un ambiente de aprendizaje de la lengua natural, donde la lengua se utiliza para la comunicación, y uno formal, donde se emplea para enseñar.

The distinction between the two is usually stated as a set of contrasting conditions. In natural second language learning, the language is being used for communication, but in the formal situation it is used only to teach. In natural language learning, the learner is surrounded by fluent speakers of the target language, but in the formal classroom, only the teacher (if anyone) is fluent. In natural learning, the context is the outside world, open and stimulating; in formal learning, it is the closed four walls of the classroom. In natural language learning, the language used is free and normal: in the formal classroom it is carefully controlled and simplified. Finally, in the natural learning situation, attention is on the meaning of the communication; in the formal situation, it is on meaningless drills. (Spolsky 1989:171 citado en Norton 2000:2)¹²⁸

Por otra parte, es persistente en este contexto la comparación con el “hablante nativo”, sin considerar lo utópico de este ideal, como así también subestimando al aprendiente de ILE y su interlengua como un medio de comunicación válido con características y competencias que le son propias, tal como describe Cook (1999:185):

... the prominence of the native speaker in language teaching has obscured the distinctive nature of the successful L2 user and created an unattainable goal for L2 learners. It recommends that L2 users be viewed as multicompetent language users rather than as deficient native speakers and suggests how language teaching can recognise students as L2 users both in and out of the classroom.¹²⁹

¹²⁸ La distinción entre ambas se establece como un conjunto de condiciones contrastantes. En el aprendizaje natural de una lengua extranjera, la lengua se usa para la comunicación, pero en situaciones formales se usa sólo para enseñar. En el aprendizaje natural de una lengua, el aprendiente está rodeado por hablantes fluidos de la lengua, pero en el contexto áulico, sólo el docente es fluido. En el aprendizaje natural, el contexto es el mundo exterior, abierto y estimulante; en el aprendizaje formal, está encerrado entre las cuatro paredes del aula. En el aprendizaje natural, la lengua se usa de manera libre y normal; en el contexto áulico está cuidadosamente controlada y simplificada. Finalmente, en una situación natural de aprendizaje, la atención está focalizada en el significado de la comunicación; en la situación formal, en repeticiones carentes de sentido (nuestra traducción).

¹²⁹ ... la prominencia del hablante nativo en la enseñanza de la lengua ha oscurecido la naturaleza distintiva del usuario de L2 exitoso y creado un objetivo inalcanzable para los aprendientes de L2. Recomienda que los usuarios de L2 sean vistos como usuarios multicompetentes de la lengua en lugar de hablantes nativos deficientes, y sugiere cómo la enseñanza de la lengua puede reconocer a los estudiantes como usuarios de L2 dentro y fuera del contexto áulico (nuestra traducción).

Asimismo, se desmerece la labor del docente de ILE, quien conoce las necesidades comunicativas de sus alumnos dentro de su contexto de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, sus recursos suelen ser libros de texto, y manuales de metodología de la enseñanza, diseñados por hablantes nativos en contextos totalmente disímiles con los que debe afrontar a diario en la enseñanza de inglés como lengua internacional (Widdowson 1994).

Discusión

Como ya mencionó anteriormente, el proyecto de Red Saberes en Lenguas Extranjeras se inició con una encuesta enviada a los docentes de la Región 9, que recibió aproximadamente 100 respuestas, que sirvieron de base para la estructuración de cuatro módulos de capacitación presencial y virtual.

Por razones protocolares, no mostraremos ni las encuestas, ni las respuestas de los participantes. Sin embargo, haremos referencia a lo que pudimos observar como respuestas recurrentes tanto en la encuesta, como en los debates orales conducidos durante los encuentros presenciales.

La mayor preocupación de los docentes de la región se centra en los siguientes ejes: la falta de compromiso e interés de los alumnos por el aprendizaje de la lengua, la falta de recursos disponibles para la enseñanza, y la heterogeneidad de los grupos.

Nos concentraremos en la falta de interés de los alumnos y la heterogeneidad de los grupos. Teniendo en cuenta lo mencionado previamente, nos preguntamos cuán conscientes somos de nuestra identidad como docentes y como hablantes de una lengua extranjera, y de cuánto influye nuestra identidad en nuestros alumnos y en los cambios que quisiéramos incorporar en la educación.

Welmond (2002 en Robinson y McMillan 2006) relaciona la identidad docente y el cambio en educación. Desde esta temática, analiza la relación existente entre la visión que los docentes tienen de sí mismos, construida en un contexto social e histórico determinado con intereses e ideologías propios, que rige su ideal de responsabilidad y éxito profesional, y el cambio que se desea promover en educación. Por su parte, O'Sullivan (2002:224 en Robinson y McMillan 2006:5), proclama que el cambio educativo implica un cambio de actitud y creencias antes que una adquisición de nuevas habilidades ("... change in the classroom involves more than extending repertoires by acquiring new skills. It means changing attitudes, beliefs, and personal theories").

Según Norton (2000:132), el aprendizaje de ILE compromete la identidad de los aprendientes dentro de una práctica social compleja ("I have argued that the learning of a second language is not simply a skill that is acquired with hard work and dedication, but a complex social practice that engages the identities of language learners in ways that have received little attention in the field of SLA"). Ante esto nos preguntamos cómo compatibilizar la identidad docente y la identidad de aprendiente.

Resumiendo, en el presente trabajo discutimos la identidad del docente y del aprendiente, la interculturalidad en un contexto exolingüe de enseñanza de lengua extranjera, donde también se interrelacionan el concepto

de interlengua en su contraste con la lengua del hablante nativo. Ante esta compleja interconexión de factores cabe preguntarnos:

- ¿De qué manera interactúan la identidad del docente y del aprendiente?
- ¿Cuánto influye el concepto del hablante nativo frente a la interlengua de los aprendientes en las clases de ILE, y de su interés por el aprendizaje?
- ¿Cuánto rige el ideal del hablante nativo en la relación del docente con su propia interlengua?
- ¿Cómo interactúan la cultura del docente, la cultura del aprendiente y la cultura de LE?
- ¿Es posible que el análisis de estos factores propicie un contexto de aprendizaje que logre un mayor compromiso e interés por parte de los aprendientes?
- ¿De qué manera influyen estos factores en un grupo de aprendizaje heterogéneo?

Consideramos este trabajo como un espacio de reflexión sobre la identidad docente y su rol en el proceso de enseñanza de ILE en nuestro contexto educativo.

Agradecimiento

Agradezco la colaboración de la Mg. Gabriela Di Gesú en la preparación del presente trabajo.

Referencias

- Bourdieu, P. / Passeron, J. (1977): *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London/Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cook, V. (1999): "Going beyond the native speaker in language teaching". *TESOL Quarterly*. Vol 33 Nº2.
- Kaplan, C. (2008): *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Heller, M. (1987): "The role of language in the formation of ethnic identity". En Phinney, J. y Rotheram, M. (eds) *Children's Ethnic Socialization*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 180-200.
- Langon, M. (2006). "Diversidad cultural: una 'idea' a tener en cuenta para educar". En Ameigeiras, Aldo. y Jure, Elisa. (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros; Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento.
- Norton Peirce, B. (1995): "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9–31.
- Norton, B. (2000): *Identity and Language Learning. Gender, ethnicity and educational change*. England: Pearson Education.

O'Sullivan, M. (2002). "Reform implementation and the realities within which teachers work: A Namibian case study". *Compare*, 32(2), 219-237.

Robinson, M. y McMillan, W. (2006): "Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 22: 327 - 336.

Spolsky, B. (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Welmond, M. (2002): "Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the Republic of Benin". *Comparative Education Review*, 46(1), 37-65.

Widdowson, H. G. (1994): "The ownership of English". *TESOL Quarterly*. Vol. 28 Nº2.

2. El profesor de inglés como agente transformador en la escuela media pública argentina

Lucila Blazquiz

IES en Lenguas Vivas

“Juan Ramón Fernández”

Es mi primer día trabajando como profesora de inglés en la escuela media pública argentina; habiendo consultado el programa de inglés correspondiente al cuarto año a mi cargo, determino que el nivel de lengua del curso es intermedio, dado que entre los contenidos orales del programa se incluye, por ejemplo, “narrar la trama de un cuento, un incidente o un hecho histórico”. Ingreso al curso hablando a los alumnos en inglés; me presento y les propongo una actividad de lectura de un poema, aplicando con esta simple actividad los postulados teóricos del enfoque comunicativo, el cual aboga por el uso de materiales auténticos en el aula, la exposición a la lengua objeto (L2) y la restricción del uso de la lengua materna (L1). Durante la clase noto que los alumnos son renuentes a participar y hablan muy poco en inglés. Unos días más tarde, una colega docente me cita para una reunión “secreta” en la biblioteca; en voz susurrada me dice: “Baja el nivel: los alumnos no te entienden cuando les hablás en inglés”. Me siento indignada: ¿Quién se cree esta colega para venir a inmiscuirse en mi práctica profesional? Con el transcurrir de las clases comienzo a darme cuenta de que mis alumnos en verdad no entienden lo básico que les digo en inglés: ellos y yo estamos literalmente hablando dos idiomas distintos y no se está estableciendo lo indispensable de toda situación de enseñanza: la comunicación.

El relato personal presentado aquí evidencia un conflicto subyacente: la relación dialéctica entre teoría y praxis; de un lado de la relación ubico al contexto del saber teórico acerca de la enseñanza del inglés, saber que es mayormente adquirido por los profesores en los institutos de formación docente. Del otro lado, ubico al contexto práctico del trabajo en las escuelas públicas de nivel medio. En el relato anterior se vislumbran emociones como la indignación o el desconcierto. Sostengo que dichas emociones tienen su origen en las imágenes acerca de la situación de enseñanza que el docente crea en su mente a priori, en base al saber teórico que adquiere en su proceso de formación; dicho saber teórico atraviesa al docente de forma tal que al estar él en un *otro* contexto, se produce un choque de fuerzas. Propongo relacionar ambos contextos con los conceptos de *utopía* y *heterotopía* (Foucault 1984): por un lado, el saber teórico puede ser visto como habitando un espacio utópico en el cual la situación de enseñanza se presenta en una forma invertida o perfeccionada en relación con la realidad. Por el otro lado, la escuela media pública puede ser leída como un *otro* espacio o heterotopía en donde se yuxtaponen otros espacios sociales que son en sí mismos incompatibles y en la cual se visibilizan como en un espejo problemáticas inherentes a la sociedad en su conjunto.

Elementos que constituyen el espacio de utopía

En la clase de inglés...

- el docente puede concentrarse en enseñar.
- se integran las cuatro habilidades de la lengua (habla, escucha, lectura, escritura) así como también las habilidades TIC.
- se emplea un libro de texto actualizado que facilita la labor docente.
- se emplean materiales auténticos (filmes, cuentos, etc.) (Widowson 1990; Nunan 1997).
- el docente enseña los contenidos especificados en el programa de la asignatura.
- el uso de la L1 queda restringido a un mínimo necesario (Ellis 1994; Ruiz-Funes 2002).

Elementos que confieren a la escuela pública características de heterotopía

Los elementos señalados a continuación están basados en las siguientes fuentes de la investigación: mi propia experiencia docente, registrada en notas de campo durante tres años; una encuesta realizada a cuatrocientos docentes de inglés de nivel medio de escuelas públicas argentinas (Blazquiz 2017); encuestas a alumnos, artículos periodísticos e informes provistos por sindicatos docentes¹³⁰.

- Problemas de convivencia y/o violencia escolar.
- El nivel de adquisición oral de la L2 es muy bajo. 55,4% de los docentes encuestados manifiesta que los alumnos “no entienden nada cuando ellos les hablan en inglés y les piden que les traduzcan al español” y un 24,6% dice que los alumnos solo entienden las instrucciones áulicas.
- Problemas de equipamiento tecnológico (conectividad a internet deficiente, falta de computadoras).
- El material bibliográfico es escaso: 73 % de los docentes encuestados manifiesta que los alumnos no cuentan con un libro de texto o material fotocopiado en la clase. Asimismo, varios docentes consideran que el contenido de los libros de textos del mercado no se adecua a las características idiosincráticas del alumnado¹³¹.
- En general, el nivel de lengua real de los alumnos no coincide con el nivel especificado en el programa del año en curso.
- La asignatura *inglés* tiene poca carga horaria (un promedio de 140 minutos semanales); los alumnos no realizan tareas en el hogar.

¹³⁰ Ver bibliografía

¹³¹ Sherman (2010) provee un análisis detallado del sesgo cultural presente en los libros de enseñanza de inglés.

- El inglés es visto como lengua imperialista y asociada al conflicto anglo-argentino por las Islas Malvinas por algunos alumnos y docentes de otras asignaturas.
- Problemas de infraestructura en los edificios escolares (falta de calefacción, ventanas rotas, tomacorrientes que no funcionan, etc.) (*Asociación profesional de directivos escolares de Buenos Aires* 2015; *Ademys* 2015).
- Problemáticas socio-económicas: alumnos con problemas de adicciones/alcoholismo; alumnos víctimas de violencia y/o abandono familiar; alumnos padres o madres; apatía o pesimismo con respecto al futuro (alumnos que dicen: “¿Para qué me sirve estudiar inglés si yo nunca voy a viajar a ningún lado?”); carencias económicas; alumnos que trabajan en condiciones laborales precarias o desempleados.
- Precarización laboral docente; burocratización del sistema escolar.

Los elementos heterotópicos señalados reflejan problemáticas inherentes a la sociedad en su conjunto: la escuela funciona como un espacio *otro* en el cual se visibilizan como en un espejo las siguientes problemáticas sociales: violencia, pobreza, desempleo, precarización laboral, pesimismo de los jóvenes en relación con el futuro, adicciones/alcoholismo, descomposición familiar, conflictos políticos, *burocratización* de la sociedad (Habermas 1981), mirada desvalorizante hacia la educación y a los educadores.

Frente al conflicto utopía/heterotopía se manifiestan distintos tipos de reacción en los docentes; desde la negación del conflicto como mecanismo de defensa del yo (Freud) a la aceptación del mismo con una postura de resignación o lo que Freire denomina *acomodación fatalista*: “Esta es la reacción de quien renuncia a la lucha diciendo: ‘¿Qué puedo hacer si siempre ha sido así?’” (Freire 1993: 71).

Adhiriendo a lo propuesto por Giroux (1990) de que el docente no debe ser un mero “ejecutor profesionalmente equipado” sino un intelectual creativo y transformativo, a continuación propongo acciones concretas que el docente puede realizar en su práctica cotidiana como modo de *resistencia* (Foucault 1977), entendida esta como reacción a la acción que ejerce el poder sobre el cuerpo, la psique y la vida del individuo. La creatividad del profesor debe ser una práctica liberadora frente al *fascismo cotidiano* (Foucault 1983).

- Uso vs. no uso de la L2 en la clase: si bien hay docentes que adhieren dogmáticamente a la restricción de la L1 en el aula, en el contexto escolar descrito esta práctica implica que se vea afectada la comunicación docente-alumno. Adhiero a la mirada innovadora de Butzkamm (2003) y De La Colina (2009), quienes proponen el uso de la L1 como herramienta de reflexión metalingüística que agiliza el aprendizaje de la L2 y contribuye a bajar el nivel de ansiedad en los alumnos. Es imperioso aceptar la realidad de que no hay suficiente carga horaria de inglés para que se produzca una inmersión en la L2, lo cual hace necesario establecer objetivos realistas para la asignatura; muchos docentes establecen

como objetivo principal el aprendizaje de estructuras gramaticales, el cual no conduce necesariamente a la adquisición de la lengua. Por tanto, propongo traer desde el margen hacia el centro de la enseñanza los contenidos interculturales que forman parte del diseño curricular de inglés (NES 2014; Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Pcia. de Buenos Aires 2006) y realizar actividades bilingües que involucren la mediación entre la L1 y la L2 utilizando:

- textos literarios (canónicos y no canónicos): cuentos, poemas, canciones, filmes, etc.
- relatos biográficos/históricos

Los alumnos pueden realizar producciones intermediales en respuesta a dichos textos (empleando Windows Movie Maker o aplicaciones similares en sus teléfonos celulares) así como también escribir poemas o letras de rap guiadas, autobiografías y/o dramatizar¹³² sus propios textos. El docente debe ser un agente intercultural en la escuela, desafiando los estereotipos culturales asociados al inglés.

- Hacer uso de las posibilidades que el mismo sistema legal ofrece. Por ejemplo, si un docente tiene un cargo regido por la ley 2905 de *Profesor por cargo* (2008) este puede presentar proyectos que apunten a resolver problemáticas tales como la falta de materiales didácticos o que fomenten actividades interculturales, interdisciplinarias y/o artísticas. Refiero al lector a los proyectos "Talentos del Rawson" y "Nuevos materiales didácticos para el aula intercultural e intermedial" en los que participo en el Colegio N°16 D.E 15 (2017).

Estas acciones son ejemplos de cómo se puede arribar a un punto de intersección entre la utopía y la heterotopía, llevando a cabo así una reescritura de la teoría o una "práctica teóricamente iluminada" (Freire 1993: 65). De esta forma el docente puede reescribir tanto el con-texto de la teoría como el de la práctica, recuperando así la "alegría de vivir como virtud fundamental para la práctica educativa democrática" (Freire 1993: 83).

Referencias

Boletín oficial de la Ciudad de Buenos Aires N° 3076 (2008): *Ley N° 2905 de profesor por cargo*.

Blazquiz, L. (2017): *English Teaching for Empowerment* [blog]. Disponible en: <<http://lucilablz.edublogs.org/>>. [Último acceso: 17/07/2017].

Butzkamm W. (2003): "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma". En: *Language Learning Journal*, N° 28, pp. 29-39.

Colegio N°16 D.E 15 "Dr. Guillermo Rawson" (2017): *Construcción y apropiación paulatina de la NES, Proyecto Escuela 2017*. Buenos Aires.

¹³² Refiero al lector a la interpretación de un rap escrito y representado por mis propios alumnos (Blazquiz 2017)

- De la Colina, A., & Garcia Mayo, M. (2009): "Oral interaction in task-based EFL learning: The use of the L1 as a cognitive tool". En *IRAL*, 47(3/4), pp. 325-345.
- Ellis, R. 1994: *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Foucault, M. (1983): "Una introducción a la vida no fascista". En *Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1984): "De los espacios otros". En *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, Trad. Blitstein y Lima.
- Foucault, M. (1977): "No al sexo rey". En *Triunfo*, XXXII, N° 752, pp.46-51
- Freire, P. (1993): *Cartas a quien pretende enseñar*. Trad. Mastrangelo, S. (2010) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2006): *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año ESB*. Coordinado por Zysman A. y Paulozzo, M, 2a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados, pp.171-178.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa* [1981]. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014): *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Diseño Curricular Ciclo Básico*, dirigido por Azar, G, 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Nunan, D. (1997): "Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy." En P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Ruiz-Funes, M. T. (2002). *On teaching foreign languages: Linking theory to practice*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Sherman, J. (2010): "Uncovering Cultural Bias in EFL Textbooks". En: *Issues in Applied Linguistics*, 18(1). Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/4rc558zw>

Fuentes de la investigación

- Asociación docente *Ademys* (2015): "Denuncias infraestructura" [web]. Disponible en: <http://www.ademys.org.ar/v2/denuncias-infraestructura/> [Último acceso: 30/07/2017].
- Asociación profesional de directivos escolares de Buenos Aires (2015). "Desfavorable evaluación del estado edilicio y de mantenimiento de las escuelas públicas porteñas". Disponible en: <https://directivosescolares.wordpress.com/2015/05/02/desfavorable-evaluacion-del-estado-edilicio-y-de-mantenimiento-de-las-escuelas-publicas-portenas/> [Último acceso: 30/07/2017].
- Blazquiz, L. (2017). "Encuesta para profesores de inglés de la República Argentina". Disponible en: <http://lucilablz.edublogs.org/> [Último acceso: 30/07/2017].

3. CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACIÓN: PROFESORES EN INGLÉS COMO AGENTES DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y MEDIADORES INTERCULTURALES A PARTIR DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Lasa, Cecilia (directora); Menán, Carina y Verdelli, Ana (codirectoras);

Barrionuevo, Soledad y Rondinone, Melina (auxiliares de investigación)

ISP “Dr. Joaquín V. González” - UIDI

El Profesorado en Inglés no resulta ajeno a los procesos sociales, culturales, políticos y económicos que han puesto en crisis el paradigma de la Modernidad en el ámbito de la formación inicial de profesores. Para estudiar este fenómeno hemos empleado la técnica del relato autobiográfico en el marco de un proyecto financiado por la Unidad Interdepartamental de Investigación del ISP “Dr. Joaquín V. González”. Dentro de lo que implica ser docente, hemos elegido dos dimensiones que contempla la normativa de los últimos años, en particular, el *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área: Lenguas Extranjeras* (en adelante, *PM*): la condición de los profesores como mediadores interculturales y como agentes de política lingüística. Pensar al futuro profesor en LE inglés en su dimensión política supone concebirlo como un ciudadano en el marco de un estado de derecho. Desde esta perspectiva, que considera el lenguaje como condición para la emergencia de un sujeto en el entramado social, su estudio no es subsidiario, sino constitutivo de la identidad, entendida ya en términos lingüísticos: saber sobre las lenguas es saber sobre uno mismo y tal saber es entendido como derecho. Si la concepción política del formador en LE explicita que su conocimiento es concomitante con el conocimiento de la identidad lingüístico-cultural desde la que se aborda la enseñanza y el aprendizaje de LE, dicha concepción ha de complementarse con el desarrollo de una sensibilidad identitaria en términos interculturales. En el marco del actual proyecto de investigación, y de uno anterior financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente –“Representaciones en torno a los futuros docentes en inglés de CABA: identidad e interculturalidad”, Res. 59SICE–, entendemos que una situación educativa intercultural tiene lugar en el encuentro desestabilizador de al menos dos culturas, a partir del cual las representaciones de cada cultura suscitan una reflexión acerca de la identidad propia y ajena.

No obstante, al horizonte propuesto por la normativa no se llega sin conflictos: la trayectoria formativa opera como mediación en la que se ponen en tensión diferentes representaciones sobre la lengua y las figuras

del estudiante y del docente que complejizan el proceso y que no necesariamente contribuyen a la concepción del futuro profesor en LE como mediador intercultural y agente de política lingüística. Frente a este panorama, proponemos como objeto de estudio para nuestro proyecto la trayectoria de construcción identitaria del profesor en inglés como educador y planteamos un interrogante articulador: al cabo de su formación inicial, ¿el estudiante de Profesorado en LE inglés logra construir su identidad en tanto formador que, en el campo específico de la disciplina, se entiende como mediador intercultural y agente de política lingüística? De esta pregunta global, se desprenden las siguientes: ¿Cómo se piensa un ingresante en relación con su objeto de estudio y su tarea como futuro formador? ¿Qué continuidades y discontinuidades se observan con un estudiante próximo a graduarse? ¿Cómo se despliega la dinámica del pasaje de la identidad inicial a la identidad adquirida al finalizar su formación de grado? ¿Qué factores tienen incidencia: institucionales, laborales, socioculturales, o de otra índole? A modo de conjetura inicial, sostenemos que ocurre una transformación en la trayectoria de la formación de grado en lo que respecta a la identidad del Profesor en LE inglés como mediador intercultural y agente de política lingüística. La tarea de investigación, iniciada en abril de 2017, nos permite, paulatinamente, especificar los términos y condiciones para dicha transformación a partir del análisis de cuatro relatos autobiográficos, cada uno perteneciente a estudiantes de primer (A), segundo (B), tercer (C) y cuarto (D) año del Profesorado. Estas narraciones emergen como respuesta a las siguientes consignas: “Relatá una biografía sobre lo que te motivó a elegir el Profesorado en Inglés en el ISP “Dr. Joaquín V. González”, que incluya tus expectativas acerca de la carrera” –para el ingresante– y “Relatá una biografía sobre tu experiencia como estudiante en el Profesorado en Inglés ISP “Dr. Joaquín V. González”. Incluí también qué motivó tu elección de la carrera y si cambió tu percepción sobre la misma con el paso del tiempo” –para el resto de los narradores–. En la presente ponencia, compartiremos las conclusiones a las que hemos arribado a lo largo de cuatro meses de trabajo.

Narradores y metáforas de la trayectoria de formación docente

Para el narrador A, la trayectoria es un proceso de acumulación de saberes. Su identidad como formador se nutrirá de contenidos temáticos: “cada tema nuevo que aprendía era como un desafío [...]. Lo que espero de la carrera es [...] seguir aprendiendo el idioma, porque [...] me falta una infinidad de cosas por aprender”. La hipérbole reduce el objeto de estudio a su expresión lingüística, amorfa e indefinida –no se especifica la naturaleza de la gran cantidad de “cosas” por aprender–. Se sospecha, no obstante, que, al menos en este tramo formativo, no lo ha conceptualizado según lo entiende el *PM*: “la denominación lengua-cultura extranjera [...] explicit[a] la complejidad inherente a todo proceso de interrelación entre una lengua y su cultura [...], no puede ser estudiada de modo descontextualizado, aséptico, neutro y sin tener en cuenta su carga histórica” (2010: 164). Los “temas” parecen ignorar el carácter constitutivo de la dimensión sociocultural e histórica de los aspectos formales del lenguaje.

La ausencia de especificidad sobre el estatuto de la lengua-cultura extranjera impacta sobre la dimensión política de la docencia. Los docentes en el Profesorado “son todos una maravilla”. El narrador detalla la caracterización: “Cada uno tiene su método pedagógico o didáctico diferente, [...] se les nota las ganas de enseñar [...] me parecen todos unos genios y muy inspiradores”. Sus profesores son entidades extraordinarias –maravillosos y geniales, como si pertenecieran a la literatura no realista–pero, por otro lado, son seres terrenales en los cuales se identifican “las ganas de enseñar” traducidas en el trabajo concreto de metodologías y pedagogías diferenciadas. El péndulo oscila entre lo real y lo irreal hasta detenerse en lo maravilloso, como lo confirman las expectativas de “disfrutar de las enseñanzas de estos profes que son unos genios (lo repito a propósito)”. El paréntesis confirma la representación del docente como figura sustraída de las coordenadas históricas, sociales y culturales. Tal figuración no se condice con la propuesta del *PM* ya que no contempla “su responsabilidad como educador y agente de cambio social [...] que tome conciencia de su papel político-pedagógico” (2010: 151). Esta conceptualización se halla en línea con la concepción alienada del objeto de estudio.

El relato B, por su parte, narra una trayectoria que se distancia parcialmente de la investidura sobrenatural con que A endilga la formación. El relator repara en dos formas de pensar la docencia: “elegí esta carrera [...] por una cuestión de vocación [...], tuve a mi madre como inspiración para seguir la profesión docente (ella también es docente), y pude confirmar mi vocación cuando más adelante empecé a explicar y ayudar a amigos en distintas materias”. La identidad docente se construye en función de la vocación y en virtud de la relación con otros. La primera variable habilita la concepción de la docencia en clave espiritual: al remitirse a su vocación, el narrador “se inscribe en una perspectiva finalista o teleológica” (Delory-Momberger 2009: 50) mediante la cual el Profesorado permite actualizar un llamado cuasi divino. Alternativamente, se menciona la presencia concreta de relaciones sociales como catalizadoras del capital cultural –la madre que ejerce la docencia, amigos que se hacen depositarios de su saber– que toda profesión supone, aunque el narrador lo subsume en la abstracción de la “inspiración”, que es el término con que se define “vocación”. La docencia es objeto de romantización en este relato aun cuando se narran pruebas fehacientes de que la “profesión docente” es una construcción social.

Los relatos B y C manifiestan una sensibilidad sobre la institucionalización de la formación y sus implicancias para la construcción identitaria individual. Sus narraciones se articulan sobre la enumeración. Los estudiantes remiten a su experiencia en el nivel superior listando las materias cursadas: el Profesorado es un conjunto de saberes distribuidos y agrupados en diferentes espacios curriculares, jerárquicamente organizados. Asimismo, ambos relatos emplean la metáfora de la adaptación para dar cuenta de su trayectoria, entendida como un proceso de vinculación unilateral en el que el individuo sorteando dificultades de las que, tal como lo plantean las narraciones, no le compete al profesorado hacerse cargo, en tanto este se presenta como un órgano que solo devuelve notas de aprobación o desaprobación. La trayectoria se narra, entonces, como un desarrollo individual en el que el estudiante depende de sus propios mecanismos de supervivencia que, si le permiten superar la angustia y la frustración a las que las narrativas refieren, favorecen luego el disfrute. Los futuros profesores se inscriben en “una ‘cultura heroica del sujeto’, que lleva a cada uno

hacia la construcción y responsabilidad de su propio trayecto” (Delory-Momberger 2009: 82-83). Las metáforas de adaptación heroica sugieren cómo se conceptualiza la lengua-cultura extranjera. En tanto conocimiento meta, la lengua está compartimentada en espacios curriculares discretos –cuya referencia a lo intercultural y político se reduce al nombre de las materias– que parecieran propiciar una apropiación en términos cumulativos. La formación docente se mide en clave cuantitativa y acrítica ya que la adaptación no supone gestos interpeladores.

La construcción narrativa del estudiante como héroe vincula los tres relatos analizados hasta el momento. Frente a lo maravilloso que el Profesorado puede resultar, A aclara: “Habiendo dicho esto, (buenos profesores, buenas materias, me gusta la carrera) me queda más que claro que todo depende de mí, así que voy a tratar de dar lo mejor”. En un paréntesis, el narrador reconoce la complejidad de la trayectoria de formación docente mediante la enumeración de los profesionales a cargo de la enseñanza, la calidad de los contenidos del plan de estudios y los deseos y motivaciones personales. Sin embargo, la construcción absoluta que encabeza la oración permite leer una carga semántica adversativa enfatizada por modalizaciones –“queda más que claro”– e hipérbolos: si bien existen condiciones de formación docente concretas, la construcción identitaria depende solo de él, por fuera del paréntesis en el que las ubica. De modo similar se construyen B y C como narradores: sus experiencias remiten a la frustración y desentienden a la institución al respecto. Mientras que B “destac[a] que todos y cada uno de los profesores que tuve en las materias del primer año se manejaron de manera más que correcta conmigo”, C enfatiza con mayúsculas: “Mi experiencia con gramática 2 no fue buena [...] porque YO no leía o hacía los *assignments* y la profesora comenzaba a explicar un tema, lo dejaba por la mitad y empezaba con otro”. Los tres relatos disocian la experiencia yoica de la social, conducta sintomática de las sociedades posmodernas: “la separación del actor y del sistema [...] se traduce en una dilución y apagamiento del papel social, y en la necesidad de los individuos de construir por sí mismos el sentido de su actividad social” (Delory-Momberger 2009: 80). La disociación entre individuo y comunidad es lo que narra A: la trayectoria de construcción identitaria, dado el énfasis que los estudiantes colocan sobre la instancia de acreditación de saberes, se despliega gracias a un ímpetu meritocrático regulado por una lógica de mercado en la que los narradores, a cambio de lo que reciben, deben dar lo mejor de sí para adaptarse.

El relato D revierte parcialmente la narración de la trayectoria de los relatos anteriores mediante la metáfora de la transición: su sintaxis está impregnada de marcas temporales que operan como principio de composición en tanto permiten establecer relaciones de contraste o continuidad que signan su recorrido formativo. Así, “en un principio”, “al principio”, “durante el primer año de cursada”, “anteriormente” se contraponen con “hoy por hoy”, “actualmente”, “en los últimos años”. Esta contraposición sugiere la distancia existente que media entre un estadio inicial y uno final en la construcción de la identidad docente. El último tramo es, asimismo, objeto de énfasis en el relato, como lo confirma la estructura hendida que encabeza el siguiente fragmento (sintagma del tipo “es ... + subordinante”): “es en los últimos dos años donde hay materias que aportan un mayor bagaje cultural, [...] que dan la posibilidad de reflexionar sobre una dimensión más bien social y cultural del lenguaje y, a su vez, amplían las concepciones que uno pueda tener sobre la lengua”. Su formación como mediadora intercultural se encuentra ligada con su trayectoria en la política lingüística: la

incorporación de la variable de la temporalidad (Arfuch 2005: 6) es la que permite dar cuenta de la transformación de la narradora. Según narra en su relato, “las materias que se relacionan estrictamente con el área pedagógica” son responsables de esta transición: “me ayudaron a convencerme de que me gustaba la docencia más de lo que imaginé [...], ya que los profesores [...] me transmitieron una concepción de docente que no tenía [...], me hicieron percibir un docente que lucha, que cuestiona, que se capacita”. La transición es evidente: se observa un pasaje identitario elocuente desde la estudiante que ingresa al profesorado con motivaciones instrumentales sobre la lengua en tanto “quería profundizar mis conocimientos de inglés” hasta aquella que entiende al docente como sujeto político. La estructura narrativa no es indisoluble de esta conceptualización: ordena y agrupa primero materias pedagógicas, luego las disciplinares y, finalmente, las culturales. La estudiante comienza con aquellas que la introducen a su identidad docente; en segundo lugar, se refiere a las que contribuyen a su conocimiento más instrumental del idioma; finaliza con las que completan desde lo cultural la posibilidad de una reflexión crítica acerca de la lengua.

No obstante, esta distancia crítica encuentra algunos límites que pueden pensarse como sedimentos de los relatos anteriores. Si bien quien relata ha conferido una dinámica a la noción de trayectoria en tanto la representa como una serie de “posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu 1977: 82), a diferencia de los narradores anteriores que no se piensan como agentes de intervención, se observan en su relato restos de esta conducta receptiva. La estudiante se refiere a la docencia como a un misterio a descubrir: “eso me animó a seguir descubriendo la docencia”. El descubrimiento desplaza la agencia del sujeto en tanto el sentido de la docencia se presenta como un hecho dado y no como correlato de una profesión a construir. La identidad implica así la identificación con modelos pre-existentes. A esta conceptualización se le suma la idea del “error”: “si no se reflexiona y se hace una crítica sobre el lenguaje, se pueden terminar difundiendo conceptos erróneos”. La reflexión se comporta a modo de enmienda o prescripción y no a modo de práctica profesional. Se observa, entonces, que en la trayectoria conviven los espacios de construcción crítica con ansiedades resultantes de mensajes que contradicen el trabajo de edificación de su identidad discursiva y docente, a través de la invitación a la incorporación pasiva de modelos y del concepto del “error”, omnipresente en su relato.

Consideraciones finales

El análisis parcial de los relatos nos permite especificar los términos en que se desarrolla la trayectoria de los estudiantes en la formación de grado respecto de su identidad como profesores en LE inglés en tanto mediadores interculturales y agentes de política lingüística. Se reconoce una continuidad entre los estudiantes de primero, segundo y tercer año de la carrera: si bien estos dos últimos exhiben mayor sensibilidad sobre el grado de institucionalización de su experiencia formativa en comparación con la conceptualización maravillosa

de la docencia que propugna el primero, los tres se presentan como narradores heroicos que gracias a su esfuerzo y su mérito individuales persisten en sus estudios. En este sentido, la metáfora de la adaptación que emplean B y C para relatar su trayectoria es más que elocuente en tanto enfatiza sus condiciones y destrezas en un ambiente que les resulta inhóspito. La formación inicial se piensa como una práctica de supervivencia incesante por la acreditación de saberes que se acumulan donde parece quedar poco margen para la reflexión sobre la dimensión sociocultural y política de la lengua. Tal conceptualización de la identidad del profesor en LE inglés parece revertirse en el caso de la estudiante de cuarto año, lo cual se evidencia a nivel formal en la sustitución de la metáfora de la adaptación por la metáfora de la transición. Su relato se impregna, de este modo, de una temporalidad que lo aleja del ámbito de lo sobrenatural del primer relato y lo acerca a la institucionalización que ya se percibe en B y en C. Al no pensar su experiencia formativa como adaptación, D habilita el ingreso de la interpelación al estatuto del sujeto y del objeto de estudio. En ese gesto, la estudiante narra su transición hasta constituirse como mediadora intercultural y agente de política lingüística. No obstante, este tránsito no deviene en una sensibilidad plena de tal proceso en términos de construcción ya que se observan restos de la concepción del estudiante como receptor pasivo de conocimientos, presente en A, B y C.

Referencias

- Arfuch, L. (2005): "Historias de vida: subjetividad, memoria, narración". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual: www.virtual.flacso.org.ar.
- Bourdieu, P. (1977): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Delory-Momberger, C. (2009): *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2010): *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área: Lenguas Extranjeras*.

➤ **Mesa 10**

- 1. Verónica Iribarren, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**
- 2. Mariana Montes, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 3. Mariana Ventura (directora), Verónica Iribarren, Emiliano Marelló, M. Victoria Coce, Agustín Dei, Melina Jurado, Ileana Kleinman y M. Eugenia Steinberg, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

1. PROBLEMAS EN TRADUCCIÓN DE TEXTOS LATINOS:

EL CASO DE LOS CHISTES "LINGÜÍSTICOS"

Lic. Verónica Iribarren

IES Lenguas Vivas,

Fac. de Filosofía y Letras (UBA)

veronicairibarren@gmail.com

Traducir un chiste siempre es problemático. El traductor debe debatirse entre reproducirlo lo más parecido al original, o buscar la forma de producir efectivamente la risa en el lector. Más complejo aún resulta cuando se trata de un chiste cuya comicidad está en el plano lingüístico.

Los autótonimos¹³³ son palabras que no significan objetos, acciones, etc., sino que significan elementos lingüísticos (letras, palabras o frases). En este sentido, permiten la reflexión acerca de y el “juego” con el léxico. Suelen marcarse en los textos mediante comillas o cursiva y en la oralidad mediante gestos o

¹³³ Se trata de la teoría que ha cobrado importancia a partir de Rey-Debove, quien considera que existe, paralelo a las palabras comunes, un sistema de homónimos que tiene como referente la palabra misma: por ejemplo, existe la palabra /gato/ que significa “animal doméstico del reino de los felinos”, y la palabra /gato/ que significa “palabra de cuatro letras, de género masculino”. Cf. Rey-Debove (1986:101-ss).

entonación. Cuando un traductor se topa con ellos tiene varias opciones:¹³⁴ la copia directa (en lengua original), la transferencia (traducción literal de la expresión), la traducción por una construcción equivalente en sentido pero sin juego de palabras, la traducción por otro juego de palabras similar para preservar el efecto, entre otros. Dependerá de los objetivos del traductor poner el peso en respetar la literalidad o en el efecto cómico.

Marcial y el epigrama burlesco

Marco Valerio Marcial es un poeta latino de fines del s. I d.C. Se dedicó al epigrama,¹³⁵ composiciones poéticas muy breves de métrica variable que podían abordar diversas temáticas, aunque este autor se dedica especialmente al epigrama burlesco (críticas satíricas de tipos). Marcial fue quien llevó el género a su punto de esplendor a partir de perfeccionar la técnica del “aguijón final”, o cierre inesperado del poema que provoca sorpresa y resignifica el texto. Dicha técnica la utiliza para generar no sólo asombro, sino también risa, dado que frecuentemente se apoya en el ridículo, la mordacidad o el sarcasmo. Es así como Marcial ha cobrado fama a través de los siglos como modelo de poeta “punzante”, de comicidad ácida, cuyas producciones acompañan de buen grado un banquete o un momento de esparcimiento.

Análisis del corpus y propuesta de traducción

Para entender más cabalmente el estilo de este epigramatista romano, veamos los poemas a analizar¹³⁶:

<i>Cum dixi ficus, rides quasi barbara verba</i>	Cuando digo <i>ficus</i> , te ríes como si dijese una palabra bárbara y me mandas, Ceciliano, que diga <i>ficos</i> . Llamaré <i>ficus</i> a los que sabemos que nacen en el
--	--

¹³⁴ Una exposición detallada de todas las técnicas puede verse en Parra López, pág. 2.

¹³⁵ Este género de poesía menor surge muchos siglos atrás, en Grecia, como copia literaria de verdaderas inscripciones (“epigrama” en griego significa “inscripción”) ya sea laudatorias, fúnebres o votivas. Al desarrollarse dentro de la literatura, se agregan a estos el tema amoroso, el convival y el burlesco. El epigrama ingresa en Roma durante la helenización, aunque se mantiene como una práctica privada, casi exclusivamente un pasatiempo de la gente culta (incluso muchos romanos escriben en sus momentos de ocio epigramas en griego).

¹³⁶ Marcial se caracteriza por trabajar frecuentemente mediante ciclos, es decir que no agota un tema o un recurso en un solo poema, sino que los desarrolla a lo largo de diversos poemas, seguidos o no, a veces dentro de un mismo libro, a veces a través de los años en diversos libros. De este modo, un poema que retoma una misma temática o que “juega” con un mismo recurso está inevitablemente en “diálogo” con el o los otros similares. El ciclo del ficus abarca en total cinco poemas de cinco libros diferentes: 1.65, 4.52, 6.49 y 7.71, a los que podemos agregar el 14.86, aunque no posee sentido sexual como los anteriores. En este trabajo, en virtud de la brevedad y de la mayor dificultad para traducir que presentan frente a los demás, nos restringimos al análisis los dos primeros.

<p><i>Et dici ficos, Laetiliane, iubes.</i></p> <p><i>Dicemus ficos, quas scimus in arbore nasci,</i></p> <p><i>Dicemus ficos, Caeciliane, tuos. (1.65)</i></p>	<p>árbol, llamaré <i>ficos</i>, Ceciliano, a los tuyos.</p>
<p><i>Gestari iunctis nisi desinis, Hedyle, capris,</i></p> <p><i>Qui modo ficos eras, iam caprificus eris. (4.52)</i></p>	<p>Si no dejas de hacerte transportar por un tiro de cabras, Hédilo, tú que hace poco eras <i>ficos</i>, vas a ser <i>caprificus</i>.</p>

Estos poemas se dirigen a criticar, mediante un juego de palabras, a un personaje en relación con una enfermedad o defecto: las hemorroides.¹³⁷ Para comprender bien la comicidad de los textos, debe tenerse en cuenta que no es costumbre ni intención de Marcial burlarse de defectos físicos, sino morales.¹³⁸ De modo que es preciso leer entre líneas y extraer la verdadera crítica que encierra el texto: por la ubicación del “defecto” – y considerando la vasta producción marcialina de tema sexual– debe interpretarse que el yo critica el uso sexual de esa parte del cuerpo (uso que puede acarrear este tipo de dolencias).¹³⁹

¿Pero qué sucede con la traducción? Hemos utilizado las traducciones de Dulce Estefanía (1996, Ed. Cátedra), quien se esfuerza por respetar la literalidad y realiza una copia directa de los términos autónomos para que el lector observe que hay un juego de palabras, aunque debe explicarlo en sendas notas al pie y pierde, de este modo, la comicidad.

¿Qué hacen otros traductores con estos chistes? Respecto del 4.52, el poema juega con terminología de botánica que sigue aún vigente, al menos en algunas lenguas. Así vemos que otras traducciones del español traen:

<p>Si no dejas, Hédilo, que te lleven dos cabras juntas, quien ha poco era un higo se convertirá ya en un cabrahígo. (trad. de Ramírez de Verger, Gredos)</p>
<p>Hédilo, si no dejas de ser transportado por dos cabros uncidos, tú, que hace nada eras un higo, serás desde ahora un cabrahígo. (trad. de Guillén, Inst. Fernando El Católico)</p>

¹³⁷ Cabe aclarar que en el diccionario de la RAE se sostiene aún como una acepción de “higo” el significado metafórico de “hemorroides” (cf. RAE, sv “higo”2); sin embargo, en el habla actual rioplatense no resulta una metáfora reconocible.

¹³⁸ Como declara el propio Marcial en 10.33.

¹³⁹ Este sentido se demuestra en el poema 6.49. En el poema 4.52 se mezcla la crítica al sodomita con el hecho de que esta enfermedad puede surgir de cabalgar, como se explica en 14.86.

La palabra cabrahígo (*caprificus*), que resume por medio de la figura del calambur “higo” y “cabra”, designa tanto en latín como en castellano actual a una variedad particular de higuera (conocida también como “higuera macho”).¹⁴⁰ Por lo tanto, se sostiene la figura literaria. Sin embargo, para crear el calambur ambos traductores en cierta medida fuerzan el texto: *ficus* en latín puede designar no sólo el fruto (“higo”) sino también el árbol (“higuera”), y este poema hace clara referencia a este último concepto. Estas traducciones comparan un fruto con un árbol, mientras que en latín se trataba de dos árboles. En este sentido, observamos una decisión de traducción en favor de la comicidad, ya que manteniendo la comparación entre dos árboles se perdería el calambur.¹⁴¹ En cambio, una traducción al inglés, donde también existe el término “cabrahígo” formado a partir de los mismos semas (*goat-fig*) y donde la palabra *fig* posee la misma ambigüedad fruto/árbol que en latín, resulta más adecuada:

Unless you leave off, Hedylus, being drawn by a yoke of goats, you, who just now were adorned with figs, will soon be a goat-fig. (trad. de Ker, Loeb)

Ahora bien, ya sea en castellano o en inglés, persiste la limitación de que solo quien conozca de higueras podrá entender y disfrutar el calambur sin problemas; e incluso así continúa siendo necesario reponer en nota –aunque se agreguen marcas autonómicas como comillas o cambios de letra– el hecho de que *ficus* se refiere metafóricamente a las hemorroides. Nuestra propuesta tiene que ver con una traducción que busque mantener la comicidad sin más aclaraciones, propuesta que intentaremos acercar al final del trabajo.

Pasemos ahora al poema 1.65, sin duda más complejo para traducir, dado que allí tenemos el ejemplo más claro de autonomía, puesto que no se destaca el término dentro de una figura retórica, sino plenamente a nivel morfológico. Al remitirnos a ediciones bilingües canónicas, pensadas para un público erudito, incluso especialista en el mundo clásico, vemos que ante esta dificultad se tienden a mantener los términos latinos, los cuales, además, son marcados como autónimos ya sea con comillas, ya sea con cursiva:

When I called figs "ficus" you laughed at it as an outlandish word, and you require them, Caecilianus, to be called "ficos." We will call those "ficus " which we know grow on a tree ; we will call your figs, Caecilianus, "ficos." (trad. de Ker, Loeb)

Quand je dis *ficus*, tu en ris comme d'un barbarisme, et tu veux, Caecilianus, que je dise *ficos*. J'appellerai *ficus* les fruits qui viennent à l'arbre; quant à tes propres figues, Caecilianus, je les appellerai *ficos*. (trad. de Izaak, Les Belles Lettres)

Veamos una segunda traducción española:

¹⁴⁰ Porque presenta flores que producen polen, mientras que la variedad “hembra” solo puede recibir esa polinización.

¹⁴¹ Quedaría algo así: “Si no dejas, Hédilo, de ser transportado por un tiro de cabras, tú que hace un instante eras una higuera, serás inmediatamente un cabrahígo.”

Cuando dije *higos* por la cuarta, te ríes como si fuera un barbarismo y me ordenas, Ceciliano, que se diga *higos* por la segunda. Llamare *higos* por la cuarta a lo que sabemos que nace en un árbol y llamare *higos* por la segunda, Ceciliano, a lo que tú tienes. (trad. de Ramírez de Verger, Gredos)

Resulta interesante esta versión, donde sí se traduce *ficus* por “higos”. Lo extraño es que agrega al texto –y no en nota– la explicación de que se trata de una objeción acerca de la declinación del término, seguramente pensando en un lector culto pero no latinista. Sin embargo, este agregado resulta absurdo, dado que los sustantivos del castellano no declinan, de manera que las frases “higos por la cuarta” e “higos por la segunda” carecen de sentido.

Por el contrario, lejos de los cánones y especialistas, encontramos en una publicación reciente de una revista italiana¹⁴² la siguiente propuesta:

Se dico ‘cachi’, Ceciliano, ridi
per la barbarie delle mie parole:
‘diosperi’, sostieni, è più corretto.
Chiamiamo, allora, cachi quelli veri,
diosperi quelli che ti cachi tu.¹⁴³

Aquí se resigna el *ficus* en aras de la comicidad. Y se logra una solución bastante satisfactoria incluso respecto del original, dado que se recurre aún a un fruto, el kaki. Por supuesto que no se puede mantener el problema de declinación, imposible también en la lengua italiana, pero se lo reemplaza por uno de registro (erudito vs coloquial). Además, la escatología del verso final trata de recuperar el efecto de la alusión grosera a las hemorroides del original. Trataremos de hacer a continuación una traducción con la misma impronta.

Conclusiones

Luego de este recorrido por las elecciones de otros traductores, ofreceremos nuestras propuestas, posteriormente a algunas reflexiones.

Hemos analizado algunos epigramas de Marcial, en los que la comicidad se logra mediante “juegos de palabras”, específicamente mediante términos autonímicos. Y hemos identificado dos tendencias de

¹⁴² Lenzi e Marchesi (2004).

¹⁴³ Traducción nuestra: “Si digo “kaki”, Ceciliano, te ríes/ por la barbarie de mis palabras;/ “dióspiro”, sostienes, es más correcto./ Llamamos, entonces, kakis a los verdaderos,/ dióspiros a los que tú cagas.”

traducción diversas, sobre todo para el poema 1.65. Por un lado, observamos las variantes que eligieron diversos traductores de ediciones eruditas, las cuales en su mayoría se esfuerzan por mantener la literalidad del texto fuente. Esto evidencia que no está entre sus prioridades el causar comicidad, en todo caso delegan esa tarea al propio Marcial, cuyos chistes explican, la mayoría de las veces, gracias a notas al pie. Esta decisión es coherente en relación con el recorte de público al que se dirigen, que justifica al mismo tiempo el “dejar cosas sin traducir” cuando consideran que violarían la fidelidad o el decoro.¹⁴⁴ En contraposición, existe una tendencia reciente a “popularizar” los clásicos,¹⁴⁵ que ha aprovechado a escritores que podrían resultar atractivos a un público masivo, como Marcial, y los ha comenzado a traducir priorizando el efecto de la fuente. La elección de una u otra técnica de traducción depende claramente, entonces, de factores como la impronta editorial, el destinatario, la época, la ideología del traductor, etc., y debemos tener en cuenta que ninguna estrategia es mejor que otra. Sin embargo, comprendemos que la primera priva al lector común de la posibilidad de participar no sólo del juego de palabras, sino también de lo que verdaderamente expresaba el texto, lo cual hace más profunda, en este caso, la brecha entre los clásicos grecolatinos y la actualidad.

Incentivando la segunda línea, innovadora, cuyo objetivo más noble es recuperar el espíritu original de estos textos (verdaderamente graciosos y hasta obscenos y soeces), proponemos las siguientes traducciones, que ponen el acento en la comicidad, tratando de que no sea necesaria nota alguna. He aquí, entonces, nuestras versiones coloquiales:

4.52:

Si no dejas, Hérido, de viajar en un incómodo carro tirado por cabras, tú que hace un instante tenías hemorroides como higos, las tendrás en breve como machos cabríos.

¹⁴⁴ Desde el medioevo se extendió la práctica de no traducir las partes de los textos latinos que consideraban inadecuadas. De modo que poseemos hoy varios manuscritos de traducciones “parciales”.

¹⁴⁵ Ejemplo de esto son las publicaciones: G. Marrón (comp. y trad.) (2012): *Habeas Corpus. Latín, sexo y traducción*. Bahía Blanca: Vox; E. Zaina/ G. Monti (2016) *Eam intra habes. Veinte definiciones que no vas a encontrar en el Vox*. Coordinadores: Bahía Blanca, Hemisferio Derecho Ediciones. O los sitios web <http://guarradaspueticas.blogspot.com.ar/?zx=fa8db0ba7240a3c4>, entre otros.

1.65: dos versiones con juegos paronímicos y dos con sinonímicos

a) Cuando digo “figos”, tú te ríes como de un barbarismo y me indicas, Ceciliano, que diga “higos”. Llamaré “figos” a los que sabemos que nacen en el árbol, y llamaré “higos”, Ceciliano, a los que tienes en el trasero.

b) Cuando digo “higas”, tú te ríes como de un barbarismo y me indicas, Ceciliano, que diga “higos”. Llamaré “higas” a lo que sabemos que te muestra mi mano, y llamaré “higos”, Ceciliano, a tus hemorroides.

c) Cuando digo “brevas”, tú te ríes como de un barbarismo y me indicas, Ceciliano, que diga “higos”. Llamaré “brevas” a las que sabemos que nacen en el árbol, y llamaré “higos”, Ceciliano, a tus hemorroides.

d) Cuando digo “fresas”, tú te ríes como de un barbarismo y me corriges, Ceciliano, “frutillas”. Llamaré “fresas” a las frutas, y llamaré “frutillas”, Ceciliano, a las que tienes en el trasero.

Esperamos, de este modo, haberles ofrecido una reflexión y llevarnos a cambio sus sonrisas.

Referencias

AUTHIER-REVUZ, J. (2000): “*Le fait autonymique : langage, langue, discours – quelques repères*”. En *Actas del Colloque Autonymie*. Paris: Université de la Sorbonne 3.

CASTILLO PEÑA, C. (2012): “Autonimia y traducción”. En A. Cassol, A. Guarino, G. Mapelli, F. Matte Bon, P. Taravacci, *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione*, XXIV Congresso AISPI. Roma: AISPI Edizioni, pp. 245-254.

DELABASTITA, D. (1996): *The Translator: Studies in Intercultural Communication. Wordplay and Translation*. Manchester: St. Jerome.

DELISLE, J., BASTIN, G. (1997): *Iniciación a la traducción*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

ESTEFANÍA, D. (1996): *Marcial. Epigramas completos*. Madrid. Cátedra.

- GARCÍA YEBRA, V. (1997): *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- GUILLÉN, J. (2003): *Epigramas de Marco Valerio Marcial*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- HATIM, B., MASON, I. (1995): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona, Ariel.
- IZAAC, H. (1930-33): *Martial. Épigrammes*. Paris: Les Belles Lettres, 3 vol
- JAKOBSON R. (1963): *Essais de linguistique générale*. París: Ed. de Minuit.
- KER, W. (1943): *M. Valerii Martialis. Epigrammata*. Harvard: Loeb, 2 vol.
- LENZI E MARCHESI, S. (2004): "Marco Valerio Marziale. Epigrammi Dal Libro I". En revista *Semicerchio. Rivista di poesia comparada* 30-31, pp. 84.
- NIDA, E.A. (1964): *Toward a science of translating with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*, Leiden, E.J. Brill.
- NIDA, E.A., TABER, C.R. (1982): *The theory and practice of translation*, Leiden, E.J. Brill.
- PARRA LÓPEZ, G. (s/f): *Los juegos de palabras y su traducción. Análisis de Scott Pilgrim vs. the World*, Máster en Estudios de Traducción. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: https://www.upf.edu/documents/2795229/2795941/Parra_Guillermo_trabajo.pdf/258b0068-727e-4498-b5a9-a8582a709090. [Último acceso: 17/07/2017].
- RAMÍREZ DE VERGER, A. (2001): *Martial. Epigramas*. Madrid: Gredos.
- REY-DEBOVE (1986): *Le métalangage*. Paris: Le Robert.
- VEGA, M. Á. (ed.) (1994): *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.
- VINAY, J.P., DARBELNET, J. (2004): "A methodology for translation", en VENUUTI, L. (ed.) 2004, *The translation studies reader*, London-New York, Routledge, 128-137 (publicación original en frances de 1958).

2. COLOCADOS NOMINALES DE ADJETIVOS DE LA TEMPERATURA EN ESPAÑOL E ITALIANO

Mariana Montes

Universidad Nacional de Córdoba

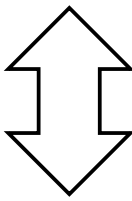
montesmariana@gmail.com

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación sobre metáforas conceptuales del dominio fuente TEMPERATURA en español e italiano. En la línea de la lingüística cognitiva este dominio ha aparecido en estudios de metáforas de las emociones (Kövecses 2002, 2008; Lakoff 1987) y de adjetivos en inglés (Deignan 1997, 2005) y en inglés e italiano (Lorenzetti 2009). Allí se asume que el dominio TEMPERATURA funciona como una escala gradual de frío a calor. Sin embargo, esto no explicaría, por ejemplo, la distinción entre *caluroso* y *caliente* en español. A partir de ello se formuló la hipótesis de que para explicar los contrastes entre lenguas es necesario ir más allá de la comparación de escalas y tener en cuenta otros aspectos de la temperatura, como las entidades cuya temperatura se evalúa (Koptjevskaja-Tamm 2015).

Marco teórico

Según la teoría de la metáfora conceptual, las expresiones lingüísticas metafóricas (no sólo poéticas sino también cotidianas) son instanciaciones de proyecciones conceptuales de un dominio fuente hacia un dominio meta (Gibbs 2015, Lakoff 1993, Lakoff & Johnson 2003) denominadas 'metáforas conceptuales'. Las metáforas con dominios fuente perceptuales, como la TEMPERATURA, se podrían constatar en la mayoría de las lenguas, pero algunos autores señalan que variar en distintos aspectos tales como la selección de diferentes aspectos del dominio fuente y del dominio meta y la mayor o menor frecuencia de uso en relación a metáforas alternativas (Kövecses 2002, 2008:392-395).

	Español	Italiano
+ calor (-frío)	Hirviente	bollente
	Caliente	
	Caluroso	caldo
	Cálido	

- calor (+frío)	Tibio	tiepido
	Frío	freddo
	Helado	gelato

Gráfico 1. Escala de grados de los adjetivos de temperatura en español e italiano.

Para evaluar estas diferencias en las metáforas de dominio fuente TEMPERATURA, resulta útil analizar cómo se habla del dominio fuente. Para ello, Koptjevskaja-Tamm (2015) distingue la dimensión de la escala gradual (ilustrada para español e italiano en el Gráfico 1) de las dimensiones de marcos de evaluación y de entidades. Los marcos de evaluación son: la temperatura táctil (*las piedras están calientes*), la temperatura ambiental (*el día está caluroso; hace calor*) y la temperatura de sensación personal (*tengo/siento calor*, que no es codificada por adjetivos en español ni en italiano, por lo que no surgirá en este estudio). En relación a los marcos, la dimensión de las entidades hace referencia a aquello a lo que se le atribuye un cierto concepto de temperatura.

Metodología

Para este estudio se utilizaron el CORPES XXI¹⁴⁶ y el CORIS¹⁴⁷ para extraer colocaciones de adjetivos de la temperatura. En la Tabla 1 se indican los nodos de la búsqueda y sus frecuencias normalizadas por millón de palabras en sus respectivos corpora. Los tres más frecuentes superan las 65 ocurrencias por millón; el cuarto, *caliente*, ocurre 42 veces por millón de palabras, pero no abarca tanto como *caldo*, que equivale también a *cálido* y *caluroso*.

En

Tabla 1. Frecuencia normalizada de los lemas analizados en sus respectivos corpora.

Lema	Frecuencia (por millón)	Lema	Frecuencia (por millón)
<i>frío</i>	71	<i>caldo</i>	78
<i>caliente</i>	42	<i>freddo</i>	65,33
<i>cálido</i>	17,3	<i>tiepido</i>	9,99
<i>helado</i>	13,4	<i>bollente</i>	8,89
<i>tibio</i>	13,26	<i>gelato</i>	4,9
<i>caluroso</i>	5,9		
<i>hirviente</i>	1,4		

lingüística de corpus, se entiende por ‘colocación’ una pareja de palabras que coocurre con una frecuencia mayor de la esperada, lo cual se cuantifica a partir de medidas de asociación como *mutual information* (MI), *t-score* y *log-likelihood* (G^2), provistas por las plataformas consultadas, o delta P (ΔP ; Gries 2013). Cada medida señala algún aspecto de la relación entre frecuencia observada (cuántas veces aparecen el nodo y el colocado cerca en el corpus) y frecuencia esperada (cuántas veces aparecerían si estuvieran distribuidos

¹⁴⁶Corpus del Español del Siglo XXI (225 millones de palabras en marzo de 2017), RAE, acceso en <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>.

¹⁴⁷Corpus de Referencia del Italiano Escrito (150 millones de palabras en marzo de 2017), Universidad de Bolonia, acceso en <http://corpora.dslo.unibo.it/TCORIS/>.

aleatoriamente). MI mide la exclusividad de la colocación, *t-score* se relaciona con su frecuencia y G^2 indica si es significativa o podría ser producto de la casualidad (Brezina, McEnery & Wattam 2015, Gablasova, Brezina & McEnery 2017, Stubbs 1995). ΔP permite cuantificar la asimetría de la colocación, ya que las demás medidas son simétricas, es decir, mantienen su valor aunque se intercambien nodo y colocado. Se extrajeron los 50 colocados más relevantes para cada nodo, de los cuales se analizaron sólo los sustantivos.

Análisis

En primera instancia se han podido correlacionar ciertos colocados con ciertos marcos de evaluación. *Caliente* y *caluroso* se complementan en la descripción de temperatura táctil y ambiental respectivamente, *cálido* muestra una fuerte preferencia por el marco de temperatura ambiental y *gelato* y *bollente*, por la temperatura táctil, mientras que los demás términos pueden referirse a cualquiera de los dos marcos.

El agua, como ya señala Koptjevskaja-Tamm (2015), es una de las entidades más relevantes al hablar de temperatura. Excepto para *caluroso* (sólo temperatura ambiental) y para *cálido*, que prefiere *aguas*, es el colocado más frecuente para todos los nodos. Aproximadamente el 20% de las ocurrencias de *tibio*, *hirviente* y *tiepido* colocan con *agua/acqua*, mientras que para *bollente* llega al 38,82%. Las colocaciones resultantes parecen en su mayoría literales, pero se han observado casos eminentemente metafóricos, como *balde/baldazo de agua fría/helada*. Por otro lado, la experiencia del agua está presente en las colocaciones con *ducha/doccia* (con todos los nodos excepto *cálido*, *caluroso* e *hirviente*) y en *paños*¹⁴⁸ *fríos/calientes/tibios*. Es interesante destacar que, mientras que las colocaciones de *balde/baldazo de agua fría/helada* y *paños fríos/calientes* o *pañitos tibios* (a veces metafóricos) aparecen en español, no han surgido sus equivalentes en italiano. A la vez, las colocaciones con *ducha/doccia* son frecuentes en ambas lenguas, pero en italiano los casos de *doccia fredda/gelata* son predominantemente metafóricos, no así en español. El significado de esta expresión italiana es, de hecho, equivalente al de *balde/baldazo de agua fría/helada*, i.e. una noticia inesperada y desagradable.

Como se evidencia de estas expresiones compuestas, los colocados no necesariamente coinciden con las entidades a las que se les atribuye una cierta temperatura, pero en la mayoría de los casos ofrecen una aproximación bastante fiable. En el caso de las colocaciones que sugieren fuertemente una metáfora, la gran mayoría de estos casos corresponde a los nodos *cálido* y *caluroso*.

Para *cálido*, estos colocados representan expresiones de afecto o sensaciones de otras modalidades (*color(es)*, *luz*, *tono(s)* y *aroma*), mientras que para *caluroso* representan sólo expresiones de afecto. Las demás colocaciones claramente metafóricas en español son *tibio* con *caricia* y *frío* con (*pos*)*guerra*. El último caso resulta particularmente interesante por la discrepancia entre la construcción sintáctica y la relación entre sus componentes: no se trata de una “posguerra fría” con características análogas a la “guerra fría”, sino que el prefijo *pos-* modifica *guerra fría*.¹⁴⁹

Paralelamente, los colocados evidentemente metafóricos para los nodos italianos han sido mucho menos: *accoglienza* [recibimiento] para *tiepido*; *timbro* [timbre], *tonalità* [tonalidad] y *applauso* [aplau] para *caldo* (en claro paralelismo con *cálido*), *guerra* y *razionalità* [racionalidad] para *freddo* y *spiriti* [espíritus, ánimos] para *bollente*. Esta última expresión, *bollenti spiriti* (con el adjetivo antepuesto en 26 de las 30 ocurrencias), que puede ser utilizado para referir tanto a personas irascibles como a personas sexualmente apasionadas, parece remitirse a un verso de *La Traviata* (ver Montes, 2016).

¹⁴⁸En algunos casos las expresiones incluyen *de agua*; para *tibio* también emergió como colocado *pañitos*, que aparece casi siempre en la expresión *pañitos de agua tibia*.

¹⁴⁹En el CORIS se hallaron sólo dos ocurrencias de “dopoguerra fredda”, que sería el equivalente en italiano. Nótese que, mientras que *dopoguerra* ‘posguerra’ es masculino, el adjetivo conserva la concordancia de género con *guerra*, que es femenino.

Finalmente, considérense dos casos paralelos en ambas lenguas. El primero es *papa/patata* en español y *patata* (y su plural *patate*) en italiano, que colocan con *caliente* y *bollente* respectivamente. En español, las expresiones son metafóricas al menos la mitad de las veces, mientras que en italiano siempre lo son y se utiliza *caldo* cuando se hace referencia al alimento. El segundo es *sangre/sangue*, que cuando coloca con *frío/freddo* es casi siempre metafórico. *Sangue* no coloca con otros adjetivos, mientras que *sangre* coloca con *caliente*, *hirviente* y *helado* en expresiones que raramente son metafóricas.

Conclusiones

En esta comunicación se presentaron los resultados de un estudio de colocaciones de siete lemas en español y cinco lemas en italiano correspondientes al dominio TEMPERATURA. El punto de partida era la hipótesis de que la distinción entre grados de temperatura no alcanza para explicar las diferencias en la categorización del dominio en cada lengua. Este primer abordaje permitió confirmar que:

- i. algunos lemas muestran una preferencia hacia un cierto marco de evaluación;
- ii. el agua cumple un rol primordial que se traslada a las expresiones metafóricas pero no de la misma manera en ambas lenguas: en particular una sorpresa desagradable es *unbalde/baldazo de agua fría/helada* en español pero *unadoccia fredda/gelata* [ducha fría/helada] en italiano;
- iii. también puede haber casos fuertemente atravesados por la historia cultural de la lengua en cuestión, como es la expresión *bollenti spiriti*;
- iv. incluso cuando hay colocaciones metafóricas compartidas entre ambas lenguas (*sangre fría / sangue freddo; papa caliente / patata bollente*) la proporción de uso metafórico de las expresiones varía.

Referencias

- Brezina, V. / McEnery, T./ Wattam, S. (2015): "Collocations in context: A new perspective on collocation networks". En: *International Journal of Corpus Linguistics*, 20 [vol.], 2 [N.], pp. 139-173.
- Deignan, A. (1997): *A corpus-based study of some linguistic features of metaphor* [Tesis inédita de doctorado]. Birmingham: University of Birmingham.
- Deignan, A. (2005): *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gablasova, D. / Brezina, V. / McEnery, Tony (2017): "Collocations in Corpus-Based Language Learning Research: Identifying, Comparing, and Interpreting the Evidence: Collocations in Corpus-Based Language Learning Research". En: *Language Learning*. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/lang.12225>>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Gibbs, Raymond W. (2015): "Metaphor". En: Dabrowska, Ewa / Divjak, Dagmar (Eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin, München, Boston: DE GRUYTER.
- Gries, Stephan T. (2013): "50-something years of work on collocations: What is or should be next...". En: *International Journal of Corpus Linguistics*, 18 [vol], 1 [N.], pp. 137–166. Disponible en:

- <https://doi.org/10.1075/ijcl.18.1.09gri>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Koptjevskaja-Tamm, M. (2015): "Introducing 'The linguistics of temperature'". En: Koptjevskaja-Tamm, Maria (Ed.): *The Linguistics of Temperature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 1–40.
- Kövecses, Z. (2002): *Metaphor: a practical introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2008): "Metaphor and emotion". En: Gibbs, Raymond W., Jr. (Ed.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press, pp. 380–396.
- Lakoff, G. (1987): *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993): "The contemporary theory of metaphor". En: Ortony, Andrew (Ed.): *Metaphor and thought* (2nd ed). Cambridge [England] ; New York, NY, USA: Cambridge University Press, pp. 202–251.
- Lakoff, G. / Johnson, M. (2003): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lorenzetti, M. I. (2009): "That girl is hot, her dress is so cool, and I'm just chilling out now': Emergent metaphorical usages of temperature terms in English and Italian". En: Mahlberg, M. / González Díaz, V. / Smith, C. (Eds): *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference*. Disponible en: <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/>
- Montes, M. (2016): *L'uso metaforico della temperatura nell'italiano scritto contemporaneo* [Trabajo final monográfico de licenciatura]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. / Pérez Hernández, L. (2011): "The Contemporary Theory of Metaphor: Myths, Developments and Challenges". En: *Metaphor and Symbol*, 26 [vol.], 3 [N.], pp. 161–185: <https://doi.org/10.1080/10926488.2011.583189>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Stubbs, Michael (1995): "Collocations and semantic profiles: On the cause of the trouble with quantitative studies". En: *Functions of Language*, 2 [vol.], 1 [N.], pp. 23–55. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/fof.2.1.03stu>. [Último acceso: 30/07/2017].

3. Didáctica del latín: el problema de la traducción

Mariana Ventura (directora)

Verónica Iribarren, Emiliano Marelo (expositores)

M. Victoria Coce, Agustín Dei, Melina Jurado,

Ileana Kleinman, M. Eugenia Steinberg.

Fac. de Filosofía y Letras (UBA)

veronicairibarren@gmail.com

e_marelo@hotmail.com

Nuestra investigación, radicada en el Instituto de Filología Clásica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tiene como objetivo general reflexionar acerca de la traducción como práctica fundamental que orienta la enseñanza de la lengua latina en el actual plan de estudios de la carrera de Letras, con especial énfasis en la Orientación de Letras Clásicas. ¿Por qué y para qué traducimos cuando enseñamos latín? ¿Cuáles son las competencias que se ponen en juego? A diferencia de los principios de la enseñanza de las lenguas modernas, que ponen énfasis en no traducir para enseñar, puesto que se lo considera contraproducente para adquirir y desarrollar las distintas habilidades lingüísticas, en la enseñanza del latín y del griego, por el contrario, enseñar la habilidad de traducir correctamente es un recurso pedagógico privilegiado y poco discutido para adquirir conocimientos acerca de la lengua. La premisa que sustenta la afirmación es que “se sabe latín si se puede traducir correctamente”. En cierta medida, el latín se constituye como objeto de estudio y de conocimiento cabal en los términos del arte de traducirlo. Por otra parte, conocer la lengua (dominarla, poder traducirla) significa obtener la llave de acceso a la cultura romana antigua. Es aquí donde cabe la afirmación del latín como lengua de corpus. En este sentido, un objetivo afín a estas creencias consiste en diseñar estrategias que permitan optimizar el uso de la traducción como recurso pedagógico de la didáctica del latín, sobre el supuesto de que la traducción sigue siendo considerado una herramienta fundamental para el conocimiento del latín y de su literatura.

Para llevar a cabo estas reflexiones, abordamos la cuestión desde tres ángulos: desde un ángulo teórico, revisamos las principales definiciones y descripciones de la traducción propuestas hasta la actualidad; desde un ángulo histórico, analizaremos la función que cumplió la traducción en la cultura romana; y desde un

ángulo didáctico, relacionaremos los análisis anteriores con la problemática de la traducción pedagógica en la didáctica de lenguas, especialmente de latín.

La hipótesis fundamental que orienta nuestras investigaciones afirma que el empleo de la traducción en la enseñanza del latín se justifica por motivos teóricos e históricos: la traducción es una herramienta particularmente apropiada para promover la reflexión lingüística y percibir la diversidad cultural (diferencias culturales), objetivos últimos del estudio de las lenguas clásicas; además, en la didáctica actual del latín resuenan las técnicas de poetas, oradores y gramáticos romanos, que solían concebir su actividad como traducción de textos compuestos en otra lengua. Los ejercicios de traducción se imponían como recurso de aprendizaje y perfeccionamiento, esto es, se enfatiza el aspecto cognitivo (no como proceso mental, interés reservado a las neurociencias). No obstante, la traducción pedagógica es un recurso didáctico complejo, cuya aplicación puede verse favorecida por los aportes de los *translation studies* y de otros métodos de la didáctica de lenguas.

En sí misma, la definición de traducción interlingüística (Jakobson 1992) dista de ser sencilla, en vista de la complejidad de la propia definición de lengua y de las múltiples dimensiones que puede adoptar la traducción. En este sentido, Hatim-Munday (2004 6) prefieren hablar del “ámbito de la traducción” más que de la “traducción” a secas y distinguen dentro de él: a) el proceso de transferir un texto escrito de una lengua de partida a una lengua de llegada, realizado por un traductor (o traductores), en un determinado contexto sociocultural; b) el producto escrito o texto-meta que resulta de dicho proceso y que funciona en el contexto socio-cultural de la lengua de llegada; c) los fenómenos cognitivos, lingüísticos, visuales, culturales e ideológicos que forman parte de a) y b). En nuestro caso, nos parece pertinente las distinciones que realizan Hatim-Munday en nuestras reflexiones.

Por su parte, Holmes (2000) definió los *translation studies* como un área de conocimiento ciertamente interdisciplinario pero autónomo, y distinguió primeramente dos áreas en la investigación: los *translation studies* teóricos y los aplicados. Los teóricos, según sus objetivos, se dividen en *descriptive translation studies* (orientados hacia el producto, hacia la función o hacia el proceso) y en *theoretical translation studies* (centrados en el medio empleado, en el área, en el nivel, en el género discursivo, en el tiempo o en problemas específicos). A su vez, los aplicados se proponen el estudio de los diversos usos de la traducción por parte de otras disciplinas, entre las cuales se destacan la enseñanza de lenguas, la formación de traductores profesionales, el diseño de políticas de traducción y la crítica de la traducción. Nuestra investigación abarca pues aspectos de ambas ramas de los estudios de traducción, en la medida en que busca desprender el planteo de la traducción pedagógica en la enseñanza de latín (*translation studies* aplicados) de un estudio descriptivo del lugar que ocupaba la traducción en la cultura romana (*descriptive translation studies* orientados hacia la función) y de su caracterización teórica, especialmente en comparación con otras formas de traducción (*theoretical translation studies* centrados en el área de las lenguas clásicas, en textos de géneros literarios y tiempos específicos).

Con el propósito de rastrear el desarrollo de la teoría de la traducción en la Antigüedad y de analizar las modalidades y la función que asumió la práctica traslaticia en la cultura romana, el grupo avanzó de manera conjunta en el establecimiento, traducción y comentario de un corpus de testimonios latinos relevantes. Durante el período informado nos concentramos especialmente en *De optimo genere oratorum* de Cicerón, y en selecciones de Horacio (*Ars poetica*: 128-145) y Quintiliano (*Institutio oratoria*, 10. 2 y 5), cuyo análisis cotejamos con la bibliografía general acerca de teoría de la traducción reseñada en el apartado anterior y acerca de la traducción en Roma en particular (Seele 1995, Bettini 2012 y McElduff 2013), y con bibliografía específica acerca de cada uno de los autores. En los tres textos recurre la confrontación del traductor-orador o del traductor-poeta, que se valen de la traducción como un recurso para imitar e incluso emular a su modelo, con el mero *interpres*, que traduce palabra por palabra sin atender al sentido del texto. En los textos de Cicerón y Quintiliano, provenientes del ámbito de la retórica, emerge además la conciencia de que existen diversos tipos y usos de la traducción (según el género, la época y la procedencia del texto traducido y según el código de la traducción; según los traductores que las producen y el público al que van dirigidas), entre los cuales se destaca el uso didáctico para la formación del orador. El trabajo sobre los textos nos llevó a plantearnos especialmente las siguientes cuestiones:

-Problemas críticos y rasgos estilísticos de los textos.

-La irrupción del discurso teórico acerca de la traducción en Roma y la conformación de un vocabulario técnico latino vinculado con el campo semántico de la traducción.

-En el caso de Cicerón y Horacio, la relación entre el discurso teórico sobre traducción y otras obras de los autores.

-Los diferentes tipos de traducción que existieron en la Antigüedad: la traducción poética, la traducción instrumental y, compartiendo rasgos de ambas, la traducción retórica.

-La relación entre estética y ética en el discurso teórico acerca de la traducción.

-La relación entre traducción y metáfora.

Paralelamente, los integrantes del equipo extendieron el análisis a otras obras de la literatura latina más estrechamente vinculadas con sus inquietudes personales. Algunos resultados de este trabajo se expusieron en diversos eventos académicos: en “Historia, literatura y escritura: codificación y decodificación de una subjetividad histórica en las cartas de Cicerón” Emiliano Marelló analizó la compleja relación entre la historiografía y sus textos-fuentes planteada en una selección de cartas de Cicerón a Ático compuestas entre 65-44 a.C.; en “*Imperium autem non potestatis tantummodo vocabulum sed etiam orationis est*. M. Cornelio Frontón, *magister et interpres imperatorum*” Melina Jurado analiza diversos pasajes del epistolario de Frontón donde la noción de *interpres* adopta una dimensión política, en la medida en que el maestro de retórica oficia de mediador/traductor de la realidad para el emperador; en “Los comentarios de A. Mussato a las tragedias de

Séneca: la traducción intralingüística como mediación comunicativa” María Victoria Coce propuso leer un comentario medieval de las tragedias de Séneca como una forma de traducción intralingüística con fines didácticos; a su vez, los siguientes trabajos abordaron el problema de la traducibilidad en autores, textos y géneros específicos: “*Passum* en Catulo 76 y algunas traducciones al español”, de Mariana Ventura; “Traducción e interpretación: a propósito de Persio, *Coliambos*, 6, *semipaganus*”, de Agustín Dei y Mariana Ventura; “La traducción de terminología de la crítica literaria latina. Un estudio de caso: la *brevitas* en la *Institutio oratoria* de Quintiliano” y “La problemática de la traducción en los tratados de retórica latina”, de Verónica Iribarren y Melina Jurado.

Finalmente, nos propusimos vincular los resultados de los puntos anteriores con la aplicación específica de la traducción a la enseñanza de latín. A tal efecto reunimos y relevamos bibliografía acerca de métodos para la enseñanza de lenguas y, en especial, acerca de la traducción pedagógica. El uso de la traducción para la enseñanza de lenguas suele relacionarse con el método gramática-traducción, que comenzó a ponerse en práctica en Prusia a fines del siglo XVIII y dominó la enseñanza de lenguas hasta mediados del siglo XX, en el área de las lenguas clásicas y modernas por igual (Aguilar Miquel 2015: 144-147 y Laviosa 2014: 4-6). Sin embargo, como permiten deducir Rochette (2007) y Dickey (2012: 3-54), el uso de la traducción pedagógica se retrotrae por lo menos a los *Hermeneumata Pseudodositheana*, el primer corpus de material didáctico destinado a la enseñanza de una lengua extranjera conservado en Occidente, compuesto en torno al siglo III d.C. La consulta preliminar de este material, que nos proponemos profundizar en adelante, indica que la traducción no siempre se usó como complemento de la enseñanza teórica de la gramática ni con el objetivo primordial de leer textos escritos, ni tampoco se aplicó exclusivamente a la didáctica de lenguas muertas o de cultura, que ya no son habladas como L1 por una comunidad y, por ende, imponen ciertas limitaciones a los abordajes centrados en la adquisición de destrezas orales. Muchas preguntas quedan, pues, abiertas.

Referencias

- ADAMS, J.N. (2004): *Bilingualism in the Latin language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- AGUILAR MIQUEL, J. (2015): "La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula". En *Thamyris*, n. s. 6, pp. 137-165
- AUERBACH, M. (2011): *Traducir literatura. Una escritura controlada*, Córdoba, Comincarte.
- BALBO, A. (2011): "Pragmatic aspects of teaching translation methods from Latin to Italian", en ONIGA, R., IOVINO, R., GIUSTI, G. (eds.), *Formal linguistics and the teaching of Latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 371-392.
- Hatim, B. / Munday, J. (2004): *Translation: An Advanced Resource Book*, Reino Unido: Routledge.
- BASSNETT, S. (1980): *Translation studies*, London, Methuen & Co.
- BASSNETT, S. / TRIVEDI, H. (1999): *Post-Colonial translation. Theory and practice*. Nueva York, Routledge.
- BETTINI, M., (2012): *Vertere. Un'antropologia della traduzione nella cultura antica*, Torino, Einaudi,
- CARIONE, C., COCE, M.V., JURADO, M., IRIBARREN, V., MANFREDINI, A., MARELLO, E., VENTURA, M., VILLALBA, J. (2012): "La didáctica del latín en el nivel superior: hacia un perfil de las expectativas y necesidades de los estudiantes", póster presentado en el Congreso Internacional "Perspectivas pedagógicas desde la contemporaneidad", organizado por el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, CABA, 15 al 17 de agosto de 2012.
- COCE, M.V., MANFREDINI, A., VENTURA, M. (2012): "Informe de investigación: Didáctica del latín en el nivel superior", ponencia presentada en XXII^o Simposio Nacional de Estudios Clásicos, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y la Asociación Argentina de Estudios Clásicos, San Miguel de Tucumán, del 18 al 21 de septiembre de 2012.
- DE ARRIBA GARCÍA, C. (1996): "Introducción a la traducción pedagógica", *Lenguaje y Textos*, 8, 269-284.
- Dickey, E. (2012) *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*. 2 Volumes. Cambridge: Cambridge University Press.
- GENZLER, E. (1993): *Contemporary translation theories*, Londres: Routledge.
- GIUSTI, G., ONIGA, R. (2010): "Why formal linguistics for the teaching of Latin?", en ONIGA, R., IOVINO, R., GIUSTI, G. (eds.), *Formal linguistics and the teaching of Latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 1-20.
- GROSSMAN, E. (2011): *Por qué la traducción importa*, trad. de E.E. Gandolfo, Buenos Aires: Katz.
- HARDWICK, L. (2000): *Translating words, translating cultures*, Londres: Duckworth.
- HARDWICK, L. (2003): *Reception studies*, Oxford, Oxford University Press (Greece & Rome New Surveys in the Classics, No. 33).
- HATIM, B., MASON, I. (2009): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona: Ariel.
- HERNÁNDEZ, M.R. (1996): "La traducción pedagógica en la clase de E/LE", en CELIS, A., HOLMES, J. (2000): "Name and nature of translation studies", en Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*. Londres/Nueva York: Routledge.

- JAKOBSON, R. (1992): "On linguistic aspects of translation", en SCHULTE, R., BIGUENET, J. (eds.), *Theories of translation. An anthology of essays from Dryden to Derrida*, Chicago-London, The University of Chicago Press.
- JOHNSTON, P. (1988): *Traditio: An introduction to the Latin language and its influence*, Nueva York: Macmillan.
- LAVIOSA, S. (2014): *Translation and Language Education. Pedagogic approaches explored*, Londres/ Nueva York: Routledge.
- LLACER LLORCA, E.V. (2004): *Sobre la traducción. Ideas tradicionales y teorías contemporáneas*, Valencia, PUV.
- McElduff, Siobhán (2013): *Roman theories of translation: surpassing the source*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- MESCHONNIC, H. (2009): *Ética y política del traducir*, trad. de H. Savino, Buenos Aires: Leviatán.
- MUNDAY, J. ed. (2009): *The Routledge Companion to Translation Studies*, revised edition, Oxon: Routledge, 285 p.
- ROBINSON, D. (1997): *Western translation theory from Herodotus to Nietzsche*, Manchester, St. Jerome.
- ROCHETTE, B. (2008): 'L'Enseignement du latin comme L2 dans la Pars Orientis de l'Empire romain: les *Hermeneumata pseudodositheana*', in F. Bellandi and R. Ferri (edd) *Aspetti della scuola nel mondo romano*. Amsterdam, pp. 81-109.
- SCHLEIERMACHER, F. (2000): *Sobre los diferentes métodos del traducir*, edición bilingüe con trad. y comentario de V. García Yebra, Madrid, Gredos.
- VENTURA, M. (2010): "Livio Andronico, autor de la *Odisea*", en Schniebs, A. (coord.), *Debates en lenguas clásicas. Tomo II: Cultura*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 177-198 (colección "Libros de Filo").
- WEISSBORT, D., EYSTEINSSON, A. (2006): *Translation-Theory and practice. A historical reader*. Oxford: Oxford University Press.

➤ **Mesa 11**

- 1. Leticia Balonés, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”**
- 2. Nancy Rutyna, CONICET / Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**
- 3. Patricia Carabelli Mari, Centro de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Uruguay).**

1. EL TRADUCTOR COMO CATALIZADOR IDIOMÁTICO-CULTURAL EN ÁMBITOS VIRTUALES SIN FRONTERAS

Leticia Balonés

IESLV “Juan R.Fernández”

lbalones@infovia.com.ar

Introducción

La globalización es un fenómeno de gran escala que alienta la interrelación e intercomunicación mundial. En el plano sociocultural, se caracteriza por la confluencia de las personas en una cultura global y, en el plano tecnológico, por una amplia interconectividad sustentada en la masificación de las telecomunicaciones, las TIC e Internet, que propician la comunicación permanente y prácticamente instantánea y simultánea.

Muchos sostienen que al promover la integración cultural termina con las divisiones sectarias que por años incomunicaron a los pueblos; otros aducen que es causa de desintegración cultural para las sociedades que se suben a la ola global y ceden así su identidad nacional a manos de una homogeneización híbrida y amorfa. Algunos advierten que las vías de difusión de la información propias del mundo globalizado permiten descubrir que un sinnúmero de elementos que se consideraban privativos de una cultura existen con nombre propio en otra desde hace mucho tiempo. Pareciera, pues, existir una puja en torno de valores que unos buscan compartir para multiplicar y otros, atesorar para salvar de la extinción. Uno de esos valores es la cultura y el menú de referentes, hábitos y símbolos que la hacen específica de cada sociedad y dan origen a lo que se conoce como *cápsulas culturales* y *culturemas*.

En medio de la controversia a favor y en contra de la globalización y envuelto por la vorágine informativa que potencian los canales de comunicación virtual se destaca la figura del traductor como profesional puesto a mediar en una disputa de varios participantes –la cultura, la lengua, la comunicación en tiempo real, los instrumentos de expresión masiva instantánea, la convivencia polifónica en las redes sociales, las tendencias onomásticas fugaces– haciendo equilibrio entre no ser el último en descartar lo probadamente eficaz ni el primero en renovarse en pos de un pragmatismo comunicativo a tono con las expectativas de los diversos receptores de la información, ávidos por conocer y difundir los hechos casi en simultáneo con su acaecimiento.

Hoy la información circula a tal velocidad que puede perderse la noción de qué elementos son socioculturalmente nuevos, viejos, propios, ajenos o compartidos. No obstante, casi todo puede rastrearse con facilidad para determinar qué es específico de una cultura y amerita respetarse, y qué puede asimilarse u homologarse onomásticamente en otra. Con tal fin, la ponencia se propone explorar qué función está llamado a cumplir actualmente un traductor profesional ante el bagaje de expresiones y términos disfrazados de *culturema*, cómo reconocerlos y distinguirlos de la cápsula cultural y la interferencia lingüística, y de qué manera puede formarse un criterio en base al cual decidir por qué sería pertinente respetarlos y en qué circunstancias cabría desnaturalizarlos de la cultura fuente y homogeneizarlos a fin de hacerlos semánticamente asequibles para los destinatarios de una traducción.

Cultura, globalización y traducción

La traducción es un ámbito donde se hacen patentes las diferencias interculturales y la dificultad que implica zanjarlas o realzarlas; por eso, precisar el alcance de la noción de cultura ayuda al traductor a decidir cómo administrar la carga sociocultural encapsulada en los textos que debe procesar como comunicador intercultural de contenidos que no genera como emisor original.

Para Vermeer (1986: 28), cultura es “el conjunto completo de normas y convenciones que un individuo debe conocer como miembro de su sociedad para ser como todos o diferente de todos” mientras que para Katan (1999: 17) es “el sistema compartido para interpretar la realidad y organizar la experiencia”. Ambos apuntan a cuestiones clave a la hora de trasvasar contenido semántico: las diferencias y las coincidencias interculturales.

La cultura es dinámica, etnocéntrica y simbólica (Samovar, Porter, McDaniel 2012), rasgos que comparte con la lengua por ser esta una de las vías por las que se manifiesta. Exaltados por la mecánica de la globalización, estos aspectos conforman una tríada compleja para la tarea del traductor –concebida desde una perspectiva de abordaje funcionalista sociocultural con la mira puesta en un propósito comunicativo– en circunstancias de comunicación casi instantánea como las que hoy marcan el ritmo de la generación y difusión de los contenidos que debe analizar para determinar si ameritan bautizarse a nuevo, si representan una

versión renovada y distinta de otros preexistentes o si aluden un elemento compartido con otra cultura y por ende reconocible sin necesidad de innovar en su denominación.

Cápsula cultural, culturema e interferencia lingüística en ámbitos de comunicación virtual

A fin de desarrollar un criterio que permita establecer con claridad qué elementos del texto transportan una carga cultural digna de rescatar por lo verdaderamente privativa de una sociedad, es preciso caracterizar los conceptos de cápsula cultural y culturema como contracara de la interferencia lingüística.

Un rasgo distintivo de la cápsula cultural y del culturema es el contenido semántico-cultural que concentran y la complejidad interpretativa que revisten a la luz de la comparación y el trasvase entre culturas (Nord 1997; Luque Nadal 2009; Molina Martínez 2006). Cada sociedad recorta la realidad y elabora su propio imaginario de manera acorde a sus circunstancias y así es también cómo elige verbalizarla. En virtud de esta circunstancia, puede argüirse que ambos conceptos refuerzan su identidad en una dimensión intercultural ya que, puertas adentro, una sociedad no tendría por qué tener conciencia de las cápsulas culturales y culturemas que genera en tanto no necesita compararlos con otra para advertir su existencia, su grado de unicidad ni su nivel de sofisticación. En este sentido, la traducción es un espacio propicio para su detección ya que el contraste intercultural está presente en el proceso.

La cápsula cultural es una unidad de sentido dentro de la que una sociedad concentra una realidad propia, una realidad cualquiera que redimensiona a su imagen y semejanza o una realidad común que concibe con una interpretación diferente o desde una perspectiva figurada distinta de la convencional. El significado reflejo (Leech 1977) que se atribuye al término “ñoqui” en Argentina o a la figura del gato negro en la cultura británica son instancias concretas de cápsula cultural según la sociedad que administre y desverbalice su sentido.

El culturema es una unidad de sentido socioculturalmente exclusivo con rótulo onomástico propio. La lexía misma sugiere una simbiosis lingüístico-cultural difícil de disgregar. Se concibe en terreno extralingüístico, nace dentro del dominio nocional de una cultura y se registra verbalmente según la normativa idiomática asociada con el territorio en que cobra vida, sin que ello implique homologación cultural con las sociedades que comparten el mismo idioma. El fenómeno se observa con claridad en casos como “WAG”, “botinera”, “Maria-chuteira”, “MacGyverism” o “*little orphan Annie'seyenuclei*”, culturemas conformados todos por nombres o términos vigentes en cada una de las lenguas cuyos usuarios los acuñan pero con valor nocional prácticamente nulo para los hablantes de esas mismas lenguas que culturalmente desconocen la referencia a la que aluden.

La globalización funciona como la vidriera en la que las diversas culturas exhiben sus distintos perfiles. Las redes sociales, los foros virtuales y las plataformas audiovisuales de difusión de contenidos son

espacios de expresión de fácil acceso y enorme capacidad de llegada a incontables destinatarios, que con su interacción constante multiplican exponencialmente las zonas de contacto que funcionan como agente de contraste intercultural. Por este motivo es importante que el traductor despliegue en todo momento su capacidad cognitiva y aplique las destrezas y herramientas adquiridas mediante una formación multicultural polifacética para explorar el ciberespacio en busca de información cruda (sin procesar) que le permita discernir o confirmar en forma directa qué rasgos son verdaderamente exclusivos de las culturas con las que trabaja, cuáles dejaron de serlo en virtud de la connotación que adquirieron por influencia de otras sociedades, cuáles se actualizaron y necesitan renombrarse, etcétera.

El traductor debe advertir que si un mismo elemento está presente o puede identificarse con claridad en la cultura meta, las diferencias interlingües que surjan de la comparación onomástica entre los idiomas de trabajo responderán a discrepancias lógicas de índole verbal, no específico-cultural. Por este motivo, recursos como el calco o el préstamo lingüístico no serían alternativas válidas ni pertinentes para referirse a elementos perfectamente conceptualizables a partir de una lexía distinta de su nombre original. El uso indiscriminado de extranjerismos en pos de una supuesta fidelidad específico-cultural nada tiene que ver con la preservación de un culturema.

Convalidar el avance irrestricto de términos y expresiones foráneas amparándose en la imposibilidad de procesar el caudal de información que circula en los medios de comunicación virtual es abrirle la puerta a la interferencia lingüística -ya no únicamente del idioma del cual se traduce sino de varios idiomas, combinados y degradados en el uso por innumerables hablantes que confluyen en los distintos canales de expresión virtual instantánea- y aceptar xenismos que terminan imponiéndose más por la intensidad de uso que por la capacidad onomástico-descriptiva que ostentan.

Toury (1995) señala que cuando es preciso referirse a elementos de tinte netamente cultural se puede optar entre dos perspectivas distintas: el apego a las formas de la lengua fuente o la aproximación a las expectativas de la cultura meta. Nord (1997) considera que los textos con función esencialmente pragmática resultan más aptos para la neutralización de marcas culturales específicas, porque son los menos anclados en la sociocultura de origen, mientras que los de naturaleza literaria, histórica o sociopolítica en cierta forma documentan la interacción comunicativa entre el emisor original y su receptor, por eso son los más propensos a la intervención intercultural e interlingüe del traductor, quien administrará el repertorio de cápsulas culturales y culturemas según estime pertinente en el proceso de mediación del sentido original.

El traductor en la era global

En la actualidad, muchos –en particular, los solicitantes de traducciones- están convencidos de que la globalización ha simplificado considerablemente la tarea del traductor. Suponen que como buena parte del planeta consume lo mismo, adopta hábitos parecidos o desarrolla preferencias similares, todo confluye en un mismo marco de referencia cultural, de modo que ya nada es insondable porque hasta lo más mínimo queda

registrado en espacios virtuales de muy fácil acceso y en un *ciberlenguaje* compartido, comúnmente integrado por términos y expresiones del inglés.

Sin embargo, lejos de minimizar la labor del traductor como comunicador (Reiss y Vermeer 1984) y mediador intercultural (Katan 1999), estos efectos aglutinantes de la globalización exigen redimensionar su rol. Ante el surgimiento de una supracultura o cultura franca (Snell-Hornby 1999) en la que las diferencias culturales parecieran esfumarse, el profesional de la traducción enfrenta el desafío de convertirse en catalizador de la información *cibercirculante*, cada vez menos fiable por lo lingüísticamente impropia, culturalmente imprecisa o conceptualmente desvirtuada de la que muchos se retroalimentan para la elaboración de contenidos que eventualmente se convertirán en fuentes de referencia oficiosa para distintos campos profesionales y de las que se nutren textos que pueden convertirse en encargos de traducción.

Por este motivo, hoy necesita profesionalizarse de manera interdisciplinaria para desarrollar criterios de acción basados en el conocimiento de aspectos ligados a la sociolingüística, la comunicación o la sociología, que le permitan sortear con eficacia la exigencia permanente de comunicar antes con celeridad y transparencia terminológica que con precisión conceptual y calidad expresiva. Por otra parte, solo de un traductor humano -no mecánico- puede esperarse la administración adecuada de esos conocimientos para abordar cuestiones como:

- la falacia de que la lengua del texto fuente necesariamente determina la pertenencia sociocultural del emisor y marca el valor de las referencias extralingüísticas, y
- el riesgo de falsa cognación cultural, producto de asumir erróneamente que la confluencia verbal en una lengua (franca) conlleva coincidencia sociocultural.

Conclusión

Lejos de obliterar la tarea del traductor, la dinámica de circulación de la información y las nuevas tecnologías asociadas con la era global potencian su función colocándolo en el centro de un proceso de catálisis lingüístico-cultural que le exige traducir respetando las diferencias específico-culturales sin caer en la atrición de la lengua meta y la aculturación, deculturación o transculturación con las que se suele vincular a la globalización. Para ello, deberá aplicar conocimientos multidisciplinarios que complementen su competencia traductora al reconocer cápsulas culturales y *culturemas* reales para darles el tratamiento pertinente y segregarlos de las simples tendencias onomásticas impuestas por la intensidad de uso virtual o por la cantidad mundial de menciones en las diferentes vías de comunicación global.

Referencias

Katan, D. (1999): *Translating Culture-An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Leech, G. (1977): *Semántica*. Madrid: Alianza Editorial.

Luque Nadal, Lucía (2009): "Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?". En: *Language Design 11*, pp. 93-120.

Molina Martínez, L. (2001): *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Nord, Ch. (1997): *Translating As a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Reiss, K. /Vermeer, H.(1984): *GrundlegungeinerallgemeinenTranslationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer.

Samovar, L. A. /Porter, Richard. E. /McDaniel, Ewin. R. (2012): *Intercultural communication-A Reader* (13th ed.). Boston: Wadsworth Cengage Learning.

Snell-Hornby, M. (1999): "Communicating in the Global Village: On Language, Translation and Cultural Identity". En: Schäffner, C. (ed.): *Translation in the Global Village*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 11-28.

Toury, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Vermeer, HansL. (1986): "Übersetzenalskultureller Transfer". En: Snell-Hornby, Mary (ed.): *Übersetzungswissenschaft- eineNeuorientierung: ZurIntegrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: FrankeVerlag, pp. 30-53.

2. LA TRADUCCION DEL RUSINO COMO DESAFIO DE INTERCULTURALIDAD:

Transformaciones socio-lingüísticas y estrategias de revitalización de saberes de una lengua eslava centro-europea hegemonizada en el sucesivo cruce de fronteras y políticas nacionales.

Prof. y Lic. en Cs. Antropológicas

Mgter. en Antropología Social

Doctoranda Nancy Rutyna

CONICET

ICA/FFYL/UBA

rut.yna@hotmail.com/nkrutyna@gmail.com

Introducción

Como investigadora de la minoría étnica rutena a Argentina y Sudamérica, se presenta con regularidad el desafío de traducir textos de su idioma rusino (*rusyn*) al español. Con el correr de las décadas y las transformaciones socio-históricas en nuestro país el idioma rusinoha dejado de usarse reconocido como tal y se ha ido entremezclando con otros idiomas eslavos tales como el ruso, el polaco, el checo-eslovaco y el ucraniano. Ello ha sido así por la generalización en territorio nacional de leyes educativas que incitaron la hegemonía del uso del idioma español en las escuelas por las que los hijos de los inmigrantes debieron de retraer el uso de sus idiomas nativos al espacio de intimidad doméstica; pero en particular por la construcción de miradas políticas estigmatizantes que en ciertos momentos señalaron a ciertas colectividades eslavas y sus miembros como potencialmente vinculados a ideologías anarquistas, rusófilas o pro-nazis (dependiendo de las circunstancias en las diferentes etapas migratorias). Así en función de la preservación frente a cualquier tipo de actitud social o política persecutoria también se dejaron de enseñar en asociaciones benéficas y parroquiales de las colectividades interrumpiendo su transmisión a las generaciones posteriores. Recién a partir de la consolidación de la última democracia en Argentina se desencadenó un paulatino intento de

expansión en la enseñanza/aprendizaje de idiomas eslavos centro-orientales¹⁵⁰, pero no del ruso como variante dado que sus miembros han quedado incorporados a los procesos de construcción y afianzamiento de identidades nacionalistas de posguerras mundiales y consecuentemente perdido los sentidos de afinidad o pertenencia étnica específicos. Realidad que se manifiesta tanto a partir de la lengua como de la religión greco-católica y que guarda bastante paralelismo con los procesos suscitados no sólo en Sudamérica sino también en los contextos europeos y norteamericanos.

Por lo expuesto podemos afirmar que a partir de los nuevos escenarios geopolíticos luego de la disolución del bloque de países socialistas asociados a la ex Unión Soviética se revitalizó progresivamente el uso del idioma ruso, en gran medida gracias a la puesta en marcha de departamentos académicos especializados que están reconfigurando su gramática como lengua diferencial a las que la han hegemonizado. Sin desestimar el reconocimiento de la posibilidad de nuevas variantes (las americanas) fruto de su transformación en los contextos de recepción migratoria (en contacto con lenguas mayoritarias como el inglés, el español o el portugués). Lo cual suma en materia explicativa tanta riqueza como complejidad.

Frente a esta realidad se presenta el interrogante del qué hacer respecto de traducciones que ameritan, por un lado, recuperar los saberes gramaticales del idioma ruso en términos generales y, por otro, los procesos de apropiación intercultural de ésta a partir de su revitalización en los contextos locales. Y reconocer, además, el impacto de las variaciones de sus saberes lingüísticos apreciados como dialectos bajo el dominio de universos gramaticales de otros idiomas. Para poder considerar dichas transformaciones dentro de un corpus de especificidad y contribuir a su expansión contemporánea entre sus descendientes.

El ruso como lengua independiente

El ruso es considerado un idioma eslavo centro-oriental (dependiendo de los intereses académicos que lo definan). Y ello es así porque el grupo de variantes dialectales¹⁵¹ designadas como rusinas comparten características lingüísticas con otros idiomas eslavos tanto orientales como occidentales. La cuestión de la

¹⁵⁰ Especialmente ucraniano, ruso, checo-eslovaco y polaco inicialmente impulsados por las oficinas consulares y posteriormente por iniciativa de los descendientes de edad más avanzada ante la necesidad emotiva de seguir hablando los idiomas de sus padres o abuelos fallecidos, más que por el interés académico de aprender sus estructuras gramaticales.

Es precisamente en esta práctica oral de las lenguas, especialmente en las asociaciones barriales de las colectividades donde se observan las mayores transformaciones socio-lingüísticas puesto que lo que se transmite es la memoria semántica del discurso (mediatizada por procesos afectivos) en vez del uso correcto de la morfología, sintaxis o fonética.

¹⁵¹ Entendiendo por ello las variantes socioculturales en el uso de un idioma, asociadas más a los rasgos distintivos de sus hablantes que a su circunscripción geográfica/regional.

revitalización del rusino en las últimas décadas se plantea dado que estas variantes históricamente habladas¹⁵² en la que fuera considerada como *Rus Carpática*¹⁵³ hasta los períodos comprendidos entre las guerras mundiales del siglo pasado, han hecho su reaparición dentro del marco circunscripto por diversas fronteras nacionales europeas (Polonia, Eslovaquia, Hungría, República Checa, Rumania, Ucrania, Croacia y Serbia) en calidad de minorías nacionales¹⁵⁴ pero no en términos de procesos de recuperación de etnicidades previamente fragmentadas por los conflictos bélicos.

Más allá de la ausencia o existencia de acuerdos entre los lingüistas eslavistas acerca de si estos dialectos pueden ser considerados un idioma separado o si constituyen una parte transformada de otro idioma eslavo, se puede afirmar que actualmente existen en Europa cuatro variantes regionales (geopolíticamente circunscriptas) del idioma rusino:

- el rusinolemko en Polonia,
- el rusino eslovaco en Prešov,
- el rusinosubcarpático y transcarpático en Ucrania,
- el rusinoBačka de la Voivodina Serbia.

El *rusino Lemky* actualmente está revitalizándose en la ladera norte de los Montes Cárpatos al sureste de Polonia entre grupos que tradicionalmente se autodenominaron igualmente como *Rusnaks* (en ucraniano Руснаки, en lemko Руснакы y en polaco Rusnaky).

Esta variante enfatiza el uso de la expresión coloquial “*lem*”, que puede significar “*pero*”, “*solo*” o “*gustar*” de acuerdo al contexto de habla. Presenta carácter de endónimo para diferenciarse de sus vecinos boikos y hutsules que la consideran como exónimo y no la implementan. Este concepto es usado principalmente en la zona oriental de Eslovaquia, Polonia y la frontera ucraniana. El término “*lemko*”, además, es a veces una forma

¹⁵² Y fundamentadas en la transmisión de saberes orales.

¹⁵³ La denominada Rus Carpática¹⁵³ estaba conformada territorialmente por los actuales Oblasts (distritos) de Zakarpattia y Leópolis (L’viv) en Ucrania occidental (región conocida como Voivodia Rutheniana durante el reino de Polonia), una pequeña porción del noreste de Eslovaquia (Prešov), una estrecha franja de Polonia Oriental (Voivodato o provincia de Subcarpacia), y otra pequeña porción de Rumania. E integrada políticamente por la RuśCzerwona o Rutenia Roja (Voivodato de Subcarpacia), la RuśPodkarpacka o Rutenia Transcarpática (región occidental de Ucrania) y la RuśHalicko-Wołyńska (región de Halych-Volynia).

¹⁵⁴ El concepto de minorías nacionales refiere a aquellos grupos dentro de otro Estado pero que formaban mayoría en su país de origen. Se les podría definir entonces en tanto grupos específicos que siendo parte de una Nación y debido a cambios de fronteras se encontraron en una situación de minorización, bajo el mérito de medidas proteccionistas, especialmente a partir de la ruptura de los imperios y la construcción de nuevas nacionalidades antes, durante y después de las guerras mundiales. Resultando así algunas naciones pluri-étnicas, pluri-religiosas, y pluri-lingüísticas.

peyorativa para describir a una persona que usa excesivamente la palabra “*lem*” desde una mirada etnocéntrica. De acuerdo a ello en idioma eslovaco se lo enuncia “*lemko*”, en ucraniano “*Лемки*” y en polaco “*lemky*”.

Aunque la variante *lemko* y el idioma ucraniano son parecidos no siempre resultan inteligibles entre sí. No obstante, investigadores ucranianos consideran la variante *lemko* como el más occidental de los dialectos ucranianos. Otros investigadores, por su parte, establecen que el *lemko* es el más occidental de los dialectos del idioma rusino. Y, finalmente, hay quienes sostienen que como el *lemko* incluye muchos patrones lingüísticos de los idiomas polaco y eslovaco conformaría un dialecto transicional entre los idiomas polaco y eslovaco. Por sobre estas apreciaciones, cierto es que la variante en sí presenta diferencias incluso entre sus propias comunidades de habla en el norte de Eslovaquia (región de Prešov), el sudeste de Polonia, y otra pequeña que ha quedado en Ucrania.

Metodyj Trochanovsky¹⁵⁵ fue quien publicó el primer alfabeto *lemko* (*Lemkivskjbukvar*) y la primera lectura (*Persa knyzecka*) para uso en las escuelas de las regiones de habla *lemko* en Polonia en la década de 1930.

¹⁵⁵ METODYJ TROCHANOVSKIJ (1885-1947): nació en una aldea de la región Lemko de Binczarowa (en rusino Bil'careva). Después de recibir su educación pedagógica en el Seminario del Maestro en Krosno, enseñó en la escuela primaria en la aldea Lemko de Uhryn. En 1913, se casó con Konstancija Durkot, hija de un sacerdote y activista Lemko, el padre Ioann Chrysostom Durkot, y se involucró en las preocupaciones educativas y sociales de la colectividad Lemko-Rusina. La Primera Guerra Mundial puso fin a estas actividades. Fue arrestado junto con decenas de dirigentes, acusado de traición al Imperio Austro-Húngaro y sentenciado a muerte mediante un juicio llevado a cabo en Viena en 1916. Afortunadamente, la ejecución fue suspendida y fue liberado en 1917 del campo de concentración Talerhof donde había sido recluido. Este campo, en idioma alemán Thalerhof, funcionó desde el 4 de septiembre de 1914 hasta el 10 de mayo 1917 y fue creado por las autoridades austro-húngaras para albergar a la población rusa, ruteno/rusina (greco-católicos) y rusófila de la entonces Galicia ucraniana a principios de la I Guerra Mundial en un valle arenoso de los Alpes, cerca de Graz, en actual Austria. Fue por ello considerado el primer campo de concentración, en el sentido actual del término, en territorio europeo.

La caída de la monarquía austro-húngara brindó a los grupos Lemkos la oportunidad de tratar de decidir su propio destino político. Trochanovskij se encontró en el corazón mismo del movimiento que trató de establecer una República Nacional de Lemkos-Rusinos. Fue miembro fundador de la *Russka Rada* (Consejo rusino) en Krynica. Como representante de éste brindó apoyo a los profesores Lemkos que se negaron a prestar juramento de lealtad al Estado polaco. Por lo cual se volvió muy popular para su propio pueblo e hasta admirado por ciertos grupos de polacos. Aunque tal actividad política resultó ser infructuosa, el esfuerzo sin embargo ayudó a unificar a las comunidades Lemkos.

En 1930, Trochanovskij y otros organizaron en Krynica un festival llamado los días de la cultura Rusyn. Más de dos mil Lemkos participaron en una procesión, que concluyó con la elevación y bendición de un memorial llamado La Cruz de Talerhof. Durante ese mismo año, también se celebraron varias reuniones políticas en Krynica. En esa oportunidad, Trochanovskij aconsejó a los grupos Lemkos a que organizaran tiendas y cooperativas de ahorro y crédito en la región. También subrayó el riesgo que conllevaba la ukrainianización de la región Lemko y abogó por la resistencia contra ella. Este asunto fue discutido extensamente en una reunión en Gorlice, donde en octubre de 1932 los activistas de la región Lemko declararon que deberían trabajar para preservar y desarrollar su propia cultura y lenguajes. Trochanovskij sostuvo que esto podría lograrse mejor mediante la introducción en las escuelas *lemko* de textos escritos en el idioma Lemko-Rusino. Poco después, el

Siendo luego prohibidas por el gobierno polaco en 1938¹⁵⁶. Otro importante trabajo de campo para dar cuenta de la variante *lemkolo* realizó el lingüista polaco Zdzisław Stieber¹⁵⁷ antes de que la etnia rutena se terminara de

8 de diciembre de 1933, se estableció en Sanok la primera organización Rusinófila Lemko, la Lemko Sojuz (o Asociación Lemko).

Trochanovskij se convirtió en uno de los líderes más influyentes de dicha Asociación. Como parte de su actividad cultural, escribió entonces el *Lemkivskyj bukvar* y el *Persa knyzecka*, que serían introducidos posteriormente en las escuelas de la región Lemko. Para proporcionar formación a sus profesores, Trochanovskij organizó cursos de lengua Lemko en el Seminario de Maestros de Stary Sacz. También se convirtió en editor en jefe del periódico vernáculo *Lemko* (1934-1939). En poco tiempo, la Asociación Lemko, con sede en Krynica, comenzó a ejercer presión con éxito en Varsovia para que el gobierno apoyara financieramente los intereses de los grupos Lemko-Rusinos y también amplió sus horizontes al contactarse de manera fluida con la Asociación Lemko de Estados Unidos y Canadá.

A pesar de la lealtad demostrada por la asociación Lemko en sus negociaciones con el estado polaco, en 1936 el gobierno incursionó en un cambio notorio hacia ésta y redujo el apoyo financiero a sus actividades. Los maestros miembros de la comunidad étnica fueron sistemáticamente eliminados y reemplazados por polacos. Ya en 1938, el mismo Trochanovskij fue prohibido como tal. Estos acontecimientos forzaron a Trochanovskij ya otros líderes Lemko a presentar sus protestas en Varsovia, donde a pesar de las promesas nunca pudieron alcanzar una audiencia con el primer ministro polaco. Finalmente, el estallido de la Segunda Guerra Mundial en septiembre de 1939 interrumpió la lucha de una década por la libre expresión de su identidad Lemko-Rusina,

Por su parte los grupos ucranianos, que habían hecho considerables avances en la región Lemko a finales de la década de 1930 por el corrimiento de las fronteras a partir de los sucesivos tratados de Polonia con la Unión Soviética, fueron capaces de seguir promoviendo su causa durante la ocupación nazi. Algunos refugiados ucranianos de la Galitzia oriental controlada ahora por los soviéticos se establecieron en la región Lemko después de 1939 y trabajaron para fortalecer desde allí el movimiento nacional ucraniano. De esta manera se proporcionaron listas de activistas rusófilos y rusinófilos lemkos a los nazis, que los consideraban una posible columna pro-soviética en la Polonia ocupada. Trochanovskij fue detenido el 21 de junio de 1941 y encarcelado en Kielce hasta los últimos meses de la guerra. Cuando las tropas soviéticas entraron en la región Lemko en 1944, fue arrestado otra vez por el NKVD (Народный комиссариат внутренних дел) conocido como el Comisariado del Pueblo para Asuntos Internos soviéticos durante un barrido general de la inteligencia polaca. Tras su liberación, toda la familia Trochanovskij fue relocalizada en Wrocław.

Después de su muerte, los grupos Lemkos se dispersaron mayormente entre la Ucrania soviética y las regiones del extremo occidental de Polonia. Fueron sujetos a la asimilación nacionalista en ambas partes y paralizados por el miedo y la apatía durante el régimen estalinista que hizo de cualquier manifestación de identidad Rusina un acto de ilegalidad contrarrevolucionaria (Horbal, B. 1996, *Carpatho-Rusyn American*, vol. XIX, No. 2, Nueva York, EEUU).

¹⁵⁶ Es significativo que el gobierno polaco haya prohibido el uso del lemko en su territorio en vísperas del conflicto bélico y las negociaciones que gracias a este contexto lograron que líderes activistas y representantes políticos rusinos declarasen una breve independencia de carácter nacional en 1939, bajo la denominación de *Rutenia o Cárpato-Ucrania*. Procesos de similar proscripción han tenido lugar en las experiencias del idioma bajo el régimen soviético tanto en Checoslovaquia como Ucrania.

¹⁵⁷ Entre 1934 y 1935 llevó a cabo su investigación en las regiones lemko de Nowy Sacz y Krosno (ahora Podkarpacka polaca) y la entonces Checoslovaquia. Sobre sus bases, fundamentó un par de artículos científicos y preparó una monografía completa sobre el idioma lemko publicado en septiembre de 1939. Luego durante la guerra estos trabajos fueron destruidos. El Profesor Stieber trató de recrearlos, pero fue después de su muerte que muchos de sus materiales acerca de sus estudios sobre la fonética, morfología y vocabulario lemkos reaparecieron publicados en forma de ocho folletos denominados

dispersar por las sucesivas migraciones a diversas regiones del mundo. Recién a partir de 1995 y hasta el presente algunos lemko-rutenos re-emigrados a la región subcarpática en la actual Polonia iniciaron el esfuerzo por estandarizar la gramática lemko¹⁵⁸. Lo cual concuerda con la celebración de festivales denominados *Vatras* (recuperación de las danzas y la música tradicionales) y la transmisión del programa radial FM LEM cuya principal operatoria es la difusión del idioma y los elementos culturales más característicos.

El *rusino* eslovaco es hablado principalmente en la región de Prešov de Eslovaquia, a lo largo de la ladera sur de los Montes Cárpatos. Se lo suele denominar también *rusinopryashiv*. Se hallaron igualmente múltiples registros de su uso en el continente americano entre los documentos de emigrados de dicha procedencia especialmente en Estados Unidos (aunque no exclusivamente ya que poseo para traducir un cuaderno de experiencias narradas en dicha variante de un inmigrante miembro de la colectividad checoslovaca en la Pcia. de Chaco). Según consideraciones de la lingüista Nadiya Kushko (2004:113) podríamos considerar entonces la existencia de variantes americanas del idioma rusino, manifestadas a través de los periódicos y piezas literarias de los inmigrantes, que habrían dejado de existir debido a su asimilación a la sociedad ampliada.

Entre las variantes rusinas sub y transcarpáticas encontramos al *rusinodoliniano* (o subcarpático) que es hablado en la región del Oblast de Zakarpattia en Ucrania. Al *rusinohutsul* que es hablado en las zonas montañosas de las provincias de Suceava y Maramures en Rumanía, en el sur del Oblast de Ivano-Frankivsk y ciertas zonas de los Oblast de Chernivtsi y Zakarpattia en Ucrania. Y al *rusinoboiko* que es hablado en los Oblast de Lviv e Ivano-Frankivsk en Ucrania y a lo largo de la frontera con el Voivodato subcarpático de Polonia. Las variantes boiko, hutsul y doliniano son muchas veces identificados por algunos lingüistas como dialectos del idioma ucraniano y no como idioma rusino. No obstante, sus propios hablantes prefieren considerarse a sí mismos de manera diferencial a la sociedad ucraniana y los ucranianos del resto del país se suelen referir a ellos de manera despectiva e inferiorizante.

La variante *boiko* incluye en particular los siguientes distritos: Dolina, una parte de Rozhniativ (Óblast de Ivano-Frankivsk), Skoliv, Turkiv, parte de Drohoby, Sambirsk y Starosambirsk (Óblast de L'viv), parte de Mizhhiria (Óblast de Transcarpatia) y pequeñas zonas adyacentes en el sudeste de Polonia y noroeste de Eslovaquia. Implementa el uso del etnónimo "*verkhovyntsi*" que significa "*pertenecientes a las tierras altas*".

La región boiko coincide hacia el norte con la línea fronteriza de los Cárpatos, y al sur con el territorio medio de los montes donde habitan los grupos "*dolyniaky*" o "*de las tierras bajas*". La variante doliniana es considerada la forma antigua de la variante boiko. No obstante ello, en la

Atlas del antiguo idioma lemko (*Atlas językowego dawnej lemkowski, 1956-1964*). Estos contienen 416 mapas y constituyen una valiosa reliquia del idioma y manifiesto de las interacciones de dos lenguas eslavas occidentales: la polaca y la eslovaca.

¹⁵⁸ Especialmente en la Universidad de Krakow (Cracovia) donde se la conceptualiza en el marco de los estudios de filología rusa.

actualidad los grupos boikos tratan de diferenciarse de sus vecinos dolinianos de varias maneras, entre ellas sus usos idiomáticos. Algunos investigadores sostienen que la variante boiko se fundamenta precisamente en una peculiar diferenciación: el uso de la interjección “ba”.

Respecto de su estudio, fue también Zdzisław Stieber quien participó del trabajo de campo para recolectar los registros etno-lingüísticos. Invitado como profesor asociado del Departamento de Estudios Eslavos de la Universidad de Lwów (actual Lviv, Ucrania) solicitó en 1935 a la Presidencia del Consejo de Ministros una subvención para la recogida de materiales que sirvieran para escribir un atlas lingüístico *Bojkowszczyzny* (de la región boyko)¹⁵⁹.

La variante *hutsul* (según la pronunciación rusina y ucraniana) *gutsul* (según pronunciación rusa) se encuentra circunscripta a la región carpatiana en el sudoeste de Ucrania, en el extremo norte de Rumania (áreas de Bucovina y Maramures) y en zonas adyacentes de Eslovaquia y Polonia. Hay diferentes versiones sobre el origen del etnónimo *hutsul/gutsul*. Una acepción sostiene que el término proviene de la palabra rumana “*forajido*” (rumano: *hoț* - “ladrón”, *hoțul* - “el ladrón”). Otra refiere la etimología a la palabra eslava antigua *kochul*, (“trotamundos, migrante”), en referencia al estilo de vida semi-nómada. Como variante lingüística el *hutsul* es relativamente único, constituyendo su universo gramatical con elementos similares al idioma ucraniano, con algunas influencias del idioma polaco y muchos conceptos de raíz rumana. Lo cual hace que en algunas oportunidades combine al alfabeto cirílico con el latino.

Por último, el *rusino Bačka* o también conocido como *rusinopanónico* es hablado en la Voivodina Serbia desde hace más de un siglo en que un grupo emigró allí desde la región de Eslovaquia actual. Esta variante se localiza en el noroeste de Serbia (provincia autónoma serbia de la Voivodina) y al este de Croacia. El uso del *Bačka* en dicho país constituye una variante oficialmente reconocida como dialecto.

Retomando lo dicho, estas variantes habladas en la antigua región de Rus Carpática se encontraban limitadas por fronteras étnicas (sub-grupos diferenciados) además de lingüísticas propias, las cuales dejaron su impronta en cada una de ellas. Además geográficamente se hallaban circundados por otros idiomas: hacia el oeste el polaco y eslovaco (eslavos occidentales), hacia el sur el húngaro (de la familia lingüística finno-úgrica o urálica), hacia el sudeste el rumano (lengua romance), hacia el este el ucraniano y hacia el norte el ruso (ambos considerados eslavos orientales). Es por ello que, como suele suceder con otras lenguas de fronteras, entremezclan particularidades importadas incluso a pesar del uso de alfabetos diferentes (latino o cirílico) que

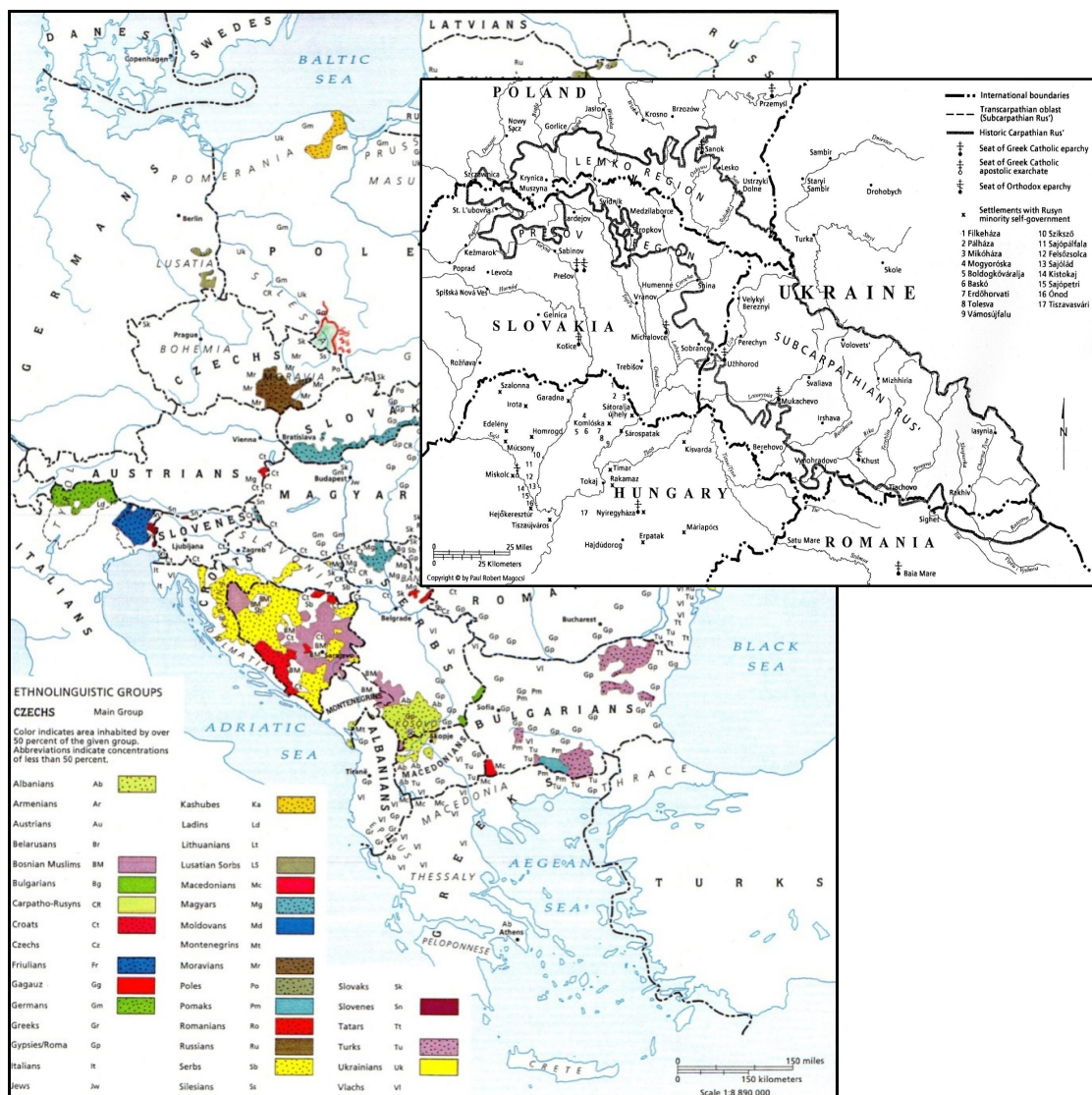
¹⁵⁹ Este estudio fue llevado a cabo con la ayuda de otro asistente Stefan Hrabec. La mayor cantidad de registros se han perdido durante la Segunda Guerra, no obstante ello, fueron capaces de publicar algunos artículos como ser: “*Resistencia del dialecto ruteno del oeste*” (*Gwaryruskienazachód Oporu*, Stieber, Z. 1938) y “*Contribución al vocabulario en los Cárpatos de Ucrania (Przyczynki do słownictwa gwary ukraińskich w Karpatach*, Stieber y Hrabec, 1956). El material rescatado fue llevado por Stieber a Lodz (Polonia) y se convirtió en la base de otro Atlas publicado bajo la dirección de Janusz Rieger (*Atlas gwary bojkowskich*).

las han absorbido de estos idiomas vecinos eslavos y no-eslavos. En el caso de la región lemko los factores más influyentes fueron los idiomas polaco, ucraniano y eslovaco; para la variante rusina en la región de Prešov el idioma eslovaco y en parte también el checo; para el rusino subcarpático y transcarpático los idiomas húngaro, rumano, ucraniano y eslovaco; y para la Voivoidina rusina los idiomas húngaro y serbio. Estos procesos de intercambios lingüísticos han tenido lugar durante siglos e incluyeron todos los niveles del lenguaje: lexical, morfológico, fonético y sintáctico.

Por lo expuesto, los intentos de estandarizar el idioma rusino han tenido y tienen que afrontar serias dificultades al estar divididos en la actualidad principalmente entre cuatro países, por lo que en cada uno de estos ha derivado en una ortografía diferencial y normas gramaticales basadas en sus diferentes variantes. Todo lo cual suma riqueza y resta simplicidad.

Anexos cartográficos

Distribución etno-lingüística de Europa centro-oriental hacia el año 2000



Fuente: "With their backs to the mountains. A history of Carpathian Rus' and Carpatho-Rusyns". Paul Robert Magosci. Central European University Press. Pág. 364-400. Budapest-New York, 2015.

Distribución contemporánea de los grupos ruteno-rusinos en Europa



Fuente: *"With their backs to the mountains. A history of Carpathian Rus' and Carpatho-Rusyns"*. Paul Robert Magosci. Central European University Press. Pág. 364-400. Budapest-New York, 2015.

El uso del rusino en colectividades de inmigrantes en Argentina

Un acercamiento socio y etno-lingüístico respecto del idioma rusino y las transformaciones de sus usos en el contexto de recepción local exige observar los permanentes intercambios interétnicos que éstos grupos han mantenido con otras colectividades de inmigrantes eslavos, incluidas entre dichas transacciones también la de reciprocidad de sentidos lingüísticos. La cual no sólo ha establecido prácticas comunicativas entre diferentes grupos (especialmente colectivos de inmigrantes ucranianos, polacos, rusos o checo-eslovacos¹⁶⁰) sino que también ha enriquecido el corpus de representaciones socioculturales mediante el aumento del capital simbólico y la competencia lingüística beneficiando a todos ellos.

Dicho abordaje ha de ser conceptualizado desde una mirada ampliada que abarque los procesos de reconstrucción/mantenimiento de sus identidades étnicas en el marco de las confrontaciones de ideologías nacionalistas, y a partir de la observación/interpretación de los sentidos interculturales de revitalización (expansión) contemporáneos tanto en los contextos vernáculos como en su proyección hacia los contextos de recepción migratoria.

¹⁶⁰ Depende la región, otras modalidades de el asociativismo étnico se han desarrollado también con grupos de inmigrantes búlgaros y montenegrinos (Chaco) húngaros (Chaco y Misiones), alemanes (Misiones), españoles e italianos (Buenos Aires). Pero los cuatro resaltados son la parte de la referencia metodológica en el recorte de mi trabajo de campo.

Sucesivamente desde el año 1897 varias fueron las familias de procedencia rusa que se asentaron en diferentes localidades de Argentina. Respecto de este fenómeno, muy relevante ha sido su presencia en el proceso de colonización agrícola del sudeste de la provincia de Misiones y del sudoeste de la Pcia. Del Chaco¹⁶¹. Haciendo un recorrido por las aldeas de procedencia de estas familias de colonos fácilmente se advierte la pertenencia rusa muy a pesar que en muchos de sus pasaportes refirieran que ingresaban al país desde la Galitzia Austro-Húngara o Polonia en términos genéricos y de acuerdo al momento histórico-político. No obstante ello, y al igual que sucede entre las familias de descendientes que se localizan en varios partidos del conurbano bonaerense, la gran mayoría se auto-define como de procedencia polaca o ucraniana.

El mayor de los interrogantes planteado por el devenir de los acontecimientos socio-históricos que los fragmentaron, es dilucidar qué sucedió con el idioma ruso y sus variantes en nuestro país. Bien es sabido que cualquier proceso etno-lingüístico es casi imposible de reconstruir en tiempo pretérito, pero de todas formas aún se pueden rescatar diversos materiales etno-históricos (documentos como pasaportes, partidas de nacimiento, actuaciones de las oficinas de inmigración o asuntos consulares, entre otros) y registrar algunas estructuras conceptuales (más que gramaticales) y de significación a través de las memorias orales¹⁶² cuyos sentidos persistieron en el tiempo a pesar de la dominancia de los idiomas oficiales de los Estados nacionales en cuestión.

Para ejemplificar, si particularizamos nuestra atención en los procesos de poblamiento y movimientos migratorios de la provincia de Misiones podemos suponer que las variantes pluri-lingüísticas fueron modalidad prevalente de habla durante la etapa pionera. Estas debieron ser paulatinamente reemplazadas por las nuevas formas de socialización que comenzaron a

¹⁶¹ Así también ha sido representativa su presencia como operarios en la actividad frigorífica y los talleres metalúrgicos de algunos barrios del conurbano de la Pcia. de Buenos Aires.

¹⁶² La oralidad constituyó, y continúa haciéndolo, el medio de expresión predominante en casi todas las manifestaciones de la vida social de los grupos de pertenencia rusa. Hasta muy recientemente no era común en las aldeas la presencia de tecnologías de comunicación (TV, telefonía celular, libros de lectura, periódicos) a excepción de la radio que transmitía solamente programaciones rusas, polacas o ucranianas. Durante la implementación del régimen soviético en la región cualquier tipo de lectura podía resultar "sospechosa", especialmente si estaba escrita en idioma ruso. La lectura o escritura no resultaban entonces percibidas como populares salvo durante la liturgia eclesial de rito greco-católico.

Así todas las formas de entretenimiento se fundamentaban en los cantos, los relatos y el parloteo acerca de la vida de los vecinos. La persona *cuenta-cuentos* era muy respetada. Los relatos constituían prácticas ampliamente difundidas entre las generaciones mayores respecto de las menores, y de éstas últimas en instituciones escolares y culturales. El rol de la mujer se resaltaba en la expresión oral de las narraciones, portadora y difusora de éstas entre los niños.

Es por ello que la continuidad de los saberes rusos se han basado hasta la actualidad en la transmisión de la memoria oral a través de los relatos definiendo valores, roles y status socioculturales de generación a generación.

configurarse a partir de la imposición normativizada del uso del español especialmente a través de la escolarización de los niños.

En su trabajo acerca de los colonos polaco-ucranianos en Apóstoles, el antropólogo Leopoldo Bartolomé (2007) señalaba como algunas de estas transformaciones se desarrollaban:

“El castellano se impuso cada vez más como primera lengua de los hijos de los colonos... los padres se rehuzan a enseñar su viejo idioma a los hijos porque – eso siempre podés aprender más tarde, si lo querés. Más, es mejor hablar castellano sin acento para que los chicos no se rían de ustedes en la escuela –” (de acuerdo al Sacerdote ucraniano W. Kovalyk de Apóstoles, 2007: 163);

“Nuestros niños que terminaron el séptimo y el octavo grado en una escuela ucraniana o aún nuestros seminaristas, prácticamente no saben palabras y frases en su lengua materna...; algunos piensan erróneamente que al no aprender la lengua de sus ancestros y apartándose del ucraniano y de la iglesia ucraniana, serán más exitosos y la pasarán mejor en la sociedad que viven...” (de acuerdo al Sacerdote ucraniano W. Kovalyk de Apóstoles, 2007: 163).

Lo que Bartolomé omitió destacar es que este proceso de abandono de la lengua nativa resultó de la tensión entre el ámbito doméstico y la necesidad imperativa del Estado Argentino de “*argentinar*”, es decir uniformar socioculturalmente a una población que expresaba una gran diversidad de procedencia¹⁶³. Para los grupos de pertenencia rutena la asimilación de la “*argentinidad*” constituyó el progresivo reemplazo de sus identidades étnicas por la adscripción a los nuevos nacionalismos emergentes (y sus idiomas oficiales: polaco o ucraniano) a través del accionar eclesiástico y los modelos pedagógicos vigentes que operaron como mecanismos de cohesión social¹⁶⁴.

¹⁶³Entre los primeros pobladores de las colonias agrícolas del sudeste misionero el idioma español estaría casi en desuso, prevaleciendo en cambio el portugués (en la zona fronteriza con Brasil), el guaraní oriundo del lugar, el polaco y el ucraniano (rusino) para comunicarse ante la necesidad de asociarse interétnicamente frente a las dificultades en los nuevos contextos. Las políticas estatales debían fortalecer entonces la consolidación de las fronteras nacionales mediante la construcción de una identidad cultural homogeneizadora.

¹⁶⁴Es importante resaltar que, como ya he dicho, estos grupos de inmigrantes ucranianos o polacos llegaron de su tierra de origen con una clara concepción de identidad tanto pluri-étnica como nacional. Representaciones que les habían permitido sobrevivir culturalmente en el marco opresivo del Imperio Austro-Húngaro. Por ello eran portadores de sentidos afianzados y combativos respecto de ellas.

Los niños de las colonias agrícolas fueron así socializados y, a la vez, socializadores de los otros miembros de la familia que por su edad o condición no formaban parte del proceso de escolarización formal¹⁶⁵. Es decir, no sólo aprendieron el idioma español de manera obligada sino que además participaron activamente de la socialización lingüística de los adultos en el ámbito doméstico.

Algunos autores perciben como frecuente que en algunos contextos de inmigración los padres –hablantes de una lengua diferente– sean estigmatizados como incapaces de proveer la clase de socialización lingüística necesaria para garantizar el futuro social y económico a sus hijos (Luykx, A., 2014) en el nuevo espacio. Así en el sudeste de Misiones dicha responsabilidad fue asumida por la escuela pública. Resultando de este desplazamiento que los niños pudieran acceder a los recursos lingüísticos valorados por la sociedad mayoritaria –la alfabetización y mejor fluidez oral de la lenguadominante– y, por lo tanto, que se delinearán diferencias entre las modalidades de uso lingüístico socio-familiares y las obligadas en los espacios de socialización escolar¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Según A. Luykx (2014) “*Las investigaciones en socialización lingüística observaron tradicionalmente a los niños como objetos o receptores de la socialización más que como sus agentes. En contraste con las anteriores concepciones de los niños como tabulas rasas sobre las cuales los adultos que se encontraban a su alrededor inscribían sus prácticas lingüísticas, investigaciones más recientes retratan a los niños como negociadores activos de significados y relaciones en la adquisición de nuevas competencias lingüísticas (Greenfield, 1984; Rogoff y Gardner, 1984; Rogoff, 1990; Wenger, 1998) mientras que un grupo más pequeño de estudios han examinado cómo las propias prácticas lingüísticas infantiles pueden impactar en el uso lingüístico de otros (Cardozo-Freeman, 1975; Burns, 1984; Schieffelin, 1986; de la Piedra y Romo, 2003), enfocándose generalmente en las interacciones entre hermanos o grupos de pares. A primera vista, parece natural concebir la niñez como un período de intenso aprendizaje social, esperamos que los niños sean socializados por sus mayores, no lo contrario. Suponemos que los adultos disponen de un repertorio de recursos lingüísticos socialmente valorados más profundo y extenso que el de los niños, y suponemos que los padres son los primeros responsables de la socialización lingüística de sus hijos. No obstante, hay dos situaciones cada vez más comunes en el mundo actual en las cuales nuestros supuestos usuales acerca de quién socializa a quién pueden verse invertidos. Estas son: la veloz modernización de sociedades que experimentan un desplazamiento lingüístico desde una o varias lenguas vernáculas hacia una lengua oficial, y las comunidades inmigrantes en las que las familias se trasladan a un territorio lingüístico desconocido. En los dos tipos de escenarios, los padres –hablantes de la lengua vernácula– son frecuentemente estigmatizados como lingüísticamente deficientes, así como incapaces de proveer la clase de socialización lingüística necesaria para el futuro social y la supervivencia económica de sus hijos. En consecuencia, gran parte de la responsabilidad acerca de la socialización lingüística de los niños se atribuye ahora a la escuela. Como resultado de este desplazamiento, es probable que los niños tengan mayor acceso a los recursos lingüísticos valorados por la sociedad mayoritaria –especialmente la alfabetización y fluidez oral en la lengua dominante–y, por lo tanto, es probable que estos niños los adquieran en forma más rápida y efectiva que sus familiares adultos. En contextos de modernización y/o inmigración, el mayor acceso de los niños a las variedades de una nueva lengua o a nuevas modalidades de uso lingüístico (por ejemplo, la alfabetización) con frecuencia viene acompañado por la correspondiente presión sobre los hablantes adultos para que adquieran las mismas competencias...”*

¹⁶⁶ Así, dentro de un mismo hogar, se pudieron haber configurado distribuciones diferenciales del capital lingüístico cuya consecuencia redundaría en interrupciones de los roles tradicionales de padres a hijos en relación con la socialización lingüística (Luykx, A., 2014).

La educación pública prohibió sistemáticamente que en el ámbito escolar se hablara otro idioma que no fuera el castellano, a fuerza hasta de castigos físicos sobre los niños que así lo hicieran. Lo cual efectivizó el desplazamiento de todas las otras modalidades lingüísticas al ámbito doméstico, ya que expresar la cultura de sus padres en dicho espacio público se convertía paulatinamente en reducto de la vergüenza por “*inculta*” y “*despreciable*”(Snihur, E., 1999). La práctica pedagógica oficial en las colonias agrícolas del sudeste de Misiones reproducía variadas formas de autoritarismo que redundaban no sólo en prácticas arbitrarias sobre los niños en sí sino en la persecución estigmatizante de su subjetividad doméstica.

E.J.S. (58 años) relataba respecto de su experiencia de escolarización y el uso del idioma¹⁶⁷:

...Yo a los siete años me fui a vivir al pueblo con una tía, como éramos muchos y ella estaba bien económicamente le pidió a mi mamá porque sus dos hijos ya eran grandes, para que le hiciera compañía...pero esa tía me maltrataba muchísimo viste, me hacía ordeñar las vacas, ir por el pueblo a vender la leche, que yo hoy pienso que a una hija mía no la mandaría que vaya a buscar las vacas que le puede pasar algo malo, y que por suerte no me ha pasado nada...

...entonces a los siete añosahí fui a la escuela, perorepetí un grado porque no tenía lo suficiente para estudiar, ni manuales ni materiales ni nada, mi tía no me compraba...

A la escolita fui un poco allá en Concepción de la Sierra, ahí hice hasta tercer grado, cuando me vine al Chaco hice hasta sexto grado, pero después perdí séptimo grado porque un tiempo me volví a Misiones y había que trabajar la chacra otra vez, y mi mamá ya no me quería mandar porque tenía trece o catorce años, era grande ya...

En esa zona en las chacras todos son ucranianos, yo no sé cuáles son los polacos porque para mí son todos ucranianos, que yo sepa una familia que diga que son polacos no sé...dicen que los hay pero yo no sé...y lo que no hay son rusos, rusos son otros ya también.

Lo que sí son todos de ese mismo ucraniano que nosotros...por ahí en el habla te das cuenta porque hay diferencia, hay personas que viste que hablan que yo no le entiendo muchas cosas viste, pero el ucraniano que hablaban mi papá y mi mamá ese yo lo entiendo bien...

Nosotros nos fuimos a la escuela sin saber hablar el castellano y mal nos iba, porque mi

¹⁶⁷ E.J.S. es una mujer nacida en Apóstoles. Junto con sus padres, ambos inmigrantes a los que refiere de la colectividad ucraniana (aunque el rastreo de los apellidos en los registros del buscador del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos los señala por parte de abuelo paterno de procedencia húngara y por parte de abuelo materno rusa, lo cual se relaciona al momento histórico en que han llegado al país ambas familias). Ella creció en una chacra en Concepción de la Sierra hasta los siete años que la enviaron a vivir al pueblo con una tía y luego de adolescente se fue a vivir a Las Breñas (Prov. de Chaco) con una de sus hermanas. Allí se casó con un hombre de la colectividad búlgara, tuvo dos hijos y se quedó a vivir hasta la actualidad. (Fragmentos de entrevista realizada en Las Breñas, Chaco, 8/7/17).

hermano no terminó, dijo que renunciaba porque no se podía entender con la maestra con el idioma, y eso que nosotros tuvimos suerte porque nos tocó una maestra que era ucraniana y ella nos entendía a nosotros...

Nosotros sabíamos todo en ucraniano, nosotros aprendimos a hablar castellano en la escuela...y era como te podía decir nos hacían bullying en la escuela... mirá nosotros íbamos descalzos a la escuela en la helada, cinco kmscaminábamos, era muy deplorable nuestra vida...pero bueno yo tampoco no reniego de ello porque dentro de todo salimos buenas personas gracias a Dios y con salud...todos salimos sanos.

Mi hermano fue a la escuela hasta tercer grado y abandonó, porque la maestra le explicaba y todo en ucraniano le contestaba él a la maestra, que no sabe, que no entiende le decía a la maestra, y se cansó.

Yo creo que fuimos solo dos o tres hermanos (de once) que terminamos, el resto no. Todos quedaron afuera. Yo terminé séptimo grado después en una escuela de adultos acá en el Chaco. En las Breñas.

Mi papá sabía hablar bastante el castellano pero mi mamá no sabía hablar nada, sólo en ucraniano nos hablaba. Recién cuando falleció mi papá comenzó a aprender algo. Pero a ella le interesaba seguir hablando en ucraniano. Luego se mezcló mucho la familia y se casaron con otros que no eran ucranianos y si ella quería participar de la conversación tenía que aprender.

Nosotros ya nos estamos olvidando el ucraniano porque no tenemos con quien practicar, mi hermana con la única que seguía hablando ya falleció. Yo no practico y no hay con quien hablar y vos te vas olvidando.

Allá en Misiones eran todos entendidos del ucraniano que hablabamos, pero los que no les entendíamos eran los de acá del Chaco.

Mi hermana tuvo una sola hija y el padrino era un tipo medio rusoucraniano Miginsky el apellido o algo así, y a ese no le entendíamos. Muy poco. Algunas palabras. Los que hablan en Chaco el ucraniano ese, era más distinto, no le entendíamos. Por ejemplo nosotros a las papas allá en Misiones le decíamos bandurka y aca en Chaco le decían kartofy... (Картоплярапа en idioma ucraniano y Картофель en idioma ruso – бандурка es idioma rusino).

Yo no sé que idioma hablabamos, pero yo creo que el idioma que hablamos nosotros era el verdadero....muchas diferencias con los ucranianos de acá.

Frente a situaciones de tensión como las descritas, las familias de descendencia rutena contrapusieron la fundación de instituciones culturales (de la colectividad ucraniana y polaca) con la intención de producir un "trasplante" (Snihur, E., 1999) sociocultural de los Montes Cárpatos hacia el sudeste de Misiones. Se crearon así periódicos y publicaciones en lengua polaca y ucraniana, se instalaron escuelas parroquiales donde se impartía la enseñanza del idioma respectivo y se formaron asociaciones culturales a las que los grupos de inmigrantes

asistían a encuentros sociales y reuniones diversas o sesiones de lecturas, danzas, gastronomía y teatro. Dichas instituciones constituían una prolongación con carácter de similitud a otras existentes en Europa o Norteamérica respecto de quienes mantenían un fluido contacto. Todas ellas no fueron más que estrategias elaboradas con la finalidad de preservar de alguna otra manera su identidad cultural, en un contexto que comenzaba a negarles dicha existencia.

Fuentes estadísticas oficiales confirmaban todavía en 1971¹⁶⁸ la continuidad lingüística de influencia eslava centro-oriental en el sudeste misionero. Según estos datos la población de origen y descendientes dominaban en alguna forma otro idioma además del español en un 86.5%. Estos porcentajes indican la frecuencia en el uso de otro idioma diferencial tanto como su continuidad generacional. Datos que, además, concurren a establecer principios de identificación etno-lingüística mucho más fuertes entre los grupos eslavo-parlantes que otros de la misma región (1971:707). Cinco lustros después la realidad contemporánea arroja observaciones muy disímiles. Las instituciones representativas de las colectividades (incluso las parroquiales) ya casi no ofertan docentes para la enseñanza de los idiomas y los pocos periódicos o gacetillas de las colectividades muchas veces están editados en español, para que puedan ser leídos por una comunidad que progresivamente hace menor uso de la lengua de sus ancestros. Dicha situación no se aleja de lo que he observado en Chaco y Buenos Aires.

Bien es sabida la necesidad de remarcar que la pertenencia étnica se manifiesta en forma persistente a través del lenguaje, aunque no exclusivamente. La continuidad del lenguaje se convierte así en uno de los elementos que establecen lazos con la identidad étnica de origen y permiten reproducir modelos de interpretación de la realidad y de adecuación a la misma para facilitar la comunicación con los pares. Por tal motivo en el contexto local, la forma de adquisición y uniformización del lenguaje implementada por el Estado Nacional tal como lo he descrito, constituyó un indicador inequívoco del proceso de asimilación negativa del que estas familias de inmigrantes estuvieron sujetos. No obstante ello, dicha persistencia sigue estando manifiesta y revitalizan saberes ruteno-rusinos de manera naturalizada que subyacen, o mejor dicho sobresalen, del supuesto idioma polaco o ucraniano que aprendieron de manera doméstica.

Traducción e interculturalidad: experiencia de investigación de saberes, aprendizaje académico y revitalización del rusino en el contexto de habla

Paralelamente al trabajo de indagación de saberes socioculturales, aprendo las variantes idiomáticas que considero forman parte del recorte teórico-metodológico. Ello conlleva la adquisición de representaciones lingüísticas propias de un mundo de significaciones socioculturales (sumatoria de capital simbólico) que

¹⁶⁸ “Estudio sobre el nivel de vida de la población rural de Misiones”. Dirección General de Estadísticas y Censos. Secretaría del Consejo Provincial de Desarrollo. Provincia de Misiones. Tomo IV. 1971.

también experimento a través de la observación participante de prácticas ritualizadas, aunque a veces no conozca su conceptualización académicamente correcta.

Esta misma condición se presenta en el trabajo de campo: mayoritariamente la gente de edad más avanzada recuerda el idioma (mediatizado por la memoria afectiva) según lo escucharon de sus padres o abuelos y recrean su uso a partir de prácticas sociales concretas (especialmente en los encuentros de las asociaciones de las colectividades, los cantos, o las liturgias eclesíásticas) sin ningún interés por conocer si la estructura gramatical de la lengua es la adecuada para los idiomas polaco o el ucraniano y suponiendo que esos son los idiomas que están hablando, de manera indiferente. Y como dicho conocimiento fue, asimismo, fundamentado en la transmisión oral tampoco existe un interés académico manifiesto del uso del idioma a través de la lecto-escritura.

Con esto último quiero señalar que los sujetos en sus rituales cotidianos pueden compartir experiencias y saberes de una identidad étnica común más allá de que asistan a una u otra colectividad, o reconozcan fehacientemente de qué pertenencia se trate dicha tradición o costumbre (culinaria, eclesíástica, de sanación, de superstición o magia, etc.), a sabiendas o no de los conceptos adecuados para nombrar los objetos, hechos y valores que componen su universo de significados. Dado que la multiplicidad de elementos que conforman las identidades colectivas pueden persistir sean o no declamados como tales.

Al traducir del idioma rusino al español trato entonces de diferenciar los tres campos de conocimiento que implemento como recurso de observación de la persistencia de etnicidades rutenas en el contexto local contemporáneo. Asumiendo al lenguaje como un elemento inter-relacionado socioculturalmente con otros¹⁶⁹ que igualmente corroborarían este proceso.

Dichos campos son los que le brindan sentido de valoración al rol de la traducción en mi trabajo de antropóloga (cómo saber, qué saber y para qué saber), es decir: en principio la indagación de saberes que muchas veces me son relatados en idioma original y amerita que sepa reconocer a corto o mediano plazo en mi investigación, todo lo cual torna indispensable en una segunda instancia la apropiación académica de los idiomas en cuestión (ruso, ucraniano, checo-eslovaco, polaco y la variante rusina), para finalmente contribuir a revitalizar dichos saberes en los contextos de habla respectivos y en calidad de tales en vez de ser asumidos como otras lenguas.

Si bien estas tres instancias pueden individualizarse de manera operativa mantienen todas la misma afinidad: la apropiación de saberes interculturalmente relacionados, dado que revitalizar el conocimiento particularizado del rusino como otra lengua es intentar ampliar la perspectiva etno-genética de los otros elementos edificantes de los procesos de identidad rutenas.

¹⁶⁹ En mi trabajo de tesis doctoral hago correlación de tres trayectorias que me resultan más accesibles en la recuperación de los datos, pero sin duda no son las únicas: la etno-historia, el idioma y la religión greco-católica.

Para concluir, respecto del idioma rusino nos encontramos de cara a una lengua que denominaría en transición de fronteras tanto étnicas, geopolíticas y lingüísticas, más que frente a regionalismos dialectales. Y es precisamente ese el desafío de su conocimiento: poder desentrañar sus componentes interculturales desde una mirada que vincule su re-estandarización académica con su revitalización mediatizada por la oralidad de sus hablantes, alejándolo de perspectivas etnocéntricas que lo han subalternizado a otras lenguas.

Su traducción al español requiere entonces el conocimiento de la morfología, la sintaxis y la fonética correctas, pero también la contemplación de sentidos que sugieren el despertar de un corpus de significados a través de la memoria afectiva y la declamación de sus voces acalladas.

Referencias

BARTOLOME, J. L. (2007) "Los colonos de Apóstoles. Estrategias adaptativas y Etnicidad en una Colonia Eslava en Misiones". Ed. Cátedra. Edit. Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (1971): "Estudio sobre el nivel de vida de la población rural de Misiones". SECRETARIA DEL CONSEJO PROVINCIAL DE DESARROLLO. PROVINCIA DE MISIONES. Tomo IV.

KUSHKO, N. (2004): "Literary Standards of the Rusyn Language: the historical context and contemporary situation". Canada: Universidad de Toronto.

LUYKX, A. (2014): "Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico". Revista Runa. pp. 105-115. Argentina.

MAGOSCI, P.R. (2015): "With their backs to the mountains. A history of Carpathian Rus' and Carpatho-Rusyns". Budapest: Central European University Press.

SNIHUR, E. (1999): "La política educativa en las colonias oficiales del sudeste de Misiones (1897-1930)". Misiones: Universidad Nacional de Posadas.

3. INTELIGIBILIDAD EN LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Patricia Carabelli Mari

Centro de Lenguas Extranjeras,
Facultad de Humanidades y Ciencias
de la Educación, Universidad de la
República

pat.carabelli@gmail.com

La globalización surgió junto con la necesidad de comunicación y entendimiento entre las naciones. El movimiento constante de personas, bienes, capitales - e incluso imágenes y discursos (Bloommaert 2010) - demandan la necesidad de aprender lenguas para interactuar con personas de distintos lugares del planeta. El inglés ha venido erigiéndose como una lengua de uso internacional que puede facilitar la comprensión entre personas que hablan otras lenguas (Kirkpatrick 2007; Crystal 2012). Según Crystal (2008), se habla inglés como primera lengua en alrededor de 76 regiones, y dos billones de personas lo hablan en el mundo. Como Widdowson recalca (1997: 144), los estudiantes aprenden la lengua “para cooperar como miembros en formas internacionales de comunicación”¹⁷⁰. Como docentes de lengua, y de inglés en particular, esto conlleva la pregunta, ¿qué inglés enseñar? Y, ¿qué enfoque pedagógico utilizar durante los cursos? ¿Debería ser la inteligibilidad uno de nuestros objetivos principales?

Perspectivas puristas como la de Quirk (en McKay y Bokhorst-Heng 2008) defenderían una posición en que la centralidad esté en la enseñanza de variedades prestigiosas de inglés con énfasis en la gramática como forma de promover estandarización. Kachru (1998), por otro lado, se opone a posiciones homogeneizantes y defiende una perspectiva multilingüe y pluricéntrica de enseñanza de lenguas (de inglés en particular), que dé lugar a la intrínseca variedad existente tanto de inglés como de otras lenguas. Según Smith y Nelson (1985) muchas veces sucede que hay incompreensión incluso entre hablantes de la misma lengua; y se cree que esto sucede más por falta de estrategias de intercomprensión ligadas a la inteligibilidad que por el uso de una lengua en particular. Por eso, se cree que el énfasis en las clases de lengua ha de estar ligado a la inteligibilidad

¹⁷⁰Todas las citas provenientes de referencias bibliográficas que se encuentran en inglés son traducción propia.

dando lugar a distintas variedades de lenguas durante la enseñanza de éstas. Este último enfoque es el utilizado durante la enseñanza de inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades de Ciencias de la Educación (Universidad de la República) junto a una perspectiva intercultural e incluso interlingüística como la que propone Masello (2015) para el caso de francés y portugués, y alemán e inglés.

La inteligibilidad está relacionada con el grado de comprensión de una lengua en cualquiera de sus formas, ya sea escrita o hablada. Este análisis se ha centrado en la inteligibilidad oral y sus formas de enseñanza. Deterding y Kirkpatrick (2006), concuerdan con Smith y Nelson (1985 en Deterding y Kirkpatrick 2006: 392) en que aunque no existe una definición específica de lo que es la inteligibilidad dada la complejidad que conlleva, existen tres niveles relacionados a ella: “reconocimiento de palabras, comprensión del enunciado, y comprensión del significado detrás del enunciado”. De estas tres áreas, la última -que está ligada a la interpretabilidad - es considerada la más compleja dado que encierra cuestiones de índole subjetiva. Más allá de eso, se cree que durante la interacción, los hablantes han de ser capaces de negociar el significado teniendo en cuenta tanto aspectos del contexto como cultural; más allá que sea una interacción entre aquellos considerados nativos o no-nativos¹⁷¹. Creo que la capacidad de negociar significados con los hablantes no es innata, sino adquirida, y que por ende se ha de enseñar y desarrollar paulatinamente. En este sentido, concuerdo con Jenkins (2002) en cuanto a la importancia de enseñar una lengua a partir de un enfoque basado en la inteligibilidad. Éste sugiere “utilizar modelos de pronunciación de inglés como Lengua Internacional (EIL), en donde la inteligibilidad de los no-nativos más que de los nativos (NS) es la motivación primaria” (Jenkins 2002:83). Bamgbose (1998) cree que aspectos vinculados a la inteligibilidad han sido abordados de manera descontextualizada. Recalca que “generalmente se pierde de vista que son las personas, no los códigos lingüísticos, los que se entienden unos a otros, y las personas usan las variedades que hablan para funciones específicas” (Bamgbose 1998:11). En este sentido, se observa que cuestiones que atañen a la inteligibilidad van más allá de la pronunciación y están vinculadas a cuestiones culturales que también se tienen que abordar. En Uruguay, por ejemplo, palabras como “fau” (por “fault”) o “orsai” (por “offside”), son frecuentemente utilizados en fútbol y son préstamos lingüísticos (en este caso del inglés), que han sufrido cambios lingüísticos al ser incorporados a la cultura uruguaya. Si un uruguayo usa esas palabras aisladamente, en forma descontextualizada, la palabra seguramente será incomprensible para un foráneo incluso de habla inglesa. Sin embargo, si el hablante contextualiza la palabra, probablemente será comprendida dado que existe una conexión entre conocimiento del área siendo abordada y la inteligibilidad. Esto es más tangible cuando se comunican hablantes de lenguas lejanas (por ejemplo un hablante de japonés con un hablante de portugués). En base a esto, durante la enseñanza de lenguas se puede adoptar un enfoque intercultural basado en la inteligibilidad en que se busquen conexiones, cuestiones culturales o lingüísticas compartidas (como ser los cognados), que habiliten líneas de entrada a la enseñanza para desde allí abrirse hacia cuestiones más complejas y diferentes.

¹⁷¹Se cree que la dicotomía nativos/no nativos presenta complejidades que no se abordan en este trabajo. Se quiere destacar que la inteligibilidad en particular, trasciende esta categorización.

Deterding y Kirkpatrick (2006), analizaron la inteligibilidad entre asiáticos no-nativos que no compartían una lengua materna (L1) y sí compartían el inglés (L2) y concluyen que los problemas de inteligibilidad se debían a aspectos de la pronunciación (sobre todo de las fricativas dentales ([θ], [ð]), pronunciación de las vocales y entonación de las palabras), o a incomprensiones en general. Recalcan la dificultad de investigar estos aspectos ya que la mayoría de los oyentes no interrumpen la conversación, aunque haya incomprensión. Más allá de eso, los investigadores concluyeron que existían un alto nivel de comprensión de los hablantes a partir de la estrategia de ‘acomodación’ (Jenkins 2002); podían “hacer ajustes estratégicos en el habla que llevaba a la convergencia con la divergencia de los interlocutores” (Yazan 2015: 202). Se cree que el desarrollo de estrategias de acomodación es fundamental durante la enseñanza de lenguas como forma de propiciar un enfoque comunicativo que habilite diversidad. De esta manera, en lugar de focalizarse en la estandarización de formas cosificadas que redundan en homogeneización, se puede poner el énfasis en la diversidad a partir del desarrollo de estrategias de acomodación.

Aún más, según McKay y Bokhorst-Heng (2008), existe amplia evidencia de que la durante la enseñanza del inglés ya sea como segunda lengua o lengua extranjera, se produce eliminación de las variedades no estandarizadas del inglés. El objetivo de la mayoría de los cursos es enseñar una variedad estandarizada y se elimina todo lo que no esté reglado. ¿Es este un abordaje adecuado? ¿Hablarán los estudiantes de inglés con hablantes nativos que hablen las variedades estandarizadas que se imparten en clase? Trudgill (1995) y Kachru (1985), evidencian que la eliminación de las variedades no estandarizadas de inglés promueve conceptualizaciones negativas de las variedades no estandarizadas e incluso discriminación de sus hablantes. Para combatir esta perspectiva, se han de propiciar nuevos enfoques de enseñanza de lengua que incorporen la variedad lingüística y cultural existente como forma de propiciarla.

De esta manera, se cree que es necesaria la incorporación de nuevos enfoques de enseñanza de lengua que den lugar tanto a variedades estándares como no-estándares, fomentando un acercamiento complejo que dé cuenta de la dinámica inherentemente cambiante de las lenguas. Sobre todo, se cree que esta perspectiva puede contrarrestar la discriminación existente hacia hablantes que se aparten de estándares lingüísticos, fomentando respeto y reconocimiento mutuo de todos los sujetos.

Referencias

Bamgbose, A. (1998): “Torn between the norms: innovations in world Englishes”. En: *World Englishes*. 17 (1). pp. 1-14.

Crystal, D. (2008): “Two thousand million?” En: *English Today*. 24 (1). pp. 3-6.

_____. (2012): *English as a Global Language*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

- Deterding, D./ Kirkpatrick, A. (2006): "Emerging South-East Asian Englishes and intelligibility". En: *World Englishes*. 25 (3/4). pp. 391-409.
- Jenkins, J. (2002): "A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language". En: *Applied Linguistics*, 23 (1), pp.83-103.
- Kachru, B. (1985): "Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle." En: Quirk, R. y Widdowson, H.G. (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.11-30.
- Kirkpatrick, A. (2007): *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masello, L. (2015): Curso: "Iniciación a la Intercomprensión en lenguas extranjeras". Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo, 23 al 26 de junio de 2015.
- McKay, S. (2012): *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S./ Bokhorst-Heng, W.D. (2008): *International English in Its Sociolinguistic Contexts. Towards a Socially Sensitive EIL Pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- McKay, S./ Rubdy, R. (2011): "The Social and Sociolinguistic Contexts of Language Learning and Teaching." En: Long, M.H. y Doughty, C.J. (eds.) *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Wiley-Blackwell. pp. 9-25.
- Smith, L.E./Nelson, C.L. (1985): "International intelligibility of English: directions and resources." En: *World Englishes*, 4 (3). pp. 333-342.
- Trudgill, P. /Hannah, J. (2008): *International English. A guide to the varieties of Standard English*, 5th Edition. Londres: Hodder Education.
- Widdowson, H.G. (1997): "EIL, ESL, EFL: global issues and local interests." En: *World Englishes*, 16 (1). pp. 135-146.

➤ **Mesa 12**

- 1. María Guadalupe Valenzuela y María Leonor Páez Logioia, Instituto de Formación Docente Continua, San Luis.**
- 2. Ana María Cendoya, Universidad Nacional de La Plata.
María Laura García, ISP “Joaquín V. González”/ IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.
Paula Ledesma, Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, Universidad Tecnológica Nacional.
María Victoria Saumell, Instituto San Francisco de Asís.**
- 3. Cristian Andrés Cardozo, María Dolores Orta González, Rafael Santos Raspanti y Hernán Zavarella, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Educación Superior Villa del Totoral.**

1. LA WEBQUEST: UN ASISTENTE POTENTE.

De la formación a la acción

Prof. María Guadalupe Valenzuela

guadavalenz3@gmail.com

Esp. María Leonor Páez Logioia

leonorpaez.sl@gmail.com

Instituto de Formación Docente Continua – San Luis

Introducción

El objetivo del presente trabajo es mostrar el uso de la *WebQuest* (WQ) y su impacto positivo en el trayecto de Formación en la Práctica Profesional del Profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC -SL). Los espacios curriculares Práctica de la enseñanza y Residencia pedagógica, de 3ro y 4to año respectivamente, se han visto fortalecidos y enriquecidos por el uso de las TIC - en este caso concretamente con la *WebQuest*- que se toman como asistentes en lugar de meros instrumentos.

La *WebQuest* fue diseñada por el profesor de tecnología educativa Bernie Dodge en 1995 en la Universidad Estatal de San Diego, Estados Unidos. La primer WQ tuvo un impacto tan positivo que luego se

diseñaron plantillas para dictar clases con este formato en diferentes disciplinas. Con el tiempo su uso se extendió y hoy en día es conocida en muchos lugares del mundo.

La *WebQuest* es una herramienta de aprendizaje que consta de varias etapas predeterminadas con el fin de que los estudiantes investiguen, recopilen información y elaboren o re-elaboren lo leído y discutido usando sus palabras e incluyendo sus propios aportes. Internet es la fuente principal de donde los estudiantes extraen información. El docente actúa como facilitador y mediador proveyendo las fuentes de información, asignando a los estudiantes una tarea específica y acompañándolos a lo largo de todo el proceso.

Desarrollo

Etapas de la WQ

Para desarrollar una *WebQuest* es necesario crear un sitio web o utilizar una plantilla prediseñada. La WQ consta de seis etapas predeterminadas, que denotan una lógica metodológica que propicia la construcción de saberes y competencias. Toda WQ comienza con la introducción, que proporciona la información necesaria para comenzar la actividad y la contextualiza. Le sigue la tarea, que constituye la parte más importante de la WQ y apunta a despertar el interés de los estudiantes para aprender sobre un tema o resolver una situación o tarea que tenga similitud con la vida real. La tercera etapa es el proceso, que brinda orientaciones y pautas de trabajo en una secuencia de paso a paso. Luego siguen los recursos (enlaces a sitios web) seleccionados previamente por el docente, que es de donde los estudiantes extraen la información; en algunos casos puede ser conveniente incluir los enlaces correspondientes a cada paso, con lo cual se pueden fusionar la tercera y la cuarta etapa. En el quinto paso se dan a conocer los criterios y estándares de evaluación, la socialización y conocimiento a priori de estos criterios apunta a una evaluación justa y consistente; de esta manera se promueve la evaluación formativa, que puede concretarse en autoevaluación, co-evaluación de pares o cualquier otro formato que el docente considere apropiado. Por último, la conclusión es el cierre de la tarea y tiene como objetivo resumir la experiencia, estimular la reflexión acerca de la misma y promover su reutilización en otros contextos.

Tipos de *WebQuest*

La *WebQuest* es una estrategia de enseñanza y aprendizaje de naturaleza versátil, lo que permite que se utilice en diferentes formatos y contextos, con estudiantes de diversas edades y niveles de lengua extranjera. La *WebQuest* se puede adaptar de acuerdo a las necesidades y los tiempos disponibles. Las *WebQuests* se clasifican en: *Miniquest* o *Caza del Tesoro*, y *WebQuests* de corta o larga duración. La *Miniquest* se reduce a tres pasos: introducción, tarea y resultado, se puede realizar en alrededor de una hora y es una buena forma de introducir a los estudiantes en el uso de las TIC. La *WebQuest* a corto plazo puede llevar entre una y tres clases aproximadamente y se circunscribe a tareas determinadas, con el fin de recopilar e integrar información. La *WebQuest* de larga duración puede extenderse hasta un mes y se centra en tareas profundas y más elaboradas.

Para llevar a la práctica estas diversas formas de WQ, a lo largo del tiempo han ido surgiendo diferentes formatos de tareas y taxonomías para optimizar su uso. La siguiente taxonomía fue diseñada por el mismo Prof. Dodge, “suministra un lenguaje común para la discusión de las tareas de las WebQuests” y permite que una “tarea de una WebQuest específica combine elementos de dos o más de estas categorías de tareas” (ver: <<http://roble.pntic.mec.es/~atejero/pages/taxonomiawq.htm>>)



El impacto de la *WebQuest* en el trayecto de la Práctica Docente

La WQ ha fortalecido los espacios curriculares Práctica Docente y Residencia Pedagógica porque pone a los estudiantes en el doble rol de aprender y aprender a enseñar de una manera innovadora y reflexiva. Mediante el uso de la WQ se apunta a resignificar las prácticas docentes y áulicas. Este uso tiene un doble beneficio: aporta al estudiante una manera novedosa de aprender y a su vez brinda al futuro formador una estrategia de enseñanza potente. La *WebQuest* está basada en el modelo constructivista de Vygostky, da al estudiante el protagonismo en el aula, le permite trabajar de manera colaborativa y creativa, propicia el desarrollo de competencias y facilita el acceso a información confiable. Los estudiantes del trayecto de la Práctica dejan de ser receptores de contenidos y logran reelaborarlos, teniendo un rol más activo en su propio proceso de aprendizaje mediante la construcción de conocimientos en redes y comunidades de aprendizaje. Este rol promueve la autonomía de los estudiantes y les permite hacer un uso flexible de sus estrategias de

aprendizaje. También logran ir a su propio ritmo y explorar sus intereses, lo que contribuye a que estén más motivados.

Además, el uso de las TIC, y en particular de la WQ, apunta a tener un efecto multiplicador. Se pretende que los futuros docentes naturalicen y aprehendan el uso de la *WebQuest* como parte integral de sus prácticas de aprendizaje y de enseñanza para que tengan experiencias significativas y motivantes y luego propongan ese mismo tipo de experiencias a sus estudiantes en la escuela. La WQ posee, por otro lado, varias ventajas que tienen impacto tanto en la formación como en la futura práctica de los estudiantes. Al trabajar con la WQ no como mera herramienta, sino como asistente de aprendizajes, se visualizan nuevas formas de consumir y producir información. Debido a su versatilidad, la WQ puede ser usada en diferentes niveles educativos y permite realizar diversas tareas, algunas de las cuales están mencionadas en el gráfico de la página anterior. También permite desarrollar diferentes tipos de competencias: instrumentales, interpersonales, interculturales, comunicativas, entre otras. Asimismo, potencia el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de los procesos cognitivos de alto nivel.

Para que la WQ resulte efectiva debe estar bien diseñada para no convertirse en un conjunto de preguntas asociadas a un tema. Es importante considerar: nivel de complejidad adecuado, consignas claras y explícitas, planificación y preparación técnica pertinentes en el uso de la web y sobre la WQ. Es necesario tener disponibles los recursos tecnológicos y hacer un uso correcto de los mismos para que los estudiantes puedan manipular la información y realizar la tarea asignada. Cabe mencionar que debido al uso frecuente de *WebQuests*, hay disponibilidad de plantillas de uso libre¹⁷² y WQ ya diseñadas de fácil acceso y uso¹⁷³.

Conclusión

La *WebQuest* brinda a los docentes las herramientas necesarias para usar las TIC desde una perspectiva educativa innovadora. La propuesta de una tarea creativa promueve procesos de pensamiento superior que permiten a los estudiantes analizar, sintetizar, evaluar y comprender información de forma crítica e implican la resolución de problemas y la construcción de conocimiento. A su vez, la *WebQuest* facilita el desarrollo de diferentes capacidades para transformar, aplicar, transmitir y compartir los conocimientos adquiridos, favoreciendo de esta manera la motivación y el trabajo colaborativo de los estudiantes.

El trabajo autónomo de los estudiantes es un aspecto fundamental de los modelos de aprendizaje basados en competencias y un gran desafío para los docentes formadores. Este desafío de aprender haciendo encuentra un gran aliado en la *WebQuest*, que posibilita a los estudiantes formados con la matriz de aprendizaje tradicional insertarse por completo en las aulas del siglo XXI.

¹⁷² Algunas plantillas que pueden utilizarse son *WebQuest Creator*, <https://webquest.cepdeorcera.org>, EduTicTac https://edutictac.es/cursos/webquest/uso_de_plantillas.html, y <http://www.isabelperez.com/webquest/taller/plantillas.htm> de Isabel Pérez

¹⁷³ En estos links hay varias WQ ya diseñadas para estudiantes de diferentes edades y niveles: <http://www.onestopenglish.com/teenagers/topic-based-materials/webquests/>, http://www.etni.org.il/etnirag/issue8/nancy_mckeand.htm, <http://stu.westga.edu/~joconno1/inservice/examples>

Referencias

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) (2001):
Council of Europe. Education Committee. Modern Languages Division. Cambridge University Press.

Dodge, B. (1995): "Some thoughts about *WebQuests*". Disponible en:
<http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html>. [Último acceso 30/09/2017].

Krathwohl, D. (2002): A revision of Bloom's taxonomy: An overview. En: "Theory into Practice". 41, 4, pp. 212- 218.

Sosa Díaz, M. J. (2009): "La WebQuest: Ventajas e inconvenientes como recurso educativo". VIII Congreso Internacional Virtual de Educación. España. Disponible en:
<http://www.web.upsa.es/spdece08/contribuciones/146_poster_WEBQUESTdefinitiva.pdf>.
[Último acceso 30/09/2017].
<<http://roble.pntic.mec.es/~atejero/pages/taxonomiawq.htm>>. [Último acceso 30/09/2017].

2. RECORRIDOS DIDÁCTICOS ENRIQUECIDOS CON TIC EN LA CLASE DE INGLÉS

Ana María Cendoya (UNLP)

acendoya@yahoo.com

María Laura García (ISP JVG/ IESLV Juan R. Fernández)

garcia_maria_laura@yahoo.com

Paula Ledesma (INSPT-UTN)

paulaledesma@hotmail.com

María Victoria Saumell (Instituto San Francisco de Asís)

saumell.vicky@gmail.com

Introducción

En las últimas décadas, los avances tecnológicos han favorecido la creación de un sin número de recursos auténticos, y otros más específicos, para la enseñanza del inglés. En este contexto, los docentes enfrentan el desafío de descubrir el potencial que estos recursos ofrecen y modificar sus prácticas de enseñanza para integrarlos de manera significativa y creativa, respondiendo a su vez a las normativas vigentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en su contexto. Así pues, cada vez más docentes enfrentan el desafío de adaptar sus planes de clases a fin de enriquecerlos con TIC.

En esta ponencia, se presentarán distintas alternativas para utilizar la tecnología en forma creativa y significativa a fin de enriquecer las clases de inglés en segundo ciclo de la escuela primaria. En primer lugar, se describirán los marcos que se tuvieron como referencia para la creación de recorridos didácticos. En segundo lugar, se compartirá un modelo de recorrido que incluirá su estructura, tipos de actividades y los patrones de interacción propuestos. Por último, se incluirán sugerencias que orienten la toma de decisiones de los docentes al momento de crear sus propios planes de clase con inclusión de tecnología.

Marcos de Referencia

Esta sección presenta los tres marcos de referencia que se tuvieron en cuenta para desarrollar los recorridos didácticos enriquecidos con TIC en la clase de inglés del segundo ciclo de primaria. Estos son: el modelo SAMR, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Lenguas Extranjeras y “Las competencias de educación digital” desarrollados en el marco del Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED).

SAMR

Una forma de analizar la integración de tecnologías es el modelo SAMR de Rubén Puentedura (2006) que toma la perspectiva de las herramientas utilizadas por docentes y alumnos para lograr una integración efectiva. El modelo presenta cuatro niveles progresivos de impacto de las TIC en un ambiente de aprendizaje. El primer nivel es Sustituir (S), el segundo es Aumentar (A), el tercero es Modificar (M), y el cuarto y último es Redefinir (R).

En el nivel Sustituir, las TIC actúan como herramienta sustituta directa, sin cambio funcional. Por ejemplo, buscar información en Internet en lugar de ir a una biblioteca. En el nivel Aumentar, las TIC agregan una mejora funcional. Por ejemplo, agregar imágenes o utilizar el corrector ortográfico en el procesador de textos. En Modificar, las TIC permiten un rediseño de tareas significativo. Por ejemplo, combinar audio, video y texto. Finalmente, en el nivel Redefinir, las TIC permiten crear nuevas actividades de aprendizaje, antes inconcebibles. Por ejemplo, la creación de mapas conceptuales colaborativos o la creación de contenido interactivo con herramientas de realidad virtual.

Puentedura (2006) también distingue los primeros dos niveles como fase de Mejoramiento y los últimos dos como fase de Transformación, y plantea que una integración de TIC efectiva debe intentar lograr la fase de Transformación. Sin embargo, los docentes necesitan familiarizarse con las herramientas que utilizan para alcanzar esos niveles.

NAP

Los NAP de Lenguas Extranjeras fueron establecidos por el Ministerio de Educación para definir los principios fundamentales que se aplican a la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Estos principios enfatizan la dimensión formativa de la enseñanza de la lengua desde una perspectiva intercultural y multicultural (Consejo Federal de Educación, 2012). Esto significa que los principios fundamentales se focalizan en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y la identidad sociocultural de alumnos de escuelas primarias y secundarias. Por lo tanto, cada provincia debe considerar los NAP al momento de diseñar su currículum y al menos alcanzar los principios básicos que estos plantean. Los mismos establecen seis ejes principales que incluyen la comprensión oral, la lectura, la producción oral, la escritura, la reflexión sobre la lengua que se aprende y la reflexión intercultural.

PLANIED

En 2015 el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación presentó el documento “Las competencias de Educación Digital” que introduce seis dimensiones de competencias de educación digital. La primera dimensión “Creatividad e Innovación” se refiere a que los alumnos se apropien de las TIC y produzcan creativamente de manera individual y grupal. La segunda dimensión “Comunicación y Colaboración” fomenta que los alumnos interactúen y participen activamente en el ciberespacio con responsabilidad, creatividad y respecto a la diversidad. La tercera “Información y Representación” promueve la búsqueda, organización y producción de información para construir conocimiento. La cuarta “Participación Responsable y Solidaria” se centra en el respeto en el ciberespacio, el compromiso cívico, el conocimiento de los recorridos en internet y de los datos que se comparten. La quinta dimensión “Pensamiento Crítico” se vincula con que los alumnos usen los recursos digitales apropiados para desarrollar proyectos, investigar y resolver problemas. Finalmente la última dimensión “Uso Autónomo de las TIC” comprende que los alumnos las integren en proyectos que diseñan, conozcan sus potencialidades y limitaciones y transfieran conocimientos previos para usar nuevos recursos digitales.

De la teoría a la práctica

Partimos de los marcos de referencia mencionados anteriormente para diseñar recorridos didácticos con inclusión de tecnología para el segundo ciclo de primaria. A continuación se presenta un modelo de recorrido que incluye su estructura, tipos de actividades y patrones de interacción propuestos.

Los recorridos en torno a un tema de interés constan de tres clases que están divididas en inicio, desarrollo y cierre. El propósito del inicio es que los alumnos recuperen el conocimiento previo sobre el tema del recorrido a partir de un juego, una pregunta disparadora o imágenes. El propósito del desarrollo es que conecten esos conocimientos previos con el contenido digital que se presenta. Éste puede incluir textos hipermediales, videos, audios y actividades lúdicas y de comprensión. Por último, el propósito del cierre es que consoliden los conocimientos vistos y consiste en la creación de producciones escritas, orales y multimediales en las que los alumnos son protagonistas y usan la lengua que aprendieron durante el recorrido en contextos comunicativos y significativos.

Tomamos como ejemplo la segunda clase del recorrido About Me que incluye conceptos de ciudadanía digital como los sugeridos por PLANIED. En su inicio, los docentes pedirán a los alumnos que compartan oralmente la descripción de sus avatares creados en la primera clase y los utilizarán para completar sus perfiles personales de manera escrita, como lo harían en una red social. De este modo, retoman lo visto con anterioridad a través de una actividad oral y producen un texto breve escrito que puede ser socializado entre sus pares. Luego los docentes, a través de preguntas orales, tratarán de conocer sobre los comportamientos en línea que tienen los alumnos y el tipo de material que comparten para que juntos elaboren una lista de consejos a fin de aumentar

la seguridad en el ciberespacio. Como lo establecen los NAP, la participación asidua en conversaciones y discusiones de temas de interés entre pares y con la guía del docente fomenta los aportes orales, el uso de recursos verbales y no verbales. En el desarrollo de la clase, los docentes preguntarán a los alumnos qué cinco consejos sobre seguridad online podrían darle a otro niño, según lo que estuvieron discutiendo y los escribirá en el pizarrón. Luego les indicará que vean el video *Cyber Five rules* sobre cinco reglas para la navegación segura disponible en un entorno virtual como Edmodo, un blog o una wiki. Mientras miran el video, los alumnos completarán un cuadro a fin de organizar la información e identificar datos relevantes. Una vez finalizado el video, responderán un cuestionario de opción múltiple que apela al uso de estrategias para la comprensión oral. En este sentido, los NAP indican que se puede abordar un texto oral aunque no se conozcan todas las palabras que lo constituyen valiéndose, en este caso, del soporte visual y los conocimientos previos para contextualizar la escucha. Para finalizar la actividad podrán jugar dos juegos en línea que los invita a aplicar lo visto en el video. En el primero *Sharejumper*, los alumnos deben contestar diferentes preguntas relacionadas a la navegación y la publicación de información en internet. El segundo *Tad's profile panic* el objetivo del personaje principal es proteger su información antes de que la viralizen. Para cerrar la clase, los docentes les pedirán a los alumnos en pequeños grupos que creen un póster que ejemplifique una regla para navegar seguros en internet. Para esto pueden usar la herramienta gratuita *Recite* o dibujar y escribir una regla para compartir en un foro o tablero en línea con el fin de sintetizar y aplicar lo aprendido. Luego la presentarán oralmente a sus compañeros y explicarán por qué eligieron esa regla. Esto les permitirá manifestar su posición, explicitar las razones que lo llevaron a seleccionar esa regla. Aquí se ve aplicado el nivel Aumentar del modelo SAMR y el uso autónomo de TIC según PLANIED.

Sugerencias según contexto

En las últimas décadas internet se ha transformado en el ámbito más popular para la búsqueda de recursos y herramientas que pueden ser usados con alumnos de lenguas adicionales. El “uso cada vez más común de dispositivos digitales con acceso a internet pueden potencialmente apoyar el aprendizaje individual y colaborativo en cualquier ubicación física” (Kiddle 2009: 192).

Sin embargo, esta selección de recursos digitales requiere de una actitud responsable de parte de los docentes al adaptar las mismas a los contextos y las necesidades de sus alumnos. Los docentes necesitan preguntarse cómo y cuándo integrar la tecnología y ser capaces de adaptar los materiales a sus entornos. Esta adaptación debería realizarse desde un enfoque basado en principios que incluyan el desarrollo de competencias digitales y siga un modelo de integración de TIC, como así también los lineamientos de los diseños curriculares vigentes en cada contexto. En otras palabras, la creación de recorridos didácticos enriquecidos con TIC debe partir de un sólido conocimiento del contexto cultural y pedagógico para poder así lograr su implementación exitosa.

El impacto de la tecnología ha sido amplio y extendido en todas las áreas de la vida moderna. Las instituciones educativas obviamente también han experimentado cambios a partir del acceso a la tecnología en las aulas. Como sostiene Silvia Bacher en el libro "Navegar entre Culturas" (2016), "*Caminar hoy por las aulas implica también visitar sitios virtuales, visualizar tutoriales, interactuar y producir contenidos en la web y en las redes. En síntesis, concebir nuevos modos de circulación de saberes y experimentar caminos para construir conocimientos y autoridad*".

Referencias

Bacher, S. (2016): *Navegar entre culturas: educación, comunicación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Paidós.

Consejo Federal de Educación. (2012): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Primaria y Secundaria. Lenguas Extranjeras*. Disponible en:

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf> [Último acceso 30/07/2017].

Cyber Five Internet Safety Game [Video]. Disponible en:

<<https://www.youtube.com/watch?v=CO6PFFAr6sU&t=1s>> [Último acceso 30/07/2017].

Puentedura, R. (2006): *Transformation, Technology, and Education*. Disponible en:

<<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf>>

[Último acceso 30/07/2017].

Ripani, F. (2016): *Orientaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación y Deportes*. Disponible en:

<<http://planied.educ.ar/marcos-pedagogicos/lineamientos-pedagogicos/>> [Último acceso

30/07/2017].

Ripani, F. (2016): *Competencias de Educación Digital*. Ministerio de Educación y Deportes. Disponible en:

<<http://planied.educ.ar/marcos-pedagogicos/competencias-de-educacion-digital/>> [Último acceso

30/07/2017].

Share Jumper [Juego digital]. Disponible en: < <https://jr.brainpop.com/games/sharejumper/?tid=81>> [Último

acceso 30/07/2017].

Tad's Profile Panic [Juego digital]. Disponible en: <<http://www.nsteens.org/Games/ProfilePanic>> [Último

acceso 30/07/2017].

Kiddle, T. (2015): *Developing Digital Language Learning Materials*. En Tomlinson, B. (eds.): *Developing materials for language teaching*. Londres: Bloomsbury, pp. 189-205.

3. EL IMPACTO DEL USO DE LAS TIC EN TAREAS COLABORATIVAS PARA LA REPRODUCCIÓN MULTIMEDIA DE HISTORIAS CLÁSICAS

ORTA GONZÁLEZ, María Dolores

CARDOZO, Cristian Andrés

RASPANTI, Rafael Santos

ZAVARELLA, Hernán

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Los grandes cambios en la sociedad de finales de siglo XX y principios del XXI fueron posibles gracias a los crecientes avances en la tecnología, los cuales vieron reflejada su influencia en virtualmente todas las áreas de la actividad humana. El ámbito educativo no es ajeno a la situación cambiante, y se ha visto beneficiado por las nuevas tecnologías. En el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, una de las áreas más afectadas son los tipos textuales, debido a la necesidad de adaptarse al nuevo lector que se corresponde con los nativos digitales (Prensky 2001). De esta manera, las TIC tienen un papel central en las actividades áulicas y de Entornos Virtuales de Aprendizaje, y permiten incrementar las posibilidades para la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky 1978) y, en consecuencia, el Aprendizaje Colaborativo (Dillenbourg 1999). El presente trabajo se enfocará en la implementación de actividades de comprensión lectora y reproducción multimedia de una historia clásica, con alumnos del profesorado de inglés. La presente investigación busca, a través de encuestas con los alumnos participantes, evaluar el impacto del proyecto teniendo en cuenta tres puntos centrales: el desarrollo de habilidades de lectura, la utilización de medios virtuales, y el trabajo en equipo. El análisis se realizará tomando en cuenta la percepción de alumnos de Prácticas Discursivas del Inglés del Instituto de Enseñanza Superior Villa del Totoral.

Introducción

El siglo XX trajo consigo numerosos y variados cambios en las maneras de ver la vida en general, las relaciones interpersonales, los prospectos de trabajo, y ocio, lo que ha afectado la forma en que las personas

se desenvuelven en todas las esferas. Estos cambios, que se dan de manera cada vez más rápida, han cambiado la forma en la que accedemos a la información, cómo nos relacionamos con colegas, amigos, familiares, y también cómo aprendemos. Por esta misma razón, en el campo de la educación se evidencian nuevos formatos tecnológicos, nuevos enfoques, e incluso nuevos campos de conocimiento y nuevas estrategias.

El presente proyecto surge a partir del análisis del impacto de la implementación de una actividad que fue incluida en el programa de Lengua Inglesa II, una materia troncal dictada en un instituto de formación docente en Villa del Totoral, al norte de la provincia de Córdoba, Argentina. La misma actividad se adapta al nivel esperado en los alumnos en este estadio, el cual corresponde a pre-intermedio.

El nuevo perfil de lector/escritor

Dado que los avances en las tecnologías, las formas en que se nos presentan los textos han cambiado drásticamente, y con ello, las formas de decodificar dichos textos se han ido adaptando en función de las necesidades de las nuevas generaciones, a quienes Prensky (2001) definió como los *nativos digitales*. Coll (2005) explica que el ser capaz de leer y escribir en una cultura escrita está atravesando un proceso de cambio y transformación, ya que la lectura ha pasado de ser lineal y unidireccional a ser multifocal y global. Castells (2000, citado en Coll 2005) expone que hay un nuevo paradigma tecnológico que está organizado según las TIC, y que este fenómeno está, a su vez, relacionado con nuevas formas de organización social, política y económica, así como nuevos estilos de vida, nuevas formas de esparcimiento, de pensamiento y aprendizaje.

Esta serie de cambios puede hacer que docentes, padres y otros educadores piensen que los jóvenes abandonarán completamente la lectura en el futuro cercano. Sin embargo, algunos autores piensan de manera un poco más optimista. Tal es el caso de Chartier (2001), quien se refiere a este fenómeno como *transfiguración*, en oposición a lo que muchos consideran el declive de la lectura.

En segundo lugar, el nuevo perfil del escritor se encuentra íntimamente relacionado con la noción de las nuevas formas de lectura expuestas anteriormente, y su naturaleza será descrita en torno a algunas nociones expuestas por Elola (2010) y Kress (2005). La primera autora postula algunas ventajas del uso de los wikis en el trabajo en grupo. Entre las ventajas más considerables, la que más se destaca tiene que ver con un aumento en los niveles de precisión lingüística en el esbozo final del trabajo escrito que los estudiantes entregan. Dado el alto grado de heterogeneidad presente en las clases de inglés en los niveles terciario y universitario, los wikis se posicionan como un entorno favorable a que los estudiantes se beneficien de su interacción con pares y de instancias de trabajo participativo y retroalimentación, lo cual tiene una incidencia positiva en el proceso de escritura. El segundo autor, Gunther Kress (2005), se refiere a las ventajas y desventajas de los géneros escriturarios emergentes o las nuevas formas textuales. Una de las características de la nueva escritura que el autor destaca tiene que ver con la prevalencia de la imagen, ya que, según afirma Kress, la imagen está desplazando al texto en muchas instancias de comunicación.

Los wikis como espacio de zona de desarrollo próximo y escritura colaborativa

En resumidas cuentas, Vygotsky argumentaba que los individuos aprenden de manera más efectiva cuando el aprendizaje se lleva a cabo en conjunto con y por medio de pares más informados, sean compañeros o el profesor (Tudge 1990). Al aprender de manera colaborativa en un wiki, los aprendices tienen la posibilidad de participar en un estilo de aprendizaje que les permite construir conocimiento, reflexionar y discutir con sus pares, y de esta manera el wiki se constituye en un entorno que fomenta el aprendizaje y el progreso individual tecnológicamente mediados. Así, el concepto Vygotskiano de zona de desarrollo próximo (ZDP) se encuentra en línea con la idea del desarrollo del conocimiento en comunidades de aprendizaje. La ZDP se define como la distancia entre el estado actual de desarrollo determinado por la capacidad independiente de resolución de problemas, y el nivel de desarrollo potencial determinado por las posibilidades de resolución de problemas en colaboración con pares más capaces (Vygotsky 1978). Por consiguiente, en relación con el uso de un wiki en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación podemos argumentar que al construir conocimiento en el marco de una comunidad de aprendizaje, y en colaboración con pares, los aprendices son capaces de mayores logros en su desarrollo que al construir conocimiento de manera individual. De manera paralela y en este contexto en particular, el uso de un wiki se traduce en el desarrollo de sus capacidades de escritura a través de la retroalimentación y el trabajo colaborativo. Este tipo de actividades es considerado parte del aprendizaje colaborativo ya que es una instancia en la que tanto los alumnos menos capaces como los más competentes aprenden de una misma experiencia conjunta (Dillenbourg 1999).

El foco principal del uso de un wiki en el desarrollo escriturario, más allá de los beneficios del trabajo colaborativo, es que los aprendices se transforman en editores y productores más que consumidores de la información (Cole 2009). Un wiki no sólo les permite crear, editar y reflexionar en torno a los materiales tanto creados por ellos mismos como por sus pares, sino que esta forma colaborativa de construir y de compartir conocimiento les da una oportunidad a los tutores de crear ejercicios y tareas que pueden resultar en niveles mayores de compromiso de corte social por parte de los alumnos que en otras formas más tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Las consideraciones y criterios que regulan el estilo de escritura, reglas de etiqueta y las responsabilidades de trabajo grupal e individual se consideran un pre requisito para el uso de wikis en la enseñanza. El wiki a su vez presenta mayor flexibilidad en la participación que un blog, ya que permite el posteo de contribuciones de manera anónima, lo cual puede motivar tanto a estudiantes más introvertidos a transparentar sus ideas, como al profesor a intervenir de manera no invasiva en casos en los que algún hilo de conversación requiera de una pizca de mayor dinamismo.

Actividad propuesta

La actividad planteada integra y contempla cinco nociones centrales y vigentes: el nuevo perfil del lector, el perfil emergente del escritor, la alfabetización informacional, el uso de las potencialidades la Web 2.0 y

cuestiones concernientes a los derechos de autor, nociones que se profundizarán en torno al diseño, descripción y explicación de la actividad.

La tarea tiene como objetivo principal el uso de la lengua inglesa en un contexto significativo y conlleva un énfasis en la integración de las cuatro macro-habilidades, la lectura, la escritura, la escucha y el habla, para su consecución. Este objetivo, a su vez, se logra a partir de la mediación tecnológica como terreno fértil y herramienta que posibilita el uso, la exposición y la producción lingüística. La actividad propuesta en este proyecto utiliza y conjuga, por un lado una historia clásica como texto disparador y como contexto o punto de partida, y por otro una serie de producciones individuales y grupales para su desarrollo.

Para comenzar, se asignó a los estudiantes la lectura y análisis de la famosa novela *Moby Dick*, escrita por Herman Melville en 1851. Los alumnos tuvieron la posibilidad de leer una versión simplificada, que es parte de la colección Penguin Readers (2006), o bien optar por leer la versión original, la cual se posiciona como un desafío y una posibilidad de trabajo para aquellos alumnos más avanzados, ampliando así las posibilidades de la zona de desarrollo próximo. Los aprendices podían leer la novela en su usual formato en soporte papel o acceder al texto en formato digital. Se proveyó, como un complemento natural a la lectura, una descripción completa, directa e indirecta de los personajes como parte del análisis, teniendo en cuenta que dicha descripción contribuye a un análisis más profundo de la historia, y considerando que la búsqueda de este tipo de información en la web puede resultar algo confusa para quienes no son expertos en materia literaria.

En una primera instancia, los alumnos trabajaron de manera individual con una guía con actividades de comprensión de cada uno de los capítulos. Estas actividades fueron variadas: preguntas concretas, verdadero/falso, ordenado de secuencias, completamiento de oraciones, justificación de oraciones sobre el texto. Los alumnos realizaron la lectura y las posteriores actividades en sus propios ambientes de aprendizaje personal y entornos virtuales de aprendizaje, donde pueden acceder a diccionarios y otros recursos en línea propuestos con anterioridad. Asimismo, contaron con la posibilidad de comunicarse con el profesor para clarificar dudas que se fueron presentando durante el proceso de lectura.

Una vez que el trabajo individual se hubo llevado a cabo, los alumnos estuvieron listos para embarcarse en el trabajo colaborativo en un wiki. En un contexto que posibilita el Aprendizaje Colaborativo, se esperaba que los aprendices cuenten la historia en diversos párrafos en el wiki que fue creado con este propósito en mente en www.wikispaces.com y cuyo nombre era *englishlanguageii*.

El profesor actuó como monitor con los alumnos que trabajaron en el wiki en un módulo de tres horas cátedra (120 minutos). Durante la primera actividad, por cada grupo se esperaba que cada alumno realizase una contribución de al menos un párrafo para completar el relato de la historia en su totalidad, sin utilizar el libro para evitar el plagio. En la próxima actividad los alumnos debían hacer uso de micrófonos, grabadoras o teléfonos móviles para grabar sus voces relatando su versión de la historia, asegurándose de que todos los alumnos del grupo colaboraran. Además, se les pidió que buscaran imágenes de licencia libre que ayuden a relatar la historia. La tarea final consistió en la elaboración de una presentación con zoom (utilizando la versión

gratuita de PreZi) en la que se incorporaron las imágenes, audios y leyendas que acompañen cada marco. Las presentaciones se compartieron al final de las colaboraciones en el wiki.

Encuestas

Luego de la finalización del proyecto, a los alumnos participantes se les solicitó que respondieran una breve encuesta semiestructurada (ver apéndice 1) de manera anónima para medir el impacto de la actividad. La encuesta fue dividida en 3 secciones: la primera con preguntas relacionadas con el uso del entorno virtual de aprendizaje, la segunda relacionada con la experiencia de trabajo colaborativo, y la tercera con espacio para comentarios sobre la actividad desde su perspectiva.

De un total de 32 alumnos participantes, 31 completaron la encuesta en su totalidad, por lo que la encuesta restante no ha sido tomada en consideración para el presente análisis.

Los resultados más relevantes de las preguntas se encuentran explicados a continuación.

Resultados y discusión

Con respecto a la utilización del entorno virtual de aprendizaje, la mayoría de los alumnos realizó una evaluación positiva del uso de actividades en línea. De las 31 encuestas tomadas en cuenta para este análisis, 28 alumnos concuerdan que el wiki y los recursos en línea fueron muy fáciles de usar, y casi la misma cantidad de encuestados (27) reconocieron haberse sentido motivados o muy motivados por la actividad. Esto puede deberse a que estamos frente a la presencia de nativos digitales, quienes están acostumbrados a realizar todo tipo de actividades de manera digital. Esto se condice con el hecho de que 27 participantes piensan que la actividad les ayudó a entender mejor el texto trabajado. A su vez, se comprueba que los mismos forman parte del nuevo perfil del lector/escritor, por lo que no tienen dificultades al trabajar con textos multimedia y realizar producciones textuales incorporando audio e imagen.

Un total de 25 alumnos piensan que la actividad fue útil o muy útil para poner en práctica las habilidades ya adquiridas en la lengua meta, mientras que 22 están de acuerdo o muy de acuerdo con respecto a que los recursos en línea ayudaron a expandir sus conocimientos, en especial sobre otros aspectos de la segunda lengua. Como fue mencionado con anterioridad, los alumnos son nativos digitales que no tienen mayores dificultades para enfrentarse a formas textuales nuevas, por lo que pueden extender sus conocimientos en este nuevo paradigma de manera rápida y eficaz. Además, el hecho de que consideren la utilización de recursos digitales efectiva para aprender por si mismos confirma que este tipo de actividades promueve las posibilidades dentro de la zona de desarrollo próximo, ayudando a ampliar el saber de los aprendices.

Además de estos resultados, es importante destacar que todos los alumnos respondieron de manera positiva a sentirse cómodos con la utilización de actividades virtuales, y 29 del total expresaron su propósito de utilizar recursos en línea para otras actividades de esta y otras cátedras a futuro.

En cuanto al trabajo colaborativo, la mayoría de los alumnos (26) piensan que el trabajo en equipo sirvió para complementar el trabajo individual, y 21 alumnos piensan que el trabajo final fue más eficiente que si hubiese sido una producción individual. Esto alienta a la incorporación de actividades en equipo para el aprendizaje de una segunda lengua. Si bien en muchas de las cátedras las posibilidades de trabajo en equipo son limitadas, en Prácticas Discursivas los alumnos están acostumbrados a realizar trabajos colaborativos de distinta índole. Es quizás por esto que consideraron que esta actividad fue productiva como forma de complementar aquellas de índole individual. Esto se condice con el hecho de que la mayor parte de los alumnos (23) respondieron que se sintieron cómodos o muy cómodos trabajando con sus compañeros y que sus aportes fueron valorados o muy valorados por el resto del equipo.

19 alumnos consideraron que se beneficiaron de sus compañeros al aprender ciertos aspectos de la lengua, y 22 estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que todos los participantes del grupo compartieron recursos nuevos para la realización de la actividad. Esto da fe de que el aprendizaje colaborativo es efectivo en este tipo de tareas, ya que la mayoría de los alumnos consideran el trabajo en equipo como una buena instancia para ampliar sus destrezas lingüísticas por un lado, y para aportar con sus propios conocimientos por el otro. Esto se condice con el hecho de que 27 alumnos piensen que la actividad conjunta para aprender de manera más eficiente.

En la última parte, los alumnos dejaron comentarios variados sobre la actividad propuesta. Casi la totalidad de los comentarios fueron positivos, y la mayoría resaltó el hecho de que las actividades fueron altamente motivadoras y que el aspecto más entretenido de la misma fue la posibilidad de integrar recursos audiovisuales a través de un «recurso novedoso» como lo son las presentaciones con zoom, en contraste con las diapositivas tradicionales. Muy pocos alumnos hicieron referencia al trabajo en grupo, aunque entre los comentarios positivos recibidos se resaltó nuevamente la posibilidad de aprender de sus compañeros y de interactuar de otra manera que no sea en las tareas tradicionales en el aula.

En cuanto a los comentarios negativos, si bien fueron escasos, se debieron a la complejidad del trabajo, ya que requería prestar atención a muchas cosas al mismo tiempo. Esto puede deberse a que unos pocos alumnos no estén acostumbrados a realizar actividades en línea, inclusive cuando en varias cátedras son actividades obligatorias. Dos comentarios se refirieron a que no se sintieron cómodos trabajando con las personas con quienes debieron trabajar, ya que sintieron que no se tomaron en cuenta sus aportes, y uno de estos alumnos manifestó su preferencia por los trabajos individuales.

Comentarios finales

En términos generales, el presente trabajo da testimonio de que las TIC pueden ser utilizadas para ampliar las posibilidades de aprendizaje dentro de la zona de desarrollo próximo, ampliando de manera significativa el desarrollo de las distintas habilidades en una segunda lengua. Además, como fue expresado por los alumnos participantes, la incorporación de las nuevas tecnologías resulta en una experiencia novedosa y enriquecedora tanto desde el punto de vista motivacional como en lo relacionado a las competencias lingüísticas.

Si bien nuestros alumnos son, en su mayoría, nativos digitales y son parte del fenómeno del nuevo lector/escritor, no siempre es fácil incorporar nuevas modalidades textuales en los distintos espacios curriculares, y mucho menos permitir la producción de textos multimedia, dada la complejidad de los mismos y el tiempo que estos demandan. Sin embargo, las experiencias con este tipo de actividades, como la presentada en este trabajo, dan fe de que los nuevos aprendices se sienten altamente motivados y se benefician ampliamente. Cabe destacar que este tipo de actividades nunca debe considerarse como un reemplazo, sino como una forma de complementar las actividades áulicas tradicionales, y además como una forma de expandir la enseñanza/aprendizaje fuera del ambiente institucional, haciendo propicio el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, los resultados arrojados confirman que el aprendizaje colaborativo sigue siendo un factor esencial en el desarrollo de la lengua. Esto ayuda a que el proceso de enseñanza no recaiga exclusivamente en el profesor, y que el aprendizaje pase de estar enfocado en el docente a estar más centrado en los alumnos, y permitiendo a los aprendices notar que ellos mismos pueden trabajar hacia la construcción del saber sin depender exclusivamente del docente.

Creemos, además, que este tipo de proyectos brinda una serie extensa de posibilidades a la hora de planificar programas y propuestas de estudio, tanto a nivel de cátedra como también a nivel interdisciplinar dentro de la institución. De esta manera, además, no sólo se enriquece la experiencia de los alumnos y futuros profesionales, sino que también se permite a los docentes ampliar sus horizontes de influencia y brindar más formas de atender a las necesidades de todos los aprendices.

Referencias

- Alameen, G. (2011): Learner digital stories in a Web 2.0 Age. *TESOL Journal* 2.3, 355-369.
- Clughen, L y Hardy, C. (2012): *Writing in the disciplines. Building supportive cultures for student writing in UK higher education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Coll, C. (2005): Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers*.
- Elola, I. (2010): Collaborative writing: Fostering foreign language and language convention development. *Language Learning & Technology* 14 (3). pp 51-71.

- Guth, S. y Helm, F. (2011): Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT Journal* 66 (1), 42-51. Doi:10.1093/elt/ccr027
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and compositins.* 22, 5-22. Doi: 10.1016/j.compcom.2004.12.004.
- Leu, D., J., O'Byrne, W.I., Zawilinski, L., McVerry, G., & Everett-Cacopardo, H. (2009): Expanding the New Literacies conversation. *Educational Researcher* 38 (4), 264-269. Doi: 10.3102/001389X09336676.
- Tudge, J. (1990): Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice. En L. C. Moll (Ed.): *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: CUP. pp 155-172.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Apéndice 1

Prácticas Discursivas II – Evaluación de actividad colaborativa en wiki.

Marcar con una cruz la opción más adecuada de acuerdo con tu perspectiva.

Sección 1	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Utilizar el wiki y los recursos en línea fue fácil.					
2. Me sentí motivado/a al realizar la actividad en línea.					
3. Utilizar el wiki sirvió para poner en práctica mi inglés.					
4. Los recursos en línea me ayudaron a aprender otras cosas en inglés.					
5. La actividad en línea me ayudó a entender mejor la historia.					
6. Volveré a trabajar con los recursos en línea en esta y otras materias.					
7. Disfruté de la actividad presentada.					
Sección 2	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
8. El trabajo en equipo y el individual se complementaron.					
9. Trabajar en equipo me sirvió para aprender de manera más eficiente.					

10. Aprendí cosas que no sabía y otros compañeros sí.					
11. La producción final en equipo fue mejor que mis producciones individuales.					
12. Me sentí cómodo/a trabajando con mis compañeros/as.					
13. Mis aportes fueron valorados en el equipo.					
14. Los miembros del equipo compartieron recursos nuevos.					
Sección 3	15. ¿Qué te pareció la actividad propuesta? ¿Sugerirías algún cambio para que sea más efectiva?				

➤ **Mesa 13**

- 1. María Florencia Carrió, ISP “Dr. Joaquín V. González”.**
- 2. Federico L. Polastri y Santiago Ure, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".**
- 3. Claudio Gómez, Camila Lifschitz, Dolores López Arreseigor y Melina Rondinone, ISP “Dr. Joaquín V. González”.**

**1. TALLER LITERARIO INGLÉS-ESPAÑOL: UNA RUTA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE
RELATOS DISTÓPICOS EN LA ESCUELA MEDIA**

María Florencia Carrió

I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”

florcarrio@hotmail.com

INICIO DEL RECORRIDO

Las narraciones poseen potencial para invitar a sus lectores a la reflexión sobre problemáticas ligadas a sus contextos socio-culturales. “El género narrativo [...] puede ser pensado no solo como una manera de construir conflictos humanos, sino también como proveedor de una guía para usar la mente” (Bruner 1991: 15, mi traducción). La narrativa, de esta manera, se sitúa como un medio por el cual sus interlocutores pueden vincularse con su realidad inmediata pensando críticamente. La ciencia ficción, en este sentido, dista de representar al orden existente, pero puede encontrar su materialización cuando la narración es analizada: “...la ciencia ficción reconoce desde el principio que es fantasía, que no representa aquello que es o aquello que ha sido pero está ocupada en analizar las acciones de la gente y de las cosas contra ambientes imaginarios” (James & Mendlesohn 2003: 13; mi traducción). Desde este lugar fantástico, este género puede superar a la realidad en la que los lectores se encuentran inmersos, especialmente en lo que refiere a distopías. Estos relatos crean escenarios que suelen ser considerados inhóspitos por los lectores

contemporáneos (Sargent 1994: 9, en Murphy 2009: 473, mi traducción) pero que podrían generar una apreciación diferente de su realidad. Es bajo esta luz que se pensó la propuesta “Pensar o que te piensen” basada en el texto distópico “El Peatón”, de Ray Bradbury. El taller fue dictado en el año 2016 en el marco del “Festival de la Palabra” de la EEM 3 DE 7, Villa Crespo, ideado para invitar a la reflexión a adolescentes pertenecientes a la escuela estatal. La modalidad de la propuesta fue bilingüe: se utilizó una traducción original en la lengua materna y una adaptación en la lengua inglesa. Puesto que el texto se enmarca en un viaje que realiza el protagonista, se plantearon ‘estaciones’ ambientadas a esta coyuntura. Las paradas tenían como objetivo involucrar a los lectores con el texto para propiciar un mayor acercamiento a la problemática planteada. Por esta razón, se utilizaron actividades que habilitaron la comprensión del cuento y propiciaron el interés de los estudiantes como pasos previos a un proyecto colaborativo final: la realización de un collage describiendo al hombre del futuro. El uso de disciplinas como el drama y las artes plásticas combinadas en un espacio lúdico, además de la elección del relato distópico, proporcionaron una mayor apropiación del contenido del texto por parte de los adolescentes. Para abordar esta hipótesis de trabajo, se analizarán las estrategias alternativas para el análisis de cuentos distópicos y su relación con adolescentes.

EL RELATO

“El Peatón” se sitúa en el año 2053, año en donde la tecnología ha cobrado un fuerte protagonismo en la sociedad. El personaje principal, Leonard Mead, transita en soledad la ciudad nocturna; observa a las personas en sus casas, iluminadas por la luz de la televisión. El crimen en esa sociedad es nulo puesto que todas las personas permanecen en sus hogares. Es por esta razón que el único coche de policía -un robot- lo detiene y lo somete a un cuestionamiento que revela la lógica funcional de esa sociedad distópica. El “policía” increpa a Mead porque no está casado, es escritor y no posee una televisión en su casa. Esto lleva a su inevitable detención y a su traslado a un Centro Psiquiátrico de Tendencias Regresivas.

DESCRIPCIÓN DEL VIAJE ÁULICO

Como actividad previa a la lectura, se les pidió a los estudiantes que observen carteles relacionados con el texto (e.g. calles y veredas). Una vez que acertaron con la temática, se invitó a los participantes a iniciar un recorrido con rumbo desconocido: caminar por el aula con la música de fondo de “Should I stay or should I go?” de The Clash. La canción era interrumpida para enunciar números que llevaban a los estudiantes a colocarse en grupos de acuerdo a la cantidad nombrada. Esta manera de agrupar a los adolescentes resultó favorable ya que correspondía con el tema de la narración y a su vez, la canción cautivó al grupo etario.

A continuación, se presentó al autor de la historia a través de Facebook. Se les entregó a los diferentes grupos una copia del perfil de Ray Bradbury con secciones como fecha de nacimiento y defunción del autor, su nacionalidad, además de sus obras, en blanco. En el pizarrón se escribieron datos biográficos de manera tal

que los grupos adjudiquen la información a la categoría correspondiente. A través de los datos contextuales ya discutidos, los estudiantes respondieron correctamente que el texto a leer sería “El Peatón”, publicado en 1951. Esta actividad previa a la lectura se utilizó como vía estratégica en dos planos: como introducción del autor y para incentivar la lectura.

En la siguiente parada, se mostraron diferentes partes de una animación basada en el cuento en inglés. Los participantes, espontáneamente, comenzaron a hablar en la lengua meta. Teniendo en cuenta que los estudiantes perciben, interactúan y procesan la información de diversas maneras (Keefe 1979, en Brown 2070: 120), este recurso logró captar a los estudiantes que prefieren tipos de aprendizaje auditivos y estímulos visuales. Al concluir esta instancia y en base al principio de predicción como un factor fundamental en la lectura (Harmer 2001: 70), se les entregó una copia con cuatro párrafos en inglés para que los alumnos, en equipo, ordenen según el argumento de la historia y puedan predecir partes venideras, lo que brindó un propósito para continuar con la lectura.

Bajo la lógica de lo trabajado, se pudo vislumbrar cómo la tecnología había afectado de una manera negativa a esa sociedad. Al finalizar este tramo, se emplearon actividades relacionadas con técnicas teatrales para permitir a los adolescentes relacionar su postura con respecto al avance tecnológico presentado en el texto. La actividad consistió en el uso de una silla para explicar cómo es su relación con respecto a este tema. Por motivos lingüísticos, ya que el juego de palabras propuesto era en castellano, se utilizó la lengua materna. Los participantes tuvieron que sentarse de manera más cómoda o incómoda conforme a su relación con la tecnología. Esta representación debía estar acompañada por las palabras “Me siento...” y los voluntarios debían completar la frase. Luego, los participantes completaron la lectura del texto en castellano para así corroborar las predicciones enunciadas anteriormente, además de responder preguntas de comprensión lectora.

En esta última instancia, se hizo hincapié en el año en que el autor escribió la historia, que además de ser anterior a la expansión de la televisión a color, se sitúa 100 años antes de la sociedad distópica que Bradbury creó. Se propuso, entonces, que los participantes se imaginen cómo sería la humanidad al pasar un siglo. Los grupos visualizaron el hombre/mujer del futuro y los representaron en afiches, haciendo uso de diarios, revistas y marcadores. La consigna también requería que los estudiantes le agreguen frases o fotos en la boca, para aludir a sus temas de conversación; en los ojos, con el fin de responder a las preguntas de qué es lo que va a mirar; en los oídos, para saber qué va a escuchar, y en sus manos, para saber a qué se va a dedicar el hombre/mujer del futuro. Los grupos podían decidir si agregarían otros aspectos.

REFLEXIONES SOBRE EL VIAJE

Las actividades propuestas intentaron favorecer la comprensión del texto con el fin de aproximarse a instancias posteriores de debate que fueron plasmadas en un producto final que cada grupo presentó al

concluir el taller. Se privilegió una orientación constructivista, la cual se basa en el supuesto de que el conocimiento es creado en conjunto. En este sentido la actividad final fue pensada para llevarla a cabo en grupos: los participantes pudieron compartir sus propias experiencias y conclusiones del texto para decidir la forma que darían a sus producciones. Esta forma de trabajo promovió el pensamiento crítico de los estudiantes: al observar la relación de la sociedad distópica con la tecnología y al materializar la propia, pudieron discutir su condición enajenadora que podría afectar a la humanidad. Esta reflexión común sobre la realidad a través del relato distópico promueve la concientización y el posible accionar sobre ésta, lo que lleva al conocimiento liberador que Freire (1992) da cuenta. La educación liberadora supone un sujeto crítico, que analice y actúe sobre su propia realidad, atreviéndose a experimentar sobre ella.

El taller "Pensar o que te Piensen" intentó utilizar estrategias para el análisis de cuentos distópicos que no se redujeran a la mera identificación de sus componentes o características. La popularidad de este género entre los adolescentes puede estar relacionado con la crítica al statu quo que la distopía presenta: "...las ficciones distópicas frecuentemente funcionan como una forma de crítica social y política..." (Booker 1994: 174, mi traducción). La narración fue usada como disparador para realizar un análisis crítico de esta y del contexto actual en el que los estudiantes se desarrollan. A partir del debate y la reflexión de un cuento distópico, los educandos lograron materializar en un collage sus ideas con respecto a un futuro no tan lejano y lo hicieron en conjunto. Su exposición narrativa permitió que ellos se encontraran como sujetos críticos construyendo un conocimiento que permita entender la realidad en la que viven.

Referencias

- Booker, K. M. (1994): *The Dystopian Impulse in Modern Literature. Fiction as Social Criticism*. Westport: Greenwood Press.
- Brown, D. H. (2007): *Principles of Language Learning and Teaching*. Fifth Edition. NY: Pearson Education
- Bruner, J. (1991): "The Narrative Construction of Reality". En: *Critical Inquiry*, XVIII [vol.], I [N°], pp. 15.
- Freire, P. (1992): *La Pedagogía del Oprimido*. Segunda Edición. México: Siglo Veintiuno.
- Harmer, J. (2001): *How to Teach English*. Harlow: Longman.
- James, E. / Mendlesohn, F. (eds.) (2006): *The Cambridge Companion to Science Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, Graham J. (2009): "Dystopia". En: Bould, M. / Butler, A. M./ Roberts, A./ Vint, S. (eds.): *The Routledge Companion to Science Fiction*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 473.

3. "A ORGANIZAÇÃO DO REFERENTE *PERSONAGEM PRINCIPAL* ATRAVÉS DOS MECANISMOS COESIVOS NO GÊNERO TEXTUAL RESUMO"

Federico L. Polastri

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

fedeponce2003@yahoo.com.ar

Santiago Ure

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

santiagoure@gmail.com

Este trabajo tiene como propósito indagar acerca de cuáles son los mecanismos cohesivos utilizados por niños de quinto grado y adolescentes de quinto año que aprenden portugués como lengua extranjera a los efectos de organizar el referente del personaje principal en la *clase textual resumen*, definida por Costa (2008) como "género en el que se reduce un texto [...], presentando su contenido de manera concisa y coherente", como actividad de pos lectura.

En todas las producciones, se identifica que la figura del referente se despliega mediante la alternancia de distintos procedimientos sustitutivos y reiterativos. En el caso de los sustitutivos, se destacan el uso de *proformas*, elementos breves y conceptualmente vacíos con función endofórica, con preferencia por el pronombre *ele*; así como también el uso de la *elipsis*. En el caso de los procedimientos reiterativos, la estrategia de repetición del mismo ítem léxico.

El análisis con el que se sustentan estas caracterizaciones de orden provisorio se basa en los estudios textualistas. En lengua portuguesa, particularmente, se alude a la clasificación de Fávero (2007), mientras que, en el caso de la lengua española, a la de Calsamiglia y Tusón (2012).

Objetivos da reflexão

- Estimular reflexões e pesquisas teórico-práticas no ensino de PLE inseridas no cenário escolar.
- Contribuir ao ensino de PLE a partir dos lineamentos da Linguística Textual aplicada.
- Identificar quais os mecanismos coesivos utilizados pelas crianças que conformam o grupo na realização desta tarefa.
- Pensar acerca da possível contrastividade dos mecanismos coesivos usados por crianças falantes de espanhol e português.

Por que os mecanismos coesivos?

Porque os mecanismos coesivos tornam possível não só a manutenção da referência –isto é, seguir o fio do que e de quem estamos falando– senão também evitar repetições desnecessárias. Ao longo do texto estes elementos vão estabelecendo vinculações entre os diferentes fragmentos, que permitem retomar o escrito, porém de um modo reformulado.

(Giammatteo & Albano 2009: 177, tradução nossa).

Corpus

A amostra é constituída pela versão preliminar de 10 resumos escritos da obra *Dom Quixote para crianças: uma história de Miguel de Cervantes Saavedra*, como atividade pós-leitura por crianças de 5º ano aprendentes de português língua estrangeira de maneira intensiva (IES en Lenguas Vivas "Sofía E. B. de Spangenberg" dependente da Rede Pública de Ensino da Cidade de Buenos Aires).

Referencial teórico

Pressupostos funcionalistas sobre a coesão.

Fávero, 2007.

Pressupostos clássicos sobre a coesão

Calsamiglia & Tusón, 2012; Giammatteo & Albano, 2009.

Definições de coesão

- A coesão constitui uma das manifestações da coerência, identificável a partir dos elementos linguísticos visíveis e materiais. Ocorre no interior do texto, funcionando como um conjunto de elos intratextuais para estabelecer as relações semânticas necessárias para que um texto possa se constituir como uma unidade de significação (Calsamiglia & Tusón, 2012, p. 220, tradução nossa).
- A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência.(Fávero 2007:10).
-
- A coesão é um conceito [relacional] que pressupõe um conjunto de possibilidades existentes na linguagem para manifestar as vinculações de cada um dos elementos que compõem o texto (Giammatteo & Albano 2009: 176, tradução nossa).

Mecanismos coesivosreferenciais prevalectes

1. Reiteração é a repetição de expressões no texto (os elementos repetidos têm a mesma referência) (Fávero 2007: 23).

[...] Dom Quixote escribio uma carta para ela. Um dia Dom Quixote peleu [...]

2. **Substituição se dá quando um componente é retomado ou precedido por uma pro-forma (19).**

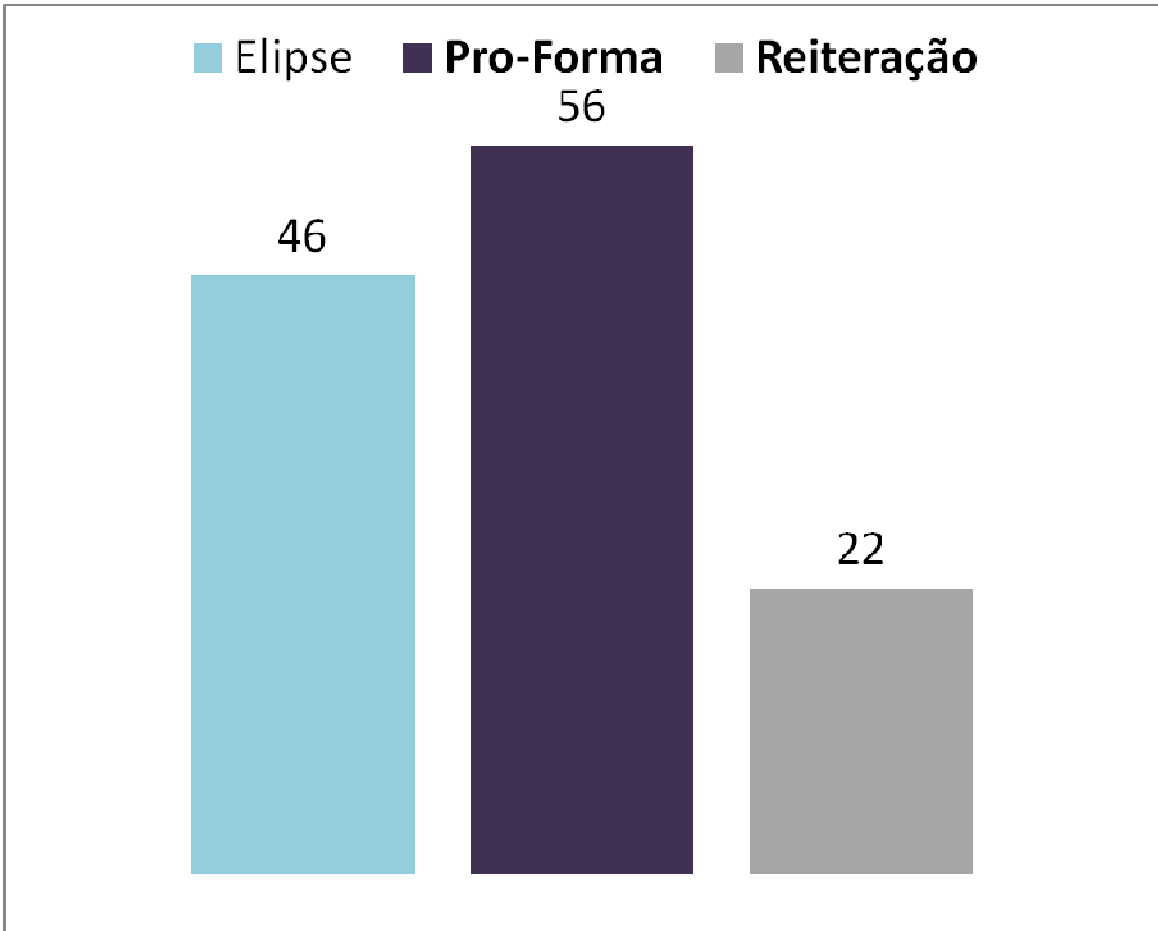
- a) Pro-forma pronominal: elemento gramatical caracterizado por uma baixa densidade sêmica que traz as marcas do que substitui.

*[...] **Dom Quixote** era um senhor de mais 50 anos. **El** gostaba muito de leer libros de caballeria e **ele** gostaba fant[?]sciar. **ele** estava convencido [...]*

- b) Elipse: é a substituição por zero (\emptyset) de entidades já introduzidas no texto.

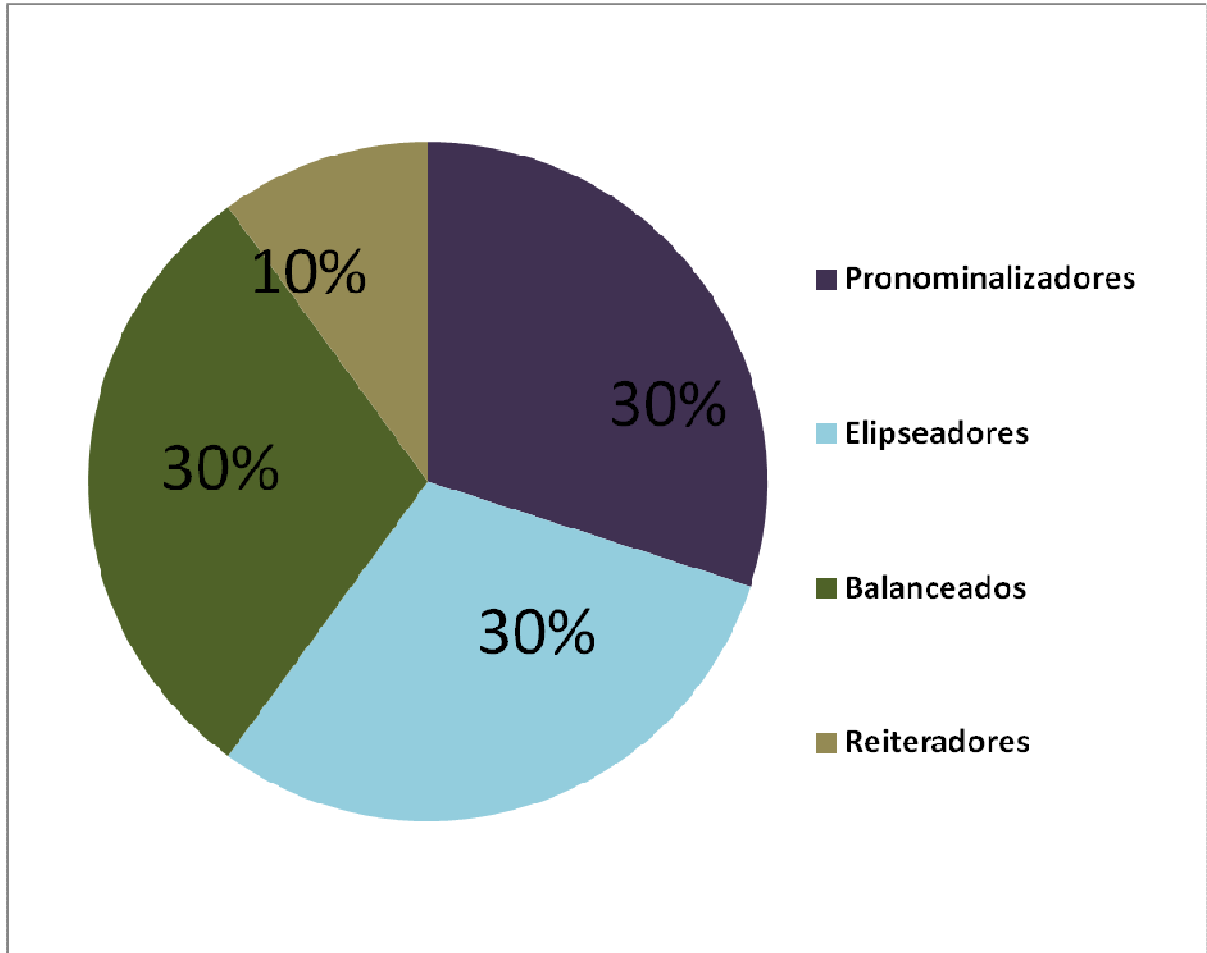
[...] Ele diz que iria a lutar com a injusticia, então como \emptyset era muito idealista \emptyset procurou um escudeiro e \emptyset encontrou a o Sancho Pança e um cavalo e \emptyset encontrou a rocinante [...]

Comparação do aparecimento dos mecanismos



Diferentes grupos

Conforme o predomínio dos mecanismos utilizados por cada aluno, podemos diferenciar os seguintes grupos.



Casos extremos

1. Substituição por pro-forma Ele

- a) *Ele estava tão louco que um dia ele estava convencido de que ele era um cavaleiro. Ele preparou a sua armadura...*
- b) *Ele não vê a realidade. Ele namorou da «Dulcineia» uma donzela que ele imaginava.*

2. Elipse

- a) *ØPartiu e Øfoi a uma possada e Øpediu ao dono que nombrara de cavaleiro andante. E assim foi. Na possada Øconheceu a Aldonça e Øse enamorou-se dela. ØTeve muitas aventuras com o propósito de faser ao mundo um Lugar melhor. ØLutou contra does L[?], um cavaleiro andante, moinhos de vento, até Ølutou contra a Guardia do Rei!!!*
- b) *e então Øconseguiu uma companhia (Sancho Pança) e um cabalo (Rocinante) e Øtransforma se em cavaleiro. No caminho Øencontrou uma Donzela chamada Dulcineia.*
- c) *Ele gostaba muito de leer livros de cavalaria e fantasia, um dia Øtive uma loucura, que Øse volvió louco.*

Algumas reflexões

A análise do desdobramento do referente (como no caso específico do personagem principal) constitui um domínio valioso para o reconhecimento e posterior estudo dos mecanismos coesivos utilizados por crianças aprendentes de PLE.

A repetição, a pronominalização e a elipse são, de fato, os mecanismos coesivos mais recorrentes nesta etapa do aprendizado?

A constatação de grupos “elipseadores” e “pronominalizadores” reflete um tipo de fenômeno localizado de nosso corpus?

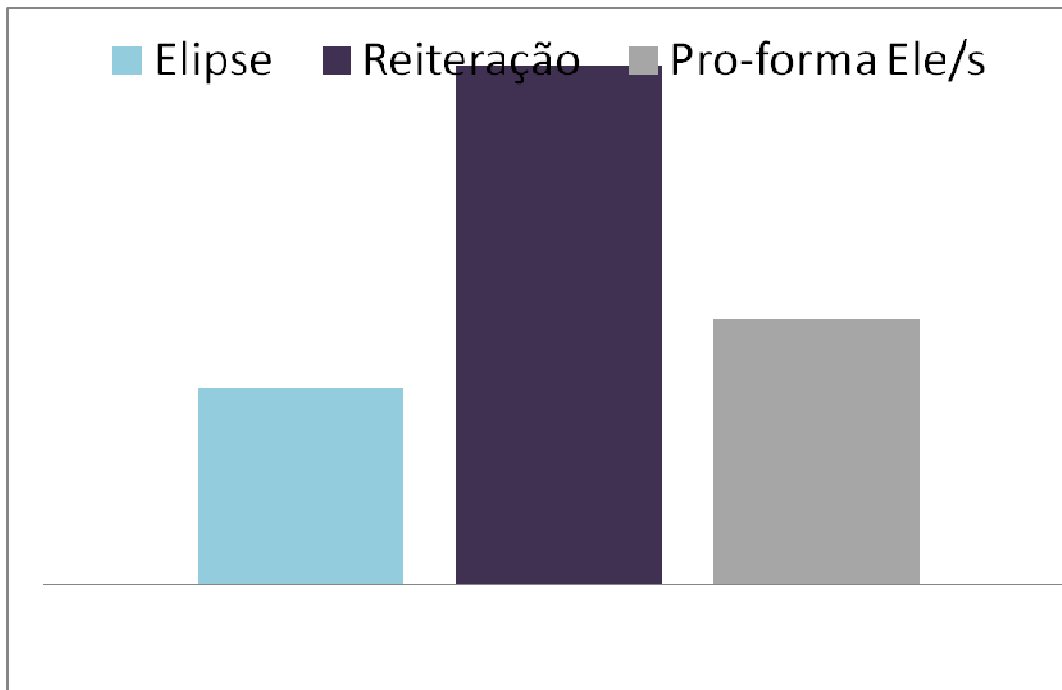
Conscientes destas potenciais dificuldades promovemos a partir do tratamento da coesão a correção do professor de PLE não centrada unicamente em aspectos periféricos (como a ortografia, a acentuação, etc.), mas desde uma perspectiva textual da elaboração do texto.

No caso do português do Brasil contemporâneo, o mecanismo da elipse funcionaria exatamente do mesmo modo que no espanhol quando o item apagado ocupa a posição de sujeito oracional, inclusive nos textos escritos? Problema da realização do sujeito.

Os casos no Ensino Médio

A amostra é constituída pela versão preliminar de 7 resumos escritos do conto O Pedido de Rubem Fonseca, como atividade pós-leitura por adolescentes de 5º ano aprendentes de português língua estrangeira do Instituto Lange Ley da Cidade de Buenos Aires.

Mecanismos utilizados por alunos do Ensino Médio



Referencias

Calsamiglia Blancafort, H. / Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*.

Barcelona: Editorial Ariel.

Costa, S. R. (2008): *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fávero, L. L. (2009): *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Editora Ática.

3. ANÁLISIS LITERARIO Y PENSAMIENTO CRÍTICO: TALLERES DE LECTURA LITERARIA COMO PUENTE ENTRE EL PROFESORADO EN INGLÉS Y LA ESCUELA MEDIA

**Gómez, Claudio
Lifschitz, Camila
López Arreseigor, Dolores
Rondinone, Melina**

ISP “Dr. Joaquín V. González”

Actualmente, la lectura literaria tiene su rol en la formación de sujetos escolarizados. Cómo, qué, por qué y para qué leer son algunos de los interrogantes a los que los docentes se suelen enfrentar. Desde el Profesorado en Inglés se propone, en mayor o menor medida, el trabajo con textos literarios desde una perspectiva que busca la reflexión sobre la lectura, sin caer en ritos escolares que proponen interpretaciones limitadas (Sardi 2012). No obstante, las actividades de lectura en la escuela media suelen reducirse al trabajo con ciertas obras consideradas apropiadas para la institución (Sardi, 2012). Esta situación plantea una disyuntiva para los futuros docentes: por un lado, se les posibilita tomar a la lectura literaria como una actividad reflexiva; por otro, se les dificulta transponer lo aprendido durante su formación a la escuela media, en donde muchas veces la lectura se considera “un dispositivo de domesticación, aculturación, disciplinamiento lingüístico y cultural, y control de los sentidos e interpretación” (Sardi 2012: 33). Una forma de abordar dicha disyuntiva es mediante la literatura, que implica “construir con las palabras un plus de sentido, una distorsión o un corrimiento de lo conocido o de lo sucedido, una incomodidad radicalizada, que nos saque de toda certeza” (Andruetto 2014: 160). Desde aquí, el docente concibe al estudiante en un lugar activo, para que reflexione sobre su experiencia de lectura y el mundo que lo rodea, y logre “su propia entrada a los textos” (Sardi 2012: 38). Se brindan así las herramientas para leer críticamente, y el análisis literario se convierte en el medio privilegiado para fomentar la lectura crítica en la escuela, ya que permite el acceso a una pluralidad de voces, genera un interés por la lectura, y garantiza el acceso a la cultura escrita. Esta hipótesis se explorará a partir de una experiencia en la Escuela de Enseñanza Nº 3 DE 7, sita en CABA, donde estudiantes del Profesorado en Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González” organizaron un taller literario sobre el cuento “The Storyteller” (en adelante, *TS*), escrito por Héctor Hugo Munro –más conocido como Saki- en el marco del “III Festival de la Palabra. Lenguajes y desafíos”.

En primer lugar, la propuesta de trabajo literario con el cuento de Saki posibilitó el acceso a una pluralidad de voces. Debido a que el texto presenta la forma de relato enmarcado, fue posible el análisis de varias voces dentro de una narración. Desde el taller se propuso reproducir la misma situación literaria a la que están expuestos los personajes, reconociendo así la importancia de la lectura como medio privilegiado para la

interpretación de la realidad desde distintas perspectivas. Para ello, se trabajó con el cuento en su idioma original -inglés- pero la conducción del taller y las actividades se realizaron en español, respetando la preferencia lingüística de los estudiantes. Se sugirió la exploración de la caracterización de los personajes, su lenguaje y sus relaciones, y de cómo operan estos aspectos en los relatos enmarcados. El trabajo se organizó en “estaciones”, recreando el cuento, lo que implicó que los alumnos se trasladasen por distintas partes del aula. Las actividades de lectura desarrolladas en cada estación contribuyeron a una tarea final: el diseño de un evento en Facebook. La lectura propuesta admitió el acceso a una realidad polifónica, atravesada por múltiples interpretaciones. Reconocer la polifonía presente en *TS* en el marco del taller literario respondió a lo estipulado por el documento *Los docentes como mediadores de lectura* (en adelante, *DML*): “[l]ee permite la integración de la multiplicidad de voces con la que se construyen las sociedades (...) leer es un medio para conocer más y mejor al mundo y, también, para descubrirse y construirse” (2007:11). El trabajo con *TS* garantizó el análisis del modo en que se construyen sociedades, principalmente, la sociedad inglesa victoriana. Así, el taller, mediante las actividades propuestas, se convirtió en el medio lingüístico que concientizó a los estudiantes respecto al abanico de interpretaciones que pueden surgir acerca de una aparentemente única realidad.

A su vez, el trabajo con el taller tuvo un doble beneficio. No sólo enriqueció la contemplación polifónica de la realidad de los participantes, sino que también tuvo incidencia en los talleristas. La experiencia sirvió como puente entre ambos actores sociales, y el pensamiento crítico funcionó como objetivo a alcanzar: los futuros docentes, mediante actividades de análisis literario, auspiciaron las herramientas para que los estudiantes lograsen el análisis crítico del cuento trabajado. Es así como los talleristas apuntaron a dar lugar a la polifonía, sin encasillar al discurso literario en una única interpretación. Se respondió así a lo sugerido por Sardi (2012): “en el territorio escolar se juegan disputas y luchas que muestran una trama polifónica a la que no es posible cerrar detrás de una única posición” (34). Por ende, el taller literario funcionó como el punto de conexión entre el Profesorado en Inglés y la Escuela Media, al unir, mediante la lectura, “como en un caleidoscopio perfiles y voces de distinta procedencia” (*DML*, 2007: 7), permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico por parte de estudiantes y futuros docentes.

En segundo lugar, darle espacio al análisis literario en la escuela, en cualquiera de las lenguas extranjeras reconocidas como espacios curriculares, puede contribuir a generar un interés por la lectura en los estudiantes. Como se plantea en *DML*, los niños suelen sentir curiosidad por los libros, pero, con el paso del tiempo, ese interés se diluye (2007: 15). Es aquí en donde se debe pensar a la escuela y al docente como mediadores de lectura que deben reavivar ese interés perdido para mantenerlo. Así, generando un espacio y fomentando la lectura dentro de la enseñanza del inglés, se originan puentes hacia otros textos. Según el *Diseño Curricular de Lenguas Adicionales para la Nueva Escuela Secundaria*, “[l]a enseñanza de lengua/s adicional/es (...) facilita el desarrollo de una actitud de reflexión acerca del funcionamiento del lenguaje, de apertura hacia otras realidades y de reflexión sobre la propia lengua y realidad” (2015: 467). Los docentes de idioma extranjero, entonces, pueden enseñar la lengua como objeto y promover en los estudiantes la capacidad de comprender y analizar textos lingüística y discursivamente para apropiarse de ellos. El documento *DML* propone al docente como un puente entre el estudiante y el mundo (escrito), “como

mediador de lectura (...) esencial en la vida lectora de los estudiantes debido a que su presencia permite el desarrollo de recorridos de lectura que forjan lectores” (2007:12). El docente de inglés puede buscar, entonces, fomentar la lectura y construir lectores que *quieran* leer.

En tercer lugar, el desarrollo de la lectura garantiza el derecho a acceder a la cultura escrita. El documento *DML* afirma que la lectura es un derecho que debe ser respetado y garantizado, al ser una herramienta en contra de la exclusión social (2007: 106). Por ello, la actividad de promoción de lectura permite el acceso a contenidos de un mismo valor no sólo cuantitativo, sino también cualitativo. Asimismo, el acceso a la cultura escrita significa la constitución de la propia identidad como lector. Sardi (2012) afirma que la práctica de lectura se avizora como un límite que marca los contornos de la propia identidad y resiste los mandatos institucionalizados de qué, cómo y por qué leer (2). Así, los lectores acceden a la cultura escrita mediante la lectura como medio para transformarse a sí mismos, y para construir una mirada personal y subjetiva. Durante el taller sobre *TS* se evitó el análisis superficial del texto para que los alumnos pudiesen decodificar el contexto, apropiarse de lo escrito y de la multiplicidad de voces que emergen del relato. Para ello, se utilizó la narrativa en su lengua original y los distintos significados de palabras clave; se trabajó con la manera en que ciertos elementos del contexto influyen en el desarrollo y en las interpretaciones de la trama; y se propuso la (re)caracterización constante de los personajes en diferentes momentos del relato y la discusión sobre los puntos de vista de los mismos. El taller literario, entonces, habilitó a que los estudiantes-lectores se apropien de la cultura escrita en función de sus propias experiencias rompiendo con verdades irrefutables en torno a la lectura.

Se ha intentado dar cuenta de la relevancia del análisis literario como instrumento favorecedor del pensamiento crítico tanto para futuros docentes como para alumnos de la escuela media. El desarrollo de la lectura crítica se materializa en la facilitación del acceso a una multiplicidad de voces a partir de textos literarios mediante actividades que brinden herramientas relevantes para analizar textos en general, desde una perspectiva crítica; y en la generación de interés por el leer, lo que supone a los futuros docentes como mediadores de lectura que propician la entrada de los estudiantes a un nuevo mundo sin limitar las interpretaciones que ellos hacen del mismo. Finalmente, tanto el acceso a una pluralidad de voces como el incentivo a la lectura sirven como garantía del derecho a la cultura escrita, por lo que el análisis literario se vuelve altamente democratizante, al igualar condiciones y proveer instrumentos para comprender, reflexionar y desenvolverse dentro de una cultura. Es así que el análisis literario impulsa a los estudiantes lectores a ser críticos, desafiar los discursos dominantes respecto a las maneras de leer, propiciar nuevos modos de aproximarse a la cultura escrita, y favorecer la discusión de diferentes perspectivas con respecto a las realidades que se experimentan diariamente. De este modo, en el taller literario llevado a cabo en la escuela media, se halló una conexión entre lo aprendido en la carrera de grado y la realidad escolar, al encontrar como punto de convergencia el análisis literario y la lectura crítica, siendo ambos posibles tanto en la formación superior como en la escuela secundaria.

Referencias

Andruetto, M. T. (2014): "Literatura y memoria". En: *La lectura: otra revolución*. México: FCE.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2014): "Lenguas adicionales. Objetivos y contenidos troncales para la finalización de la escuela secundaria." En: *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria*. Buenos Aires.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Programa Provincial "La escuela leer más" (2007): *Los docentes como mediadores de lectura*. Buenos Aires.

Sardi, V. (2012): "Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria". En: *Estudios de Teoría Literaria*, vol. 1, N° 2. pp. 31-39.

1. Diego Hernán Rosain, Universidad de Buenos Aires

1. El idioma de los argentinos:

la utopía del lenguaje nacional en la vanguardia martinfierrista

Diego Hernán Rosain

Universidad de Buenos Aires

dhernan_rosain@live.com.ar

A comienzos del siglo XX en Argentina, se produjo una serie de debates en torno al ser nacional cuyo contexto histórico coincidió tanto con las fiestas del centenario, así como también las múltiples oleadas inmigratorias que modificaron drásticamente la topografía y demografía de Buenos Aires. Ambos hechos, que resultaron ser incompatibles, provocaron el afianzamiento en las raíces, la creación y el renacer de símbolos patrios y la búsqueda de aquello que conformaba, según cierta elite terrateniente, el germen de la argentinidad. Las polémicas respuestas no se hicieron esperar y fueron varias, pero, de las más satisfactorias y aceptadas, el lenguaje fue la que encontró mayor consenso. Así, muchos de los textos de Borges publicados en revistas y libros de ensayos durante la década del '20 están dedicados enteramente al análisis y la valoración de la lengua, en general, y del dialecto rioplatense, en particular. Estos ensayos cuentan con un tinte esencialista propio de la época, pero también con razonamientos muy lúcidos que demuestran que Borges se encontraba en sintonía con las tendencias lingüísticas en boga. También cabe señalar que las lecturas de Borges no provenían tanto de fuentes lingüísticas sino, más bien, de filósofos del lenguaje.

En "Queja de todo criollo" (1925), Borges anunciaba que: "Muestran las naciones dos ídoles: una la obligatoria, de convención, hecha de acuerdo con los requerimientos del siglo y las más veces con el prejuicio de algún definidor famoso; otra la verdadera, entrañable, que la pausada historia va declarando y que se trasluce también por el lenguaje y las costumbres" (2011a: 173). El lenguaje, para el joven Borges, no es solo lo que caracteriza al hombre de cualquier otra especie, sino también el contenedor y vehículo del ser nacional. Estudiar el funcionamiento de la lengua es lo que permitiría hallar las bases y principios de la argentinidad; es decir, la comprensión de una lengua conlleva a comprender el comportamiento de una nación. Borges optaba por la pluralidad de lenguas y su ensanchamiento, pero para él no todo sinónimo implica un enriquecimiento de la capacidad de representación y pensamiento que permite el lenguaje. En su opinión, dos frases pueden decir lo mismo empleando diferente cantidad de signos, sin cambiar su significado. La sinonimia sólo amplía

cuantitativa e inútilmente los axiomas del lenguaje; en lugar de contribuir y promover el pensamiento, lo estorba, ya que “la numerosidad de representaciones es lo que importa, no la de signos” (2011b: 245).

Borges considera al idioma un organismo vivo, mutable, que evoluciona junto con los hablantes, y que tiene realidad propia. Todo idioma está lejos de ser perfecto: es un ser inacabado, incompleto, y por ello absolutamente mejorable; de lo contrario, si el idioma estuviese consumado, los hombres tendrían una capacidad plena de pensamiento, y esto no ocurre. Para Macedonio, incluso es provisorio; no hemos hallado aun un método de comunicación mejor que el que tenemos. En este punto, las posturas de Borges y Macedonio se tocan: todo lenguaje es una herramienta de pensamiento, pero no la única ni la más acabada; su fin es ser un canal para la reflexión y cuanto más precisas sean sus representaciones y más expresen o transmitan sus palabras, tanto más útil y beneficioso será para los hombres. El lenguaje condiciona la sensibilidad de los sujetos y su forma de ver y entender el mundo, de allí que ambos se preocupen tanto por ser comprendidos por sus lectores.

Borges se pregunta por aquello que distingue y enaltece, para el argentino, al Español Rioplatense de otras lenguas. Desecha el número de vocablos arguyendo que, de ser así, el Español sería más rico en posibilidades de pensamiento que el Francés, que tiene menor cantidad, pero más pobre que el Inglés o el Alemán. La diferencia, si la hubiera, estaría en cierto matiz “lo bastante discreto para no entorpecer la circulación total del idioma y lo bastante nítido para que en él oigamos la patria” (2011b: 250). Dicho matiz estaría conformado por el ambiente en el cual se desenvuelve el lenguaje, en la valoración irónica o cariñosa de ciertas palabras, en su temperamento, su nueva connotación. Lo emotivo de los argentinos, que podemos encontrar en los versos o el humor, es lo que determina el sentido de ciertas palabras al momento en que son empleadas.

Macedonio posee una política estricta y explícita acerca de las posibilidades del lenguaje que, en el caso de Borges, es necesario rastrear y reconstruir a lo largo de todos sus escritos. Él las enumera de la siguiente manera: 1. Las palabras son signos asociados a imágenes; su función primaria no es la de comunicar, sino la de suscitar imágenes en el receptor y, posteriormente, las afecciones asociadas a dichas imágenes; 2. El pensamiento prescinde de la palabra, ya que la inteligencia es sólo un registro del pasado (ley causal) y el fenomenalismo no tiene leyes; por lo tanto, la función de la palabra puede cesar algún día; 3. El raciocinio es propio de la comunicación y no del pensamiento; toda comunicación es raciocinio lógico y dialéctico porque son agrupaciones verbales conducentes a suscitar ciertas imágenes; 4. La evocación de imágenes en el pensamiento se produce a partir de una experiencia sensorial compartida; ni los conceptos ni las abstracciones son imágenes en el sentido de que no pueden ser percibidos por los sentidos.

La utopía borgeana de la década del '20 es la exploración de la lengua, del pensamiento por medio del idioma autóctono, y la ampliación de las barreras de lo cognoscible. La postura de Macedonio, a la cual Borges adhiere en algunos casos es aún más extrema y, para él, el hombre no piensa por medio de palabras, sino a través de percepciones e imágenes, es decir, sensaciones y afecciones. Entonces, ¿cuál es la función del lenguaje para Macedonio si no es la de ser vía del pensamiento?: “en su único uso posible, la comunicación, [las palabras] pueden usarse con inadecuación para aludir y refutarlas, a otras inadecuaciones verbales que hay ya en la

mente del lector o interlocutor" (1967: 98). Prueba y error parecieran ser, para Macedonio, las únicas utilidades del lenguaje ya que su ámbito de interés no está en lo verbal, aunque depende en gran parte de él, sino en lo esencial, la metafísica. Borges, en cambio, no concibe al ser humano por fuera del lenguaje. Él entiende al lenguaje como un medio artificial, incompleto e insuficiente de ordenar el mundo. La Realidad, tal y cómo la conocemos, es un misterioso accidente, una invención producto de la sensibilidad. Lo único verdadero es la afección, el sentir; que nuestra psiquis una esos elementos heterogéneos para configurar un árbol, un perro o un yo, es pura casualidad. La realidad es en sí enigmática, posee intersticios a los cuales no podemos acceder por medios humanos. El lenguaje es la herramienta que nos permite crear una ficción capaz de abordar el mundo, pero, por el mismo motivo, conlleva a más de una falacia. El universo existe por fuera del lenguaje pero no en las cosas, sino en las sensaciones; esa es la verdad última que le permite a Macedonio afirmar que el hombre piensa por medio de imágenes y no por palabras, aunque dichas imágenes no sean un todo completo y homogéneo, sino la suma de afecciones disímiles a las cuales dotamos de un nombre y una entidad.

Borges desecha la comprensión palabra por palabra al igual que la comprensión una vez finalizada la lectura; en cambio, adopta una postura según la cual comprendemos de un modo estructurado por medio de unidades de representación, es decir, unidades de sentido mayores a las palabras que nos permiten generar una representación mental de aquello que leemos. Concluye así que la finalidad de las palabras es la de generar representaciones del mundo; de no ser así, cada palabra, así como cada unidad léxica a incorporar, sería un objeto a analizar, no un enunciado sino una oración. Macedonio es aún más extremista y afirma que existen palabras para elementos que no son imágenes, es decir, que no existen en la realidad porque no son inducciones de sensación alguna; dichas palabras entorpecen el pensamiento y son las mayores causantes de error en metafísica: los conceptos abstractos.

Las posibilidades de mejorar el lenguaje radican en el estilo, es decir, el habla, el uso particular de la lengua que varía infinitamente las posibilidades gramaticales. La utopía borgeana no tiene cabida en la realidad, es por ello que encontrará su lugar en el campo de la ficción; toda su confianza será depositada en el lenguaje poético, el espacio de la ficción. Lo artístico es, para Borges, intrínsecamente generador de imágenes, ya que el fin de toda obra de arte es transmitir sensaciones y evocar estados. La escritura, a fin de cuentas, busca concientizar a los lectores, despertar el interés en todas estas cuestiones y proponer nuevas vías de abordaje y desarrollo. La escritura es, por sobre todo, didáctica, pero dicho didactismo no es imposición de un saber, sino más bien dialogismo entre dos seres igualmente ignorantes: autor y lector.

La escritura se presenta, así, como una búsqueda incansable hacia un modelo mejor que el que tenemos para tener acceso al mundo. El quid de la cuestión ya no es el idioma de los argentinos, sino cualquier tipo de código empleado en la comunicación para crear y transmitir información. Borges y Macedonio demuestran ser poseedores de una curiosidad filantrópica que sólo busca mejorar las condiciones de reflexión y abordaje a la realidad. El lenguaje que empleamos no es el más adecuado para esta empresa, pero, a pesar de todas sus falencias, es la mejor herramienta de la que disponen los hombres hasta el momento. Si hay algo que dejan

entrever todos estos textos es el alto grado de compromiso que ambos autores tenían con respecto a su rol de escritores, un deber que no se limitó a las disputas de su tiempo y abarcó los grandes temas y preocupaciones universales.

Referencias

- Agamben, G. (2008): *Che cos'è il contemporaneo?* Roma: Nottetempo.
- Borges, J. L. (2011b): *El tamaño de mi esperanza; El idioma de los argentinos en Borges. Obras completas II*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Borinsky, A. (1993): "El aprendizaje de la lectura" en Museo de la Novela de la Eterna, Macedonio Fernández. España: Archivos, CSIC. pp. 431-443.
- Fernández, M. (1967): *No toda es vigilia la de los ojos abiertos y otros escritos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Flemmersfeld, W. (1993): "Pensamiento y pensar de Macedonio Fernández" en Museo de la Novela de la Eterna, Macedonio Fernández. España: Archivos, CSIC, pp. 395-430.
- Lafleur, H. R., Sergio D. Provenzano y Fernando P. Alonso (2006): "La nueva generación (1915-1939)" en *Las revistas literarias argentinas (1893-1967)*. Buenos Aires: El 8vo. Loco, pp. 75-170.
- Lefere, R. (1998), *Borges y los poderes de la literatura*. Bern: Long.
- Rest, J. (1976): *El laberinto del universo. Borges y el pensamiento nominalista*. Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto.
- Sarlo, B. (1995): *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Ariel, 1995.
- Sarlo, B. (1997): "Vanguardia y criollismo: la aventura de *Martín Fierro*" en Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo, *Ensayos Argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*. Argentina: Ariel, pp. 211-255.
- Rosain, D. H. (2017): "Cambios de paradigma: Macedonio Fernández o la confluencia entre filosofía y literatura". Trabajo escrito en el marco de la adscripción a la cátedra de Problemas de Literatura Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Direc. Mariano Véliz. Inédito.
- Borges, J. L. (2011a): *Inquisiciones en Borges. Obras completas I*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 57-200.

➤ **Mesa 15**

1. Marita Propato, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes.

Gabriela Cetlinas, Intérprete de conferencias portugués-español y español-portugués para Presidencia de la Nación, Cancillería Argentina/Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes.

2. Horacio R. Dal Dosso, Traductor público autónomo.

1. Inserción profesional del traductor e intérprete. El papel de las asociaciones profesionales

Desafíos, oportunidades y estrategias en traducción e interpretación

Marita Propato

Gabriela Cetlinas

**IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes.**

Introducción

Las afiliaciones y acreditaciones profesionales son útiles como un aporte más en el currículum. Y el trabajo voluntario en colaboración con comisiones de trabajo es otro valor agregado reconocido por el mercado, por cuanto constituye una preparación válida para el desempeño laboral, habida cuenta de su potencial para fomentar las habilidades interpersonales y el trabajo en equipo, y desarrollar la motivación. Aquellos que se preguntan cómo articular formación y ejercicio profesional podrán hallar en la afiliación a una asociación profesional algunas pistas para aproximarse a la respuesta.

- ¿Cómo puede el traductor e intérprete independiente encontrar el justo medio entre coraje y cautela al aceptar propuestas de trabajo de los clientes?
- ¿Cómo pueden los recién graduados obtener la seguridad y las acreditaciones que necesitan para cumplir su función con eficiencia, responsabilidad y profesionalismo?
- ¿Cuál es la diferencia entre afiliación, acreditación y certificación profesional? ¿Qué derechos y obligaciones conllevan?
- ¿Qué papel desempeñan las asociaciones profesionales para guiar a jóvenes traductores e intérpretes que desean ampliar sus áreas de especialidad y necesitan un foro de intercambio con intérpretes más experimentados?

- ¿Cómo se puede conciliar ética y práctica en el ejercicio diario de la profesión?

Estas y otras preguntas se abordarán durante la presentación, en la que se comentarán acciones concretas realizadas por asociaciones como la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI) para guiar a recién graduados (a través del programa Padrinazgo) y a profesionales en ejercicio (a través de la línea de consulta permanente), elevar el nivel profesional (mediante guías profesionales) y promover la profesión (mediante la interacción con instituciones académicas y sectores de usuarios).

Una asociación cumple una función vital al facilitar la circulación de conocimientos y buenas prácticas en áreas que se amplían constantemente para incluir nuevas modalidades de ejercicio profesional que se suman a las más tradicionales, y que incluyen, entre otras, a la traducción audiovisual y la accesibilidad, la interpretación en lengua de señas, y la interpretación comunitaria y de lenguas originarias.

Asimismo, sirve como foro colectivo para canalizar iniciativas y propuestas de particulares, reconocer la trayectoria de profesionales destacados a través de la participación en premios internacionales, formar alianzas institucionales y colaboraciones público-privadas, dar el asesoramiento que los socios y usuarios necesitan para abordar desafíos de su quehacer diario, y acompañar a los profesionales en su misión de puentes interculturales.

Desarrollo

En el área de desempeño profesional, se analizarán los desafíos, las oportunidades y las estrategias en las áreas de traducción e interpretación.

Parte I: Traducción

Traducir: del latín *traducere*,

trans: de un lado a otro

ducere: guiar, dirigir

La palabra sintetiza dos aspectos clave del concepto. No es solo el *trans*, el pasaje, tarea que pueden suplir muy bien los diccionarios bilingües, sino también el *ducere*: el guiar, o a decir de Borges, interpretar “el modo de sentir o percibir el universo” que es intrínseco de cada lengua.

Primer desafío: Desarrollar aptitudes y actitudes profesionales

Aptitudes:

- *Fidelidad y exactitud* son aspectos esenciales de toda traducción. Tener en cuenta la *situación comunicativa* (emisor, receptor, canal) nos ayudará a lograr una traducción no solo fiel y exacta sino también efectiva en tanto acto de comunicación. A la traducción inversa al inglés se suma un aspecto fundamental: la *economía de palabras*, en tanto que en la traducción literaria especialmente, pero también en la científico-técnica, desarrollar el “oído”, como decía Umberto Eco, lo cual nos prepara para *respetar la intención del texto*, es una aptitud que muchas veces determinará la diferencia entre una buena traducción y una que no lo es. Para todo ello hace falta no solo *conocimiento del idioma* sino también de las *culturas* en juego. Borges decía que “Traducir es el modo de sentir o percibir el universo,” en tanto que Alberto Manguel, Director de la Biblioteca Nacional, ha destacado la

capacidad de una lectura profunda como cualidad indispensable del arte de traducir: “El traductor es el mejor y el más acabado lector”.

Actitudes:

- *Manejo del tiempo y organización.* Especialmente cuando se trabaja de manera independiente, la organización permite encontrar el equilibrio y evaluar correctamente el tiempo que llevará traducir, a fin de estimar plazos de entrega realistas, en función de la extensión, complejidad técnica y disponibilidad de fuentes. En cuanto a la consulta de fuentes y referentes, será necesario buscar en sitios confiables y consultar con el usuario de la traducción o expertos del campo específico. Si se trabaja en equipo, habrá que sumar una actitud de *colaboración, reflexión y apertura* hacia los puntos de vista ajenos.
- *Actuación profesional con ética, compromiso y responsabilidad.* En esta área, pueden servir de guía los códigos de ética de las asociaciones profesionales, que suelen estar publicados, las tablas de honorarios orientativos mínimos discriminados por tipo de trabajo, programas de patrocinio o mentoría y foros de consulta profesional. La responsabilidad del traductor también supone estar informado sobre temas de actualidad, especialmente en el campo de actuación.
- *Versatilidad y curiosidad profesional* son actitudes que complementan el accionar profesional ético y responsable, y mantienen viva la llama de la investigación y el deseo de perfeccionarse. Implican no temer al error, sino aprender continuamente de los obstáculos y ver los desafíos como oportunidades para seguir progresando. Ese espíritu de superación es el que también debe impulsarnos a entregar todas las traducciones en “estado final para publicación”, es decir, con la debida revisión y verificación de la calidad. Si bien una traducción siempre es perfectible y nunca se encuentra totalmente terminada, debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance por entregar al usuario un trabajo de calidad, incluso recurrir a colegas revisores con más experiencia, y actuar conforme a las normas profesionales que rigen en el sector y que todo traductor debe conocer (un documento orientativo sobre la posición de la FIT y la creación de normas internacionales de traducción se encuentra disponible en: www.fit-ift.org).
- La “*educación del cliente*” es la predisposición al diálogo constante que nos permite, a través de la explicación de qué hacemos y por qué lo hacemos como lo hacemos, no solo difundir nuestra profesión sino también tomar conciencia sobre los alcances de nuestra tarea.

Segundo desafío: Crecer (y mantenerse) en la profesión

Una vez obtenido el título o terminados los estudios, el desafío principal con el que se enfrentan quienes buscan insertarse en el mercado de la traducción e interpretación es la creación de una cartera de clientes. Los congresos profesionales y los cursos de capacitación continua presentan la posibilidad de ampliar la red de contactos y colegas y mantenerse al corriente de las últimas tendencias del sector, en tanto que la búsqueda de oportunidades de trabajo en sitios web de empresas, fundaciones y organismos es otro camino válido para ofrecer servicios en el actual mundo globalizado. Tener una presencia activa en redes sociales y saber pedir referencias y recomendaciones a los primeros usuarios de nuestros servicios serán prácticas útiles para ir construyendo una trayectoria.

Tercer desafío: Especializarse

La especialización en determinadas áreas de traducción es un desafío que puede alcanzarse con tiempo y estudio pero que también depende de los trabajos que se vayan presentando. Por eso es fundamental mantener la actitud de apertura que comentábamos en primer término. Hay traductores que buscan especializarse en un área determinada y lo consiguen mediante la concentración exclusiva en proyectos de esa área. Otros tienen una actitud más abierta y van profundizando en diversas líneas de trabajo según los proyectos que les vayan asignando los clientes. También es posible especializarse en determinadas ramas generales, que a su vez constan de diversas sub-especialidades. Por ejemplo, la traducción audiovisual, la

traducción de ciencias humanas, la traducción de textos médicos y la traducción de videojuegos son modalidades de trabajo que a su vez pueden prestarse a la especialización en áreas más específicas. Además de los trabajos con los que gradualmente vamos conociendo más de cada rubro se recomienda la participación en foros de debate y en talleres prácticos presenciales o a distancia. Las asociaciones profesionales, porque conocen las tendencias globales, las demandas del sector y las necesidades de capacitación que surgen, suelen proponer ofertas completas de cursos, jornadas, conferencias y talleres sobre las distintas temáticas.

Oportunidades

La traducción es una profesión de elecciones permanentes. Si optamos por la modalidad independiente, podemos elegir cómo trabajar, con quién trabajar, en qué trabajar y cuándo trabajar. Tenemos además la oportunidad de aprender de los errores propios y ajenos, trabajar en equipo para colaborar en determinados proyectos especialmente largos o complejos, aprender a ser nuestros propios gestores/administradores y sobre todo, ganarnos la vida en una profesión apasionante, en la que siempre hay algo nuevo por descubrir.

Primera estrategia: Capacitarse

Los programas de posgrado, el estudio de nuevos idiomas y la participación en talleres sobre herramientas que nos asistirán en la tarea profesional son opciones válidas para ampliar los conocimientos que pondremos en práctica a la hora de desempeñarnos en el terreno. Asimismo, mantener la relación con la institución formadora es una excelente manera de progresar profesionalmente y enriquecer nuestro perfil académico: Ya sea como estudiante de otros cursos, como ayudante en una cátedra o como profesor, siempre es positivo mantener el contacto con la casa de estudio donde nos formamos.

Segunda estrategia: Diferenciarse

A través de un proceso de autoconocimiento e identificación de nuestras fortalezas y debilidades, podemos ofrecer cualidades diferenciadoras para posicionar correctamente nuestros servicios. Ejemplos de diferencias clave podrían ser la especialización en un rubro muy demandado, una combinación de idiomas poco frecuente, una certificación profesional o el dominio de una herramienta de software particular. Un diferencial que no puede faltar es la prestación de un servicio de calidad, lo cual implica la revisión de todas las traducciones y la consulta de los términos técnicos y científicos con fuentes especializadas. La diferenciación también está ligada a la imagen profesional, que puede consolidarse en el desarrollo de una marca y un logo que nos identifique y nos distinga, así como en la presencia en blogs del sector a través de artículos de opinión. Es importante destacar la cualidad diferenciadora en nuestras presentaciones específicas a clientes, que haremos después de investigar el mercado, sobre todo considerando cómo es trabajar para distintos segmentos, por ejemplo, una multinacional, una PYME, una fundación, un particular. Se recomienda personalizar estas presentaciones para lograr un trato más directo con el cliente. Recordemos que nuestra dedicación nos permitirá distinguarnos de los servicios del tipo *commodity*. El cliente nos elegirá por esa cualidad que nos destaca.

Tercera estrategia: Desarrollar herramientas

El dominio de herramientas de traducción asistida y programas de software puede facilitar y agilizar la tarea, y en algunos casos ser un requisito indispensable para tomar trabajos, sobre todo de empresas de traducción. La elaboración de glosarios y guías de estilo, en lo posible refrendadas con los usuarios, es de gran utilidad cuando se realizan varios trabajos en el mismo rubro o cuando se comparten proyectos con colegas, para alcanzar la uniformidad. El trabajo en equipo es fundamental: supone ponerse en el lugar del otro, aceptar la diversidad de versiones y entender necesidades distintas, que enriquecerán el producto final.

Cuarta estrategia: Asesorarse

En esta estrategia desempeñan un papel crucial las asociaciones profesionales, colectivos de miembros que se unen para un fin común: defender y promover los intereses de traductores e intérpretes, promover su capacitación y asistirlos en sus necesidades y consultas.

Un caso interesante es el de las guías de asesoramiento desarrolladas por la AATI desde 2010, cuando se detectó que los socios necesitaban asesoramiento específico sobre distintas aristas prácticas, por ejemplo, cómo cotizar a clientes directos trabajos de traducción o interpretación, o qué cláusulas debería contener un contrato editorial. Las asociaciones dan un asesoramiento valioso no solo porque es el resultado del consenso y la experiencia sino también porque se conectan con representantes de la profesión en todo el mundo y están al tanto de las tendencias del sector, a través de convenios y alianzas con federaciones, como es la FIT (Federación Internacional de Traductores) y su capítulo Latinoamericano, FIT LatAm.

Quinta estrategia: Agregar valor

Existen algunas formas de diferenciarnos que ya fueron mencionadas, como entregar siempre un trabajo de calidad. Profundizando más en el tema, podemos decir que una actitud de anticiparnos a las necesidades del usuario del trabajo también puede ser una estrategia para agregar valor. Actuar como consultor lingüístico, estando atento para detectar necesidades y ofrecer servicios relacionados pertinentes, como la edición del original, por ejemplo, nos constituirá en referente y asesor, nos permitirá afianzar nuestra cartera de clientes y ampliar la cadena de recomendaciones.

Sexta estrategia: Acreditarse

Conviene distinguir entre afiliación, acreditación y certificación. Nos afiliamos a una asociación cuando cumplimos ciertos requisitos para ser aceptados como miembros, que en general incluyen la demostración de antecedentes, la aceptación del código de ética y el estatuto, el pago de una cuota para el mantenimiento de la institución, la participación y colaboración en sus actividades. La afiliación demuestra compromiso con la profesión y los clientes tienen en cuenta las experiencias de voluntariado y colaboración con asociaciones profesionales. Al formar parte de una asociación, estamos acreditados por ella, contamos con su respaldo, somos miembros “de buena conducta” (o como se dice en inglés, *in good standing*). La certificación, por otra parte, implica rendir un examen y aprobarlo. Por ejemplo, ABRATES, la asociación brasileña, o ATA, la estadounidense, tienen programas de certificación rigurosos y muy reconocidos por universidades, empresas e instituciones en general. Otro de los beneficios de pertenecer a las asociaciones que figuramos en los listados o directorios con nuestros datos de contacto, incluso con nuestro perfil profesional, lo cual facilita a los clientes contactarnos. Y un punto a favor de pertenecer a las asociaciones miembro de FIT es que indirectamente pertenecemos a la comunidad FIT y podemos postularnos para su premios, participar en sus comisiones de trabajo y estar en contacto con la comunidad mundial de traductores e intérpretes.

Séptima estrategia: Darse a conocer

Podemos darnos a conocer a través de los directorios ya mencionados y presentaciones específicas a clientes, para lo cual tenemos que desarrollar un currículum vitae (hoja de vida) realista e interesante, que debe mantenerse actualizado, y con secciones pertinentes (datos mínimos de contacto, formación académica, experiencia laboral, voluntariado, afiliaciones, intereses). Se recomienda acompañarlo de una carta de presentación. Para presentaciones más breves se puede desarrollar un perfil o “biodata” que consistirá en un par de párrafos con la información esencial sobre nuestra carrera. Podemos hacer constar nuestras afiliaciones y acreditaciones al pie de nuestra firma en todas las comunicaciones. Y una vez más, a la hora de cotizar, es importante recordar consultar los honorarios sugeridos por asociaciones profesionales, que nos permitirán valorizar correctamente nuestros servicios y demostrar respeto por nuestra profesión.

Parte II: Interpretación

Inicio en la profesión

Primer desafío: Desarrollar actitudes profesionales

El intérprete de conferencias novel deberá desarrollar la actitud de investigar sobre las diferentes temáticas de trabajo, de elaborar glosarios específicos para cada conferencia, de mantenerse informado sobre la realidad mundial y local, ser flexible a contextos de trabajo muy diversos, adaptarse a compañeros de trabajo

cambiantes, respetar la confidencialidad del contenido del cliente, tener una actitud proactiva frente a clientes y posibles clientes. El Programa Padrinazgo de AATI, que pone en relación a un intérprete con experiencia y un intérprete novel durante seis meses, es una posibilidad de reflexionar sobre estas actitudes y sobre la práctica ética de la profesión. Los objetivos de este Programa son estimular la inserción de los profesionales recién graduados, socios de AATI, en el mercado de la traducción o interpretación, guiados por un traductor o intérprete experimentado, brindarles orientación en sus primeros pasos en su carrera profesional y promover una práctica digna y correcta dentro de un marco de respeto hacia la profesión. Ninguna de las partes recibe retribución o compensación económica alguna por su participación en el Programa y la participación no supone contrato ni promesa alguna de trabajo entre las partes. El Padrino orientará al Apadrinado con respecto a su inserción en el mercado de trabajo profesional, al manejo de proyectos de traducción e interpretación complejos, a los comportamientos esperados frente a agencias de traducción, clientes y colegas, entre otras orientaciones. El intérprete novel podrá acompañar al intérprete experimentado a alguno de sus trabajos y observar y discutir posteriormente los desafíos planteados por cada evento en particular.

Segundo desafío: Crecer (y mantenerse) en la profesión

El intérprete de conferencias novel deberá desarrollar una actitud proactiva de búsqueda de clientes. Podrá hacerlo a través de los calendarios de eventos publicados por las asociaciones organizadoras de eventos, dándose a conocer en asociaciones médicas, sindicatos, cámaras comerciales, a través de las redes sociales profesionales, etc. La AATI envía a todos los socios las Solicitudes de Servicios que llegan a través de su página web y que permiten que los socios accedan a nuevos clientes. Es necesario aprender a enfrentar una negociación comercial. El intérprete deberá transmitir al cliente cuáles son las características y las necesidades técnicas del trabajo. Debe hacerlo con argumentos basados en la experiencia. En la negociación comercial, es importante tener autoconfianza -sin caer en excesos- y hay que ser capaz de escuchar las necesidades o expectativas de los clientes y saber reconocer si se está en condiciones de satisfacerlas o si corresponde derivar o compartir el trabajo con otro profesional. También es importante comunicar nuestra forma de trabajo de manera respetuosa y sin imposiciones. Saber escuchar las necesidades y expectativas de los clientes puede ser la base de una relación comercial de largo plazo.

Tercer desafío: Buscar la excelencia

La excelencia es un ideal que nos permite avanzar. Un equipo de intérpretes de excelencia se diferencia de otros por sus:

Características generales

- Cotizar trabajos según las tarifas sugeridas por las asociaciones profesionales
- Facturar según la legislación tributaria vigente
- Ser puntual y cuidar la presencia
- Invertir en dispositivos y materiales de trabajo

Características relacionales

- Cumplir la alternancia de trabajo en la interpretación simultánea
- Colaborar con el compañero de cabina
- Actuar positivamente frente al error propio y ajeno

Características de desempeño

- Prepararse para el evento
- Crear un glosario específico para cada evento
- Escuchar en Internet a los oradores
- Leer publicaciones de los oradores

- Verificar la pronunciación de términos en otros idiomas
- Cuidar la concentración y la entonación
- Elaborar una autoevaluación después de cada evento

Características de ética profesional

1. Traducción completa y fiel
2. Confidencialidad sobre el contenido

Conclusión

La participación en ámbitos de diálogo y reflexión como las **IV Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción** nos ofrece la oportunidad de profundizar en un camino de búsqueda, introspección, comparación y contrastación de los diversos rumbos que podemos tomar para llegar a nuestra meta: desempeñarnos en la profesión apuntando a la excelencia, conscientes del valor del servicio que prestamos a públicos cada vez más amplios y diversos. Nuestro compromiso debe ser continuo, a través de la capacitación permanente, la formación de posgrado, los programas de orientación y guía, y la afiliación a asociaciones profesionales.

Los traductores e intérpretes somos trabajadores del conocimiento y agentes de comunicación, un eslabón clave en la cadena de valor de transmisión de ideas y mensajes. Gracias a las nuevas tecnologías, tenemos a disposición recursos que nos permiten consultar diversas fuentes, mantenernos en contacto con colegas y expresarnos e incidir en el rumbo de nuestra profesión a través de las asociaciones profesionales. La traducción e interpretación de excelencia son posibles, implican un entrenamiento consciente para la asimilación de nuevos conocimientos y la aplicación de técnicas y métodos. Perfeccionarse en el ejercicio de la traducción e interpretación para alcanzar un desempeño con mínimas interferencias permite agregar valor a la experiencia profesional, es un diferencial en la prestación de servicios y amplía los horizontes de actuación.

Referencias

ECO, U. (2008): Decir casi lo mismo, Ed. Lumen.

DURBAN, C. (2008): *Interpreting, Getting It Right*. Disponible en:

<https://www.atanet.org/publications/getting_it_right_int.pdf> [Último acceso: 30/07/2017].

ORWELL, G. (1946): *Politics and the English Language*, 1946.

2. EL MERCADO LABORAL DE LA TRADUCCIÓN PROFESIONAL (MLTP) Y LAS BUENAS PRÁCTICAS

El espacio de la práctica profesional

El contexto laboral

Horacio R. Dal Dosso

Traductor público autónomo

hrdd@hdosso.com.ar

Casi todos los modelos de competencia traductora incluyen una «subcompetencia profesional», o un componente de denominación similar, que hace referencia –entre otras cosas– a la práctica profesional.

La subcompetencia profesional podría definirse en los siguientes términos: «competencia que el traductor tiene para ingresar en el mercado laboral de la traducción profesional (MLTP), ejercer su profesión en este, gestionar su carrera profesional con actitud emprendedora y desarrollar su negocio exitosamente, dentro de límites éticos» (Dal Dosso 2016: 4).

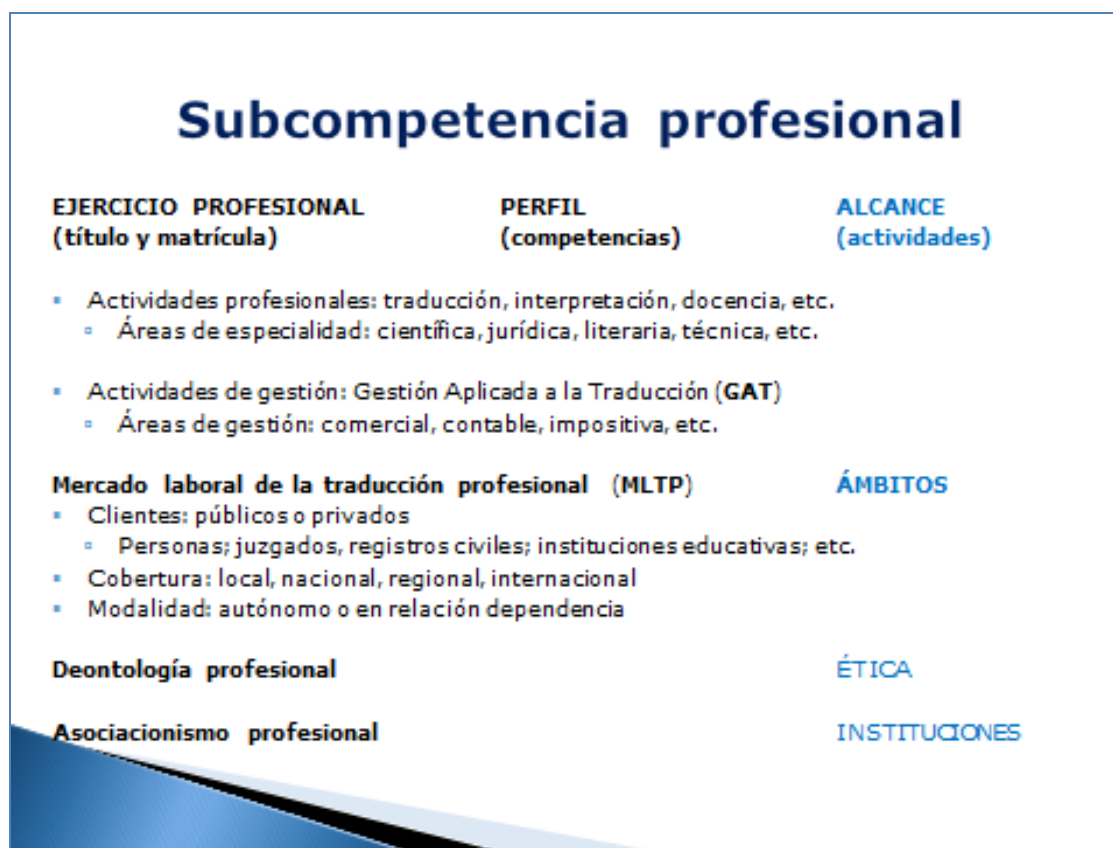
A pesar de que estos conceptos resultan –en teoría– claros, no parece suceder lo mismo a la hora de llevarlos a la práctica. Tras graduarse, muchos traductores noveles pronto se dan cuenta de que no son capaces de gestionar eficientemente su carrera profesional en función de las exigencias del MLTP.

En esta ponencia, se analizarán qué factores intervienen en el desarrollo de la subcompetencia profesional, qué expectativas tiene el MLTP respecto de los traductores noveles y cuáles son las buenas prácticas que deberían fomentarse.

1. Introducción

Tal como se indica en el resumen, la subcompetencia profesional (SP) podría definirse en los siguientes términos: «competencia que el traductor tiene para ingresar en el mercado laboral de la traducción profesional (MLTP), ejercer su profesión en este, gestionar su carrera profesional con actitud emprendedora y desarrollar su negocio exitosamente, dentro de límites éticos» (Dal Dosso abril de 2016: 4).

El siguiente esquema multinivel permite entender mejor el concepto:



Esquema 1. La subcompetencia profesional (Dal Dosso 2017: en prensa)

Como puede apreciarse en el Esquema 1., el **título** acredita las **competencias** (perfil) del traductor y el **perfil** determina las **actividades**¹⁷⁴ (**alcance**) para las que el traductor resulta competente. Asimismo, el MLTP abarca diferentes **ámbitos** en los que el traductor podrá llevar a cabo esas **actividades** y en donde interactúa con diferentes grupos de interés: clientes, colegas, empleados, proveedores, etc.

En principio, esa interacción supone la aplicación de las denominadas «buenas prácticas»; es decir, aquellas **acciones cuyos excelentes resultados han demostrado su validez**. Incluso, las buenas prácticas permiten establecer relaciones del tipo «yo gano/tú ganas» con tales grupos.

¹⁷⁴ Según el Decreto 256/1994, «El término “incumbencias” debe reservarse exclusivamente para aquellas actividades profesionales cuyo ejercicio pudiera comprometer al interés público» (Poder Ejecutivo Nacional 1994: 1).

Sin embargo, «para que haya una buena práctica, tiene que haber una buena actitud» (Dal Dosso junio 2016). «La actitud que nosotros pongamos va a depender de la valoración que hagamos de nuestra profesión» (Dal Dossomayo 2016: 8). Por lo tanto, si no se la valora, se desarrollará una actitud negativa, que conducirá a una malpráctica.

2. Desarrollo

El MLTP tiene ciertas expectativas respecto de los traductores noveles, que no siempre se ven satisfechas. En parte, esto se debe a su falta de preparación en la universidad para abordar cuestiones profesionales; sobre todo, en contextos reales. Es decir, no se desarrolla la SP y, en consecuencia, no se incorporan las buenas prácticas.

Al respecto, la Declaración de Lima señala lo siguiente:

Recomendamos que las autoridades pertinentes aúnen esfuerzos con las asociaciones profesionales de cada país para tomar acciones concretas que permitan subsanar las deficiencias existentes y formar profesionales con un nivel académico de excelencia que responda a las necesidades reales de los usuarios del servicio, y jerarquice y visibilice la profesión.

(VV. AA.: 2015)

A continuación, se analizarán cuáles son las expectativas, qué factores intervienen en el desarrollo de la SP y en qué consisten las buenas prácticas.

2.1. Expectativas del MLTP

El MLTP le exige al traductor mucho más que conocimientos lingüísticos:

- Título habilitante.
- Factura: A, B o C.
- Áreas de especialidad definidas: una, dos o tres –máximo ideal–.
- Herramientas informáticas: dominio.
- Producción: entre 2.500 y 3.000 palabras traducidas (calidad final) por día.

El párrafo anterior implica que para ejercer en el MLTP, además poseer un título, el traductor deberá inscribirse en la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) para obtener la Clave única de Identificación Tributaria (CUIT) y así poder facturar.¹⁷⁵ Asimismo, será conveniente que defina sus especialidades, para poder ocupar los nichos respectivos. El conocimiento de las herramientas informáticas abarca las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los programas de Traducción Asistida por Computadora (TAC). Para lograr la producción exigida, no solamente deberá saber escribir «al tacto», sino utilizar herramientas como, por ejemplo, los programas de reconocimiento de voz. Es decir, para poder entregar su trabajo dentro del plazo estipulado, deberá ser rápido para escribir y para traducir a la vez.

2.2. Factores que intervienen en el desarrollo de la SP

Existen varios factores que impactan en el desarrollo de la SP, que Dal Dosso (mayo, 2016) analiza como áreas de gestión profesional:

- Administración de empresas
- Administración del tiempo
- Calidad total
- Ceremonial y protocolo
- Comercial
- Comunicación (oral y escrita)
- Contable
- Empleabilidad (*employability*)
- Emprendimiento (*entrepreneurship*)
- Financiera
- Imagen profesional
- Impositiva
- Jurídica
- Marketing* profesional
- Recursos

En su ponencia, se brindan más detalles sobre estas áreas. De todos modos, cada ítem nos sugiere que existe una relación directa entre tales áreas y las buenas prácticas para ejercer en el MLTP.

2.3. Buenas prácticas

¹⁷⁵ Sin embargo, para matricularse en el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA), por ejemplo, no es requisito presentar la constancia de inscripción en la AFIP.

En la Argentina, todavía no se han publicado libros verdes ni blancos¹⁷⁶ que puedan brindarnos un marco de referencia para establecer cuáles son las buenas prácticas en materia de traducción.

Dal Dosso (febrero, 2016) ha compilado una lista de más de 50 obras relacionadas con la SP, publicadas desde 2000, que incluye algunas reseñas. Estas obras enuncian muchos casos de buenas prácticas. A continuación, se desarrollarán algunos ejemplos.

Control de calidad. Si bien muchos traductores trabajan para diferentes empresas de traducción que cuentan con personal que se ocupa de revisar las traducciones antes de enviarlas al cliente final, cada traductor deberá llevar a cabo los controles de rigor para entregar un producto con «calidad final».

Entrega a tiempo. Antes de aceptar un proyecto, el traductor debe saber si tendrá el tiempo disponible para llevarlo a cabo y si logrará hacerlo en el tiempo estipulado. Si fuera posible, lo óptimo sería que entregara la traducción un día antes de la fecha límite.

Previsión. El traductor deberá contar con todos los recursos que necesite para llevar a cabo su trabajo con el nivel de calidad que corresponda. Este ítem también incluye contar con las instrucciones –correctas, actualizadas y finales– para hacer el trabajo.

Presupuesto. El traductor no debería presupuestar un trabajo sin ver el texto. El presupuesto debe ser claro –de modo que el cliente sepa qué se le está cobrando– y razonable.

Trámites. Algunos documentos requieren trámites previos y posteriores a la traducción. Para poder asesorar correctamente a su cliente, el traductor deberá conocer cuáles son esos trámites, dónde se llevan a cabo, cuáles son los costos y qué demora tienen.¹⁷⁷

Terminología. Solicitar la validación del glosario por parte del cliente y de los términos que –por alguna razón– no podrán utilizarse en el proyecto (lista negra).

Derivación de trabajos. Si el traductor no pudiera tomar un trabajo y decidiera derivarlo, deberá informarle al cliente sobre esta cuestión.

Pagos. Si el cliente no paga o no lo hace en un tiempo razonable, el traductor deberá pagarle al colega a quien le derivó el trabajo.

Especialidad. El traductor no debería traducir un texto que no corresponda a las áreas de su especialidad.

Por último, resalto una buena práctica que raramente es considerada como tal:

Actualizarse. Este es un aspecto que algunos traductores pasan por alto. Es decir, consideran que, por ejemplo, tomar un curso es un gasto, en lugar de una inversión.

3. Conclusiones

En esta ponencia, hemos visto la importancia que tienen las buenas prácticas para la interacción del

¹⁷⁶ Libro verde: recopila información sobre un tema específico. Libro blanco: contiene propuestas del gobierno para legislar sobre el tema.

¹⁷⁷ Véase <http://www.hdosso.com.ar/docpersonal.htm>. (Dal Dosso julio 2017).

traductor con los diferentes grupos de interés con los que se relaciona.

A pesar de su importancia, se todavía existen deficiencias en la formación de traductores en aspectos profesionales.

Por otra parte, el desarrollo de las diferentes áreas de gestión guarda una relación directa con las buenas prácticas.

La implementación de las buenas prácticas depende de la valoración que el traductor haga de su profesión, la cual dependerá –a su vez– de su actitud.

La traducción, como sector de actividad, necesita libros verdes y blancos para establecer cuáles son los alcances de nuestra profesión y las buenas prácticas que los traductores deberán aplicar al desempeñarse en el MLTP.

Referencias

Dal Dosso, H. R. (febrero, 2016). Guías, libros y manuales relacionados con la subcompetencia profesional. Disponible en: <www.hdosso.com.ar/GLMSCP.pdf> [Último acceso: 30/07/2017].

Dal Dosso, H. R. (abril, 2016): «Subcompetencia profesional: currículo nulo». En Leticia A. Martínez (Presidencia), *VI Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación: El traductor después del mañana*. Congreso organizado por el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <<http://hdosso.com.ar/DSCPCN.pdf>>. [Último acceso: 30/07/2017].

Dal Dosso, Horacio R. (mayo, 2016): «La subcompetencia profesional del traductor y su infravaloración». En Cynthia Fridman (Coordinación general), *V Jornada de Educación y Traducción E.N.S.L.V. S.E.B. de Spangenberg: Enseñar y traducir: espacios, prácticas y representaciones*. Jornada organizada por la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía E. B. de Spangenberg, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <<http://hdosso.com.ar/SCPINFRA.pdf>>.

Dal Dosso, Horacio R. (junio, 2016). Entrevista de Ricardo Naidich y Marcelo Plá [Video]. Programa periodístico «¿TParece? Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCx7jZcyFH4>> [Último acceso: 30/07/2017].

Dal Dosso, Horacio R. (julio 2017): «Documentos personales». Recuperado de <<http://www.hdosso.com.ar/docpersonal.htm>> [Último acceso: 30/07/2017].

Dal Dosso, Horacio R. (2017, en prensa): «Los “nuevos” perfiles del traductor». En Mónica Giozza (Presidencia), *I Congreso Internacional de Traducción, Interpretación y Cognición: Nuevos paradigmas, nuevos horizontes*. Congreso organizado por la Universidad del Aconcagua, Mendoza.

Poder Ejecutivo Nacional (1994): «Decreto 256/1994». Recuperado de <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi4qunb0Y7VAhVEF5AKHcMMB0MQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bnm.me.gov.ar%2Fgiga1%2Fnormas%2F4524.pdf&usg=AFQjCNHuZ3aKTz5Nh3NfpZLPxOXSe95kSg> [Último acceso: 30/07/2017].

VV. AA. (2015): « Declaración de Lima». Recuperado de www.traductores.org.ar/leer/210/declaracin-de-lima. [Último acceso: 30/07/2017].

➤ Mesa 16

1. Patricia Veciño, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.
2. Cristian Andrés Cardozo, María Dolores Orta González, Rafael Santos Raspanti, Hernán Zavarella, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Educación Superior Villa del Totoral.

1. ESCRIBIR PARA APRENDER: LOS DIARIOS DE APRENDIZAJE Y LAS CRÓNICAS DE CLASE EN LA CLASE DE DIDÁCTICA DEL INGLÉS

Patricia C. Veciño

IESLV Juan Ramón Fernández

Desde la perspectiva de las ciencias cognitivas contemporáneas, el aprendizaje ocurre como resultado del pensamiento. Para que un alumno aprenda es esencial que piense, y el docente puede colaborar guiando este proceso. Langer y Applebee (2007) sostienen que cuando se escribe sobre lo que se aprende, se genera un contexto ideal para pensar profundamente. En esta presentación, la docente narra sus experiencias y las de sus alumnos en la cátedra de Didáctica específica del Inglés, donde se utilizaron dos dispositivos de escritura: diarios de aprendizaje (*learning journals*) y crónicas de clase, ambos usados para en la cátedra de Didáctica Específica del Inglés estimular la comprensión y alcanzar un mejor aprendizaje.

El uso de estos dispositivos está orientado a alcanzar dos objetivos fundamentales: por un lado, andamiar el proceso de comprensión de los materiales de la cátedra, involucrando a los alumnos en un proceso dinámico de escritura y reflexión. Como segundo objetivo, la utilización de estos dispositivos apunta a que, paulatinamente, los alumnos, futuros docentes, se apropien de la cultura de la escritura como modo de favorecer la comprensión y visualizar el pensamiento para que ellos los utilicen en su práctica profesional como educadores.

Escribir acerca de los contenidos del curso demanda un proceso de comprensión mucho más complejo que leer la bibliografía asignada. Knipper y Duggan (2006) describen a la escritura como herramienta para

aprender, una suerte de catalizador para la construcción de significados. Cuando escriben para aprender, los alumnos tienen la oportunidad de explorar, aclarar, cuestionar y hacer preguntas metódicas que guiarán la búsqueda de nuevos aprendizajes. Plasmar las ideas en el papel les permite explorar conocimientos previos, relacionarlos con la información nueva y consolidar nuevos saberes, respetando sus propios tiempos y necesidades.

Moon (2012) cita la definición de diarios de clase de Bowman (1983), quien los denomina “espejos de la mente”, ya que permiten visibilizar operaciones cognitivas que se activan durante el proceso de comprensión y aprendizaje. Las actividades de escritura que en ellos se desarrollan incluyen, entre otras, escrituras rápidas, resúmenes, mapas mentales, párrafos de reflexión, formulación de preguntas y diagramas. La extensión de las consignas varían de acuerdo al propósito de la escritura, y tienen como objetivo activar pensamientos previos, anticipar contenidos de textos, organizar información, identificar las ideas principales y subsidiarias, reflexionar acerca de posibles modificaciones de marcos de referencia previos, implementación práctica de fundamentaciones teóricas.

En general, las actividades de escritura en el diario de clase son abiertas. De esta forma, el alumno genera respuestas inéditas y personales, que podrá modificar o para compartir con sus compañeros con el propósito de generar nuevos saberes. De esta forma, la escritura no solamente está orientada a la elaboración conceptual de los contenidos, sino que demanda la utilización del vocabulario académico específico del área en contextos que el alumno crea y decide desarrollar.

Moon (2012) señala la importancia de usar diarios de clase para explicitar y registrar el aprendizaje. Al facilitar la reflexión sobre el proceso de instrucción, el diario de clase facilita la evaluación continua y la auto evaluación. Para el docente, el diario de clase, además de una herramienta que facilita la evaluación del proceso que el alumno transita, representa un espacio personalizado donde es posible entablar un diálogo individual con los alumnos, diagnosticar dificultades y obtener información valiosa para tomar decisiones pedagógicas acerca de los contenidos y estrategias apropiadas para la instrucción.

Para el alumno, por otra parte, el diario de clase es una herramienta que le permite reflexionar acerca de su progreso, sus avances, y de tomar conciencia de la distancia entre su marco referencial previo y la nueva información de los materiales de clase. A través de este análisis metacognitivo, se fomenta en el alumno la autonomía y el desarrollo de una visión crítica sobre el alcance de sus objetivos de aprendizaje. En este sentido, el alumno descubre aquellas estrategias que le resultan más significativas para comprender, procesar y recordar contenidos e identificar sus dificultades.

Mancovsky y Devalle (2008) atribuyen a las crónicas de clase la capacidad de contribuir a la formación de los futuros docentes, ya que brindan un espacio para la reflexión. Siguiendo esta intención de contribuir a la formación docente, los diarios de clase permiten que los futuros docentes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, y así desarrollen desde su formación, un perfil de docente que reflexiona sobre su práctica y evalúa posibles maneras de enriquecer su desempeño.

El otro dispositivo sobre el que está basado el presente trabajo, denominada “crónica de clase”, tiene como principal objetivo registrar los procesos del grupo y de sus aprendizajes a lo largo del tiempo. Medina (2012) identifica a las crónicas como instrumentos de reflexión y aprendizaje, útiles para dar cuenta de las reflexiones y subrayar problemas o interrogantes que quedan planteados. Las crónicas de clase representan una herramienta útil para documentar lo que ocurre en las clases y establecer un hilo conductor entre los contenidos del curso, para visualizar el alcance de los temas tratados, estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos propuestos y sintetizar las contribuciones de los miembros del grupo.

Además de ejemplos concretos relacionados con las ventajas de la implementación de estos dispositivos, esta presentación se referirá a algunas dificultades surgidas de la experiencia, como la puesta en marcha, manejo del tiempo, respuesta del alumnado. Durante la ponencia se compartirán ejemplos concretos extraídos de los trabajos escritos, además de las opiniones y reflexiones generados por su implementación.

Referencias

- Knipper, K. y Duggan, T. (2006): “Writing to Learn across the Curriculum: Tools for Comprehension in Content Area Classes”. *The Reading Teacher* Vol. 59 (5) pp. 462-470 International Reading Association: Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/20204374>>. [Último acceso: 30/06/ 2017].
- Langer, J. A. / Applebee, A. N. (2007): *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies: Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/>. [Último acceso: 30/06/2017]. Original publicado en papel, 1987, por National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois.
- Medina, J. (2012): *Instructivo General Para La Redacción De Crónicas*. Material de trabajo del Ateneo Permanente De Problemas De La Práctica Docente. IESLV Juan Ramón Fernández.
- Moon, J. (2012): Assessment: Learning Journals and Logs. *UCD Teaching and Learning Resources* en: www.UCd.ie/teaching. Último acceso: 30 de junio de 2017.

2. LA UTILIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA PARA EL DESARROLLO DE LA GRAMÁTICA CON ALUMNOS DEL PROFESORADO DE INGLÉS

CARDOZO, Cristian Andrés

ORTA GONZÁLEZ, María Dolores

RASPANTI, Rafael Santos

ZAVARELLA, Hernán

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

El interés metodológico sobre las implicancias del conocimiento implícito y explícito en la adquisición de una segunda lengua emergió y ha sido tema de investigación desde finales de los '70 con Bialystok como uno de los primeros exponentes. Este artículo busca describir la implementación de estudios reconocidos sobre las elecciones de los abordajes de cuatro espacios curriculares en el Profesorado de Inglés de Villa del Totoral dada una investigación llevada a cabo en el marco de la cátedra de Gramática Inglesa I. El proyecto busca implementar estudios de laboratorio descritos por Dekeyser (2013) sobre la efectividad de la presencia o ausencia de enseñanza explícita de la gramática. Los participantes fueron divididos en tres grupos y se les administró temas de Gramática I atento a diferentes enfoques. Dos grupos recibieron clases derivadas de la explicación de reglas, y el otro grupo, clases sobre el mismo tema, pero sin estar al tanto sobre el tema principal. Finalmente, los tres grupos fueron evaluados con un modelo de cuatro partes. Atento a lo previsible, el grupo que presentó mejores resultados fue el que tuvo lección explícita y un enfoque deductivo a la enseñanza de Gramática, confirmando lo hallado por los estudios de laboratorio descritos por Dekeyser.

Introducción

Cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, una variada gama de métodos y enfoques pueden ser tomados en cuenta (método de gramática-traducción, método audiolingual, enfoque comunicativo, etc.) Estos métodos y enfoques albergan diferentes concepciones de la gramática. Este elemento del lenguaje puede ser considerado tanto un elemento central, así como una parte sutil del lenguaje. Del mismo modo, los investigadores de una segunda lengua y tutores plantean preguntas similares

relacionadas a si la gramática debería ser enseñada explícitamente o no (Dekeyser, 2003). Sin embargo, antes de tratar de responder a esta pregunta, es vital analizar qué abarca *aprendizaje implícito y explícito*. Para Arthur Reber (citado en Dekeyser, 2003), el aprendizaje implícito tiene que ver con “la falta de conciencia de la estructura que se está aprendiendo”. Además, cuando hacemos referencia a aprendizaje implícito, nos referimos a un proceso primitivo de aprender la estructura en el que participan distintos mecanismos mnemotécnicos, heurísticos y estratégicos, los cuales son utilizados para la representación abstraída de un sistema. Otro vital conjunto de nociones claves son las que Dekeyser (2003) plantea como *intencionalidad y automaticidad*. Mientras la primera está siempre presente, estén los estudiantes conscientes de lo que se pretende enseñar o no, la segunda tiene que ver con los resultados espontáneos (o no espontáneos) del proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se encuentra la *enseñanza explícita*, la cual consiste en un aprendizaje implícito. Este aprendizaje puede ser dado deductivamente (partiendo de las reglas y viendo cómo se reflejan en ejemplos concretos) o inductivamente (partiendo de instancias concretas de uso para luego analizar y abstraer las reglas ilustradas).

Este trabajo busca reunir pruebas breves de estudios previos y determinar, a través de una réplica parcial de algunos de aquellos estudios, cuál es la manera más efectiva para la enseñanza/aprendizaje de un elemento gramatical en el contexto y área de conocimiento de los diseñadores del estudio y profesores a cargo. Así, el presente proyecto apunta a un mejoramiento de espacios curriculares (cátedras) tales como: Gramática I y Gramática II, como así también Prácticas Discursivas I y II, en los cuales se presenta la gramática cotidianamente.

Aprendizaje explícito vs implícito

Desde el siglo pasado, muchos autores han debatido con respecto a las formas más efectivas de instrucción. Un área importante del debate de la enseñanza de lenguas se ha centrado en el uso de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje explícito e implícito.

Nick Ellis (1994) provee una distinción básica de estos dos tipos de procesos. El autor argumenta que, por un lado, el ser humano puede aprender de manera casi instintiva, sin darse cuenta de los procesos que participan en la adquisición de ciertas habilidades, por ejemplo caminar o pronunciar los sonidos propios de la lengua materna. Esto se corresponde con el aprendizaje implícito, mientras que el aprendizaje explícito se da de manera consciente, es decir que el aprendiz depende de un proceso más reflexivo sobre lo que está haciendo, como son las matemáticas o jugar ajedrez.

A su vez, Rod Ellis (2001) argumenta que si bien el aprendizaje implícito sucede sin que el aprendiz haya tomado conciencia del proceso, su adquisición se hace evidente en la posterior utilización de las habilidades adquiridas. Por otro lado, en el caso del aprendizaje explícito, los aprendices son conscientes de que han aprendido algo, por lo que pueden verbalizar aquello que han aprendido.

Entre los beneficios de la enseñanza explícita, Ellis (1993) y Pienneman (1989) aseguran que, entre otros, se evidencia un impacto positivo en el ritmo de aprendizaje de la segunda lengua ya que se desarrolla el conocimiento explícito de la nueva gramática adquirida. Sin embargo, es importante que el tutor provea oportunidades para la interacción real, con el propósito de promover el uso comunicativo de las estructuras adquiridas, y que las explicaciones de dichas estructuras estén adaptadas al nivel de los aprendices.

Estudios previos

En la primera etapa del desarrollo de este proyecto, surgió un interrogante: ¿Podrá un estudio de laboratorio o una clase de estudio llevarse a cabo? Debido a limitaciones de tiempo, una necesidad de cumplir con los requerimientos regulares de los planes de estudios y para no alterar el curso natural de las clases, un estudio tipo laboratorio en horarios de clase ha sido llevado a cabo.

A modo de guía para nuestro trabajo, cinco estudios descritos por Dekeyser (2013) han sido tomados como referencia para el análisis, contraste y comparación para este proyecto. El primero fue llevado a cabo por Ellis en 1993, el cual demostró que las reglas, junto con la práctica, son más beneficiosas que la enseñanza explícita deductiva o inductiva. En sintonía con estos hallazgos, otro estudio comparativo, realizado por Alanen (1995), demostró que los grupos que recibieron explicaciones explícitas y posteriores ejemplos obtuvieron mejores resultados durante el examen posterior. De la misma forma, un tercer estudio realizado por Doughty (1991) demostró que la presentación de reglas mejoraba la precisión en el uso de estructuras gramaticales determinadas, aunque el impacto de la instrucción orientada al significado arrojó resultados más altos en términos de comprensión textual. Un cuarto estudio es el de Robinson (1996), quien comparó cuatro grupos: uno que recibió explicaciones con foco en el significado, otro que debía memorizar oraciones, otro grupo estaba a cargo de descubrir las reglas a partir de ejemplos concretos, y un último grupo debía prestar atención a las reglas que les eran dadas. La conclusión fue, una vez más, que aquellos quienes estaban conscientes de las reglas que se les presentaban obtenían mejores resultados cuando se los evaluaba. Finalmente, Rosa y O'Neill (2003) demostraron que los usos de ambos mecanismos, ya sea la instrucción implícita y búsqueda de las reglas, hicieron una diferencia significativa para la consciencia de las normas gramaticales.

Metodología

Para este estudio, 43 estudiantes inscriptos en el espacio de gramática Inglesa I fueron invitados a participar. Ellos son estudiantes de primer año de un profesorado de inglés en la Escuela Normal Superior de Villa Del Totoral.

Los estudiantes fueron informados que recibirían instrucción en un tema gramatical, el cual no fue mencionado, y que los administradores dictarían una clase regular y que posteriormente un examen con una calificación no formal les sería administrado. Con respecto al contexto de la escuela, la misma se encuentra en

Villa Del Totoral, un pueblo del norte de Córdoba cuya población es de alrededor de 7000 habitantes. Muchos de los alumnos del primer año del profesorado de inglés son oriundos de esa localidad, aunque también asisten alumnos de pueblos vecinos. Como la oferta académica en aquellas áreas es escasa o virtualmente inexistente, el nivel de inglés que tienen los estudiantes en el área es elemental. Además, la vasta mayoría de las escuelas secundarias en el norte de la provincia de Córdoba son estatales y frecuentemente presentan un bajo nivel de inglés a lo largo de los seis años de trayectoria en el nivel, debido principalmente a la escasez de profesores especializados en la zona. Los nuevos ingresantes dispuestos a convertirse en profesores de inglés, generalmente carecen de algunas de las competencias comunicativas cuando comienzan la carrera. Este hecho, sin embargo, nos ayudó a elaborar esta propuesta y su implementación.

De los 43 estudiantes, 30 estudiantes formaron parte de la investigación. Desafortunadamente, debido a un número de razones personales, sólo 25 pudieron asistir en tiempo y en las fechas asignadas. Previo al estudio, una aprobación fue concedida para usar las aulas de la escuela durante el turno tarde, así como el equipamiento necesario para realizar las presentaciones. Los alumnos asistieron en tres grupos, en tres fechas distintas durante la misma semana. Por lo general, las clases dan comienzo a las 17.10 de lunes a viernes. Sin embargo, por propósitos de la investigación, nos reunimos a las 15.00 por dos horas de clase y un examen al final de la clase. La selección de criterios eran aleatorios: los estudiantes tenían que completar un cuadro con las fechas que ellos podían asistir a dicho evento y muchos de ellos asistieron a más de un día.

Diferentes tipos de materiales fueron usados para cada uno de los encuentros. El grupo I trabajó con materiales confeccionados de un libro específico de gramática. El grupo II trabajó con ejemplos contextualizados del ítem gramatical, más precisamente a partir de videos (diferentes partes de un video) y dos canciones. El grupo III trabajó con el mismo material que el grupo I había trabajado, pero práctica extra les fue administrada.

El tópico seleccionado a trabajar fue condicional del primer tipo. El motivo el cual se eligió ese tema tiene que ver con el hecho de que los estudiantes ya habían visto y habían sido evaluados en los siguientes temas previos: Tiempo presente simple, imperativos, verbos modales, y futuro simple con *will*. Sin embargo, los estudiantes no habían aprendido proposiciones subordinadas condicionales.

Con respecto a los enfoques, al grupo I le fue presentado el tema usando un tratamiento explícito y deductivo. Explicaciones de la reglas fueron administradas y presentadas explícitamente. Con el grupo II se proyectaron partes de la película *Hércules* y se presentaron dos canciones: *Can't buy me love* de The Beatles y *Time after time* de Cindy Lauper. Estas piezas de materiales auténticos de la Lengua Inglesa ofrecieron muchas instancias en las cuales el condicional del primer tipo es usado. Sin embargo, los estudiantes no estaban conscientes de que se les estaba presentando el tema implícitamente y, con respecto al enfoque para enseñar la estructura gramatical, inductivamente. Finalmente, en el tercer día, el tercer grupo recibió instrucción teórica con un foco en las reglas y formación de estructura, seguido por una gran cantidad de práctica.

Después de cada clase, un examen fue administrado. Se usó el mismo examen para los tres diferentes grupos, con el propósito de asegurar la validez de la comparación de los resultados de la elección de los diferentes enfoques con diferentes tratamientos y oportunidades de práctica.

Los exámenes consistían de cuatro actividades con cuatro ítems en cada actividad: completar espacios en oraciones, ordenar palabras para formar oraciones, unir proposiciones con oraciones más complejas, y formar oraciones a partir de una proposición dada. Una nota final fue asignada en términos de porcentaje de acuerdo con la cantidad de respuestas correctas, siendo 16/16 el puntaje máximo, correspondiente a 100%, y 0/16 el puntaje mínimo, correspondiente a 0%.

Resultados y discusión

Los resultados de cada uno de los candidatos participantes han sido presentados en el presente trabajo en tres tablas correspondientes a los grupos en que fueron divididos. Además, se puede observar un promedio general obtenido de los puntajes para cada uno de los grupos.

Grupo I	
Candidato	Nota en %
1	75
2	56,25
3	100
4	75
5	87,5
6	75
7	82,25
Promedio	78.71

Grupo II	
Candidato	Nota en %
1	50
2	100
3	100
4	75
5	62,5
6	87,5
7	68,65
Promedio	77,69

Grupo III	
Candidato	Nota en %
1	100
2	68,75
3	87,5
4	100
5	100
6	93,75
7	93,75
8	100
9	100
10	100
11	87,5
Promedio	94,32

En primer lugar, la mayoría de los exámenes habrían tenido resultados positivos si se hubiese graduado formalmente (60 % mínimo), y los tres grupos hubieran obtenido como nota B o A si fuesen evaluados con una escala de calificaciones. Esto puede deberse a la simplicidad de las actividades y la falta de oportunidades para llevar a cabo una investigación a largo plazo. Segundo, el hecho que los participantes en el grupo I superaron a sus oponentes del grupo II (con mecanismos implícitos e inductivos) nos lleva a una

conclusión similar a la de Dekeyser (2003) relacionada al hecho que es muy difícil aprender sin consciencia. De esta manera, la atención a la forma, como menciona el autor, también juega un rol fundamental.

Finalmente, el hecho de que el grupo III haya obtenido mejores resultados que los otros dos grupos valida lo mencionado en los estudios descriptos anteriormente en términos que la enseñanza explícita, con un enfoque primordial en la forma y la posterior propuesta de una gran cantidad de práctica, permite obtener mejores resultados al aprender gramática.

Comentarios finales

A pesar de los relativos números de participantes, se puede observar que a gran escala los estudios tienden a ilustrar virtualmente los mismos resultados en este proyecto. Pese a estas desventajas, hay diferencias sutiles que pueden responder a la hipótesis presentada previamente. Los conferencistas a cargo deberían tomar estos resultados en cuenta para presentes y futuros cursos, sin negar la importancia de integrar enfoques y usar diferentes mecanismos en diferentes situaciones dadas.

Más investigaciones podrían ser llevadas a cabo para describir el rol del aprendizaje inductivo/implícito. Como hay un número de autores quienes fomentan enfoques naturalistas, como por ejemplo Krashen y Terrell (1983), es posible ayudar a darnos cuenta de que todos los estudios de laboratorio presentados por Dekeyser se centran en los aprendizajes de los participantes, y no en la adquisición en sí. Hay de esta forma una oportunidad para que la entrada de información comprensiva y consistente a largo plazo permita por un largo periodo la retención y el uso espontaneo de un aspecto lingüístico como algunos autores reclaman. Igualmente, existe la posibilidad de que estos resultados positivos dados después de la implementación de los mecanismos explícitos y un enfoque deductivo para la enseñanza de la gramática puedan ser rápidamente olvidados y perdidos. Queda entonces, para un próximo estudio con estos sujetos, evaluar la internalización efectiva de las formas gramaticales evaluadas en este trabajo.

Referencias

Alanen, R. (1995): Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. *Attention and awareness in foreign language learning*, 259-302.

DeKeyser, R. (2003): Implicit and Explicit Learning. *The Handbook of Second Language Acquisition* (eds. C. J. Doughty and M. H. Long). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Doughty, C. (1991): Second language instruction does make a difference. *Studies in second language acquisition*, 13(4), 431-469.

Ellis, N. C. (ed.) (1994): *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press.

- Ellis, N. (1993): Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*. 5(3), 289-318.
- Ellis, R., Basturkmen, H., y Loewen, S. (2001): Preemptive focus on form in the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 35(3), 407-432.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon press.
- Pienemann, M. (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied linguistics*, 10(1), 52-79.
- Robinson, P. (1996): Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 27-67.
- Rosa, E., & O'Neill, M. D. (1999): Explicitness, intake, and the issue of awareness. *Studies in second language acquisition*, 21(4), 511-556.
- Walker, E., y Elsworth, S. (2000): *Grammar practice for elementary students*. Harlow: Longman.

Taller 1

Transcreation: Traducción de textos creativos de marketing y publicidad

Marita Propato es Traductora Literaria y Científico-técnica en Inglés (IESLV 'J. R. Fernández') y Traductora Pública (UB), matriculada en el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA). Posee dos certificaciones otorgadas por la *American Translators Association* (ATA), en traducción del inglés al español y del español al inglés. Es presidenta de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI) y consejera Latam de la Federación Internacional de Traductores (FIT). Es redactora y editora de la versión en inglés del boletín *Translatio* de la FIT y del boletín *Calidoscopio* de la AATI. Es profesora de Interpretación Consecutiva en el postítulo ETIC, Especialización Técnica en Interpretación de Conferencias, en el IESLV JRF. Trabaja como traductora, revisora e intérprete para empresas, fundaciones, embajadas, universidades y organismos internacionales desde hace más de 25 años.

Taller 2

Internet segura y responsable: ser, estar y actuar seguros en internet (Equipo de Formación Docente de INTEC)

Ignacio Spina es Profesor en Portugués por el IES Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", Licenciado en Tecnología Educativa por la Universidad Tecnológica Nacional y estudiante de maestría en la misma área en la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente del CFG en el IES LV JRF y coordinador del CFE y docente en la ENS Lenguas Vivas "Sofía B. de Spangenberg". Es Asesor Pedagógico Digital para Institutos de Formación Docente de la CABA en la Gerencia Operativa de Tecnología e Innovación Educativa.

Diego Portillo es Profesor de Educación Primaria y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Asesor Pedagógico del distrito 4º, donde coordina al equipo de facilitadores pedagógico digitales de las escuelas de nivel primario a cargo de la Gerencia Operativa de Tecnología e Innovación Educativa. Es, en la órbita de la misma gerencia, Asesor Pedagógico Digital para Institutos de Formación Docente de la CABA.

PANELES 1 Y 2: Creatividad y pensamiento crítico. Hoja de ruta para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

LOS LIBROS-ÁLBUM Y SU ROL EN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN VISUAL Y DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: APORTES PARA LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN A PARTIR DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN CON NIÑOS PEQUEÑOS

Mangini, Romina
IES en LV “Juan Ramón Fernández”

mangini.romina@gmail.com

Como se ha expuesto en una presentación anterior (Beacon & Mangini 2014), para la enseñanza de lenguas en la educación, como ser el *inglés*, el diseño curricular vigente de la CABA sugiere el desarrollo de cuatro contenidos fundamentales: la comprensión y los quehaceres de escuchar y leer, la producción y los quehaceres de hablar y escribir, las áreas de experiencia, y el uso y reflexión de la lengua (DCLE 2001). Si bien estas habilidades están relacionadas con los procesos de alfabetización y con el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, en el mundo de hoy –preponderantemente tecnológico, inmediato y visual– nos encontramos en la necesidad de ampliar dichos contenidos, en pos de una alfabetización más comprensiva, como ser la alfabetización visual.

Aunque las primeras definiciones de alfabetización visual de finales de 1960 ya contemplaban una variedad de estrategias y habilidades necesarias para la interpretación de imágenes (Serafini 2017), éstas eran conceptualizadas como capacidades que los individuos desarrollan por sí mismos, independientemente de los contextos de producción, recepción y diseminación. Hoy se sabe, en cambio, que forman parte de un proceso más complejo y multidimensional, donde los fenómenos y estímulos visuales se ponen en juego no solo con lo cognitivo y lo estético, sino también con lo afectivo, y que son inherentes a toda vida en sociedad. Por otro lado, hoy se acuerda además con que estas habilidades deben ser tenidas en cuenta dentro de los diversos diseños curriculares de enseñanza.

Entre las distintas capacidades que se plantean necesarias para determinar si una persona está visualmente alfabetizada, se destacan las siguientes: entender el tema de una o múltiples imágenes; analizar e interpretar imágenes dentro del contexto cultural en que fueron creadas; analizar la sintaxis de las imágenes,

incluido su estilo y composición; analizar las técnicas que fueron usadas para producirlas; evaluar el valor estético, el propósito y la audiencia; y entender la sinergia, la interacción, la innovación y el impacto afectivo de una imagen (Bamford 2003).

Por otro lado, amplia es la bibliografía que trata sobre el pensamiento crítico y la necesidad de favorecer su desarrollo desde los primeros años de la educación formal de los niños (Paul & Elder 2003; Facione 2007). Como último objetivo, el pensamiento crítico se propone analizar o evaluar la manera en la que se organizan los conocimientos que pretenden, a su vez, interpretar y representar el mundo, en particular las opiniones o afirmaciones que suelen aceptarse como verdaderas. Llevado al campo de la educación y de las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de un pensamiento crítico en el aula, podemos rescatar las siguientes: interpretar y analizar (como ser, la intención de un texto, imagen, etc.), razonar (conectar varias ideas para sacar conclusiones), evaluar, inferir, y explicar, entre muchas otras.

Ahora bien, la pregunta que motivó este trabajo, desde el área de las lenguas en la educación y de la literatura infantil, fue cómo se podía contribuir al desarrollo de la alfabetización visual y del pensamiento crítico en niños pequeños dentro de un contexto áulico. Cuando indagamos con qué recursos se cuentan para llevar adelante esta tarea, descubrimos que existe en la literatura un género, relativamente nuevo, que involucra estos dos aspectos de un mismo proceso cognitivo; los llamados libros-álbum¹⁷⁸. Así, se esbozó la siguiente hipótesis: el uso de libros-álbum en la clase de lenguas favorece el desarrollo de la alfabetización visual y del pensamiento crítico en niños pequeños.

Para poner a prueba esta hipótesis, se llevó adelante una serie de experiencias con alumnos de primer grado de una escuela pública de la CABA (N°2/DE: 8) en el barrio de Parque Chacabuco y un libro-álbum, *Me and You*, de Anthony Browne (Corgi 2011). Previo al trabajo con este libro, al principio del año lectivo (2014) se leyó y mostró una versión ilustrada y adaptada de *Ricitos de Oro y los Tres Osos* en inglés¹⁷⁹ de manera que todos los alumnos tomaran conocimiento del clásico. Luego, hacia la mitad del año se decidió trabajar con el libro-álbum *Me and You*, el cual puede ser analizado como una reescritura contra-hegemónica del conocido clásico¹⁸⁰.

El trabajo con los alumnos y el libro-álbum constó, a su vez, de dos etapas. Primero, se realizó una lectura del libro en biblioteca donde la maestra de inglés, junto con la maestra bibliotecaria, muestra, señala y acompaña con gestos y tonos la lectura del cuento en inglés. Así, esta etapa consistió en la presentación de la tapa, contratapa, guardas y dobles páginas dando un tiempo propicio para la apreciación de las imágenes, colores y detalles, con escasa intervención de las docentes. Si surgía alguna pregunta por parte de los alumnos, las docentes daban lugar a que fuera otro alumno quien expresara su opinión. Las docentes no anticiparon ni dijeron durante el relato que *Me and You* era otra versión de *Ricitos de Oro*, de lo cual los niños dieron cuenta solos a mitad del relato. A su vez, se dejó que los alumnos expresaran libremente lo que veían si así lo necesitaban.

178 Para saber más, léase Salisbury & Styles *Children's Picturebooks. The Art of Visual Storytelling* (2012).

179 *Goldilocks and the Three Bears*, Penguin Young Readers Level 1.

180 Para un análisis más detallado, véase Beacon (2015).

De esta primera etapa se desprenden varias observaciones: que los niños se sintieron muy atraídos por las imágenes y que estas juegan un papel fundamental en el desarrollo de las primeras capacidades interpretativas, o sea, la necesidad de derivar sentido de las imágenes o juego de imágenes y seguir una secuencia, por ejemplo la historia del personaje principal. Otro punto es que, hacia la mitad de la historia, cuando uno de los niños afirma que la niña es *Ricitos de Oro*, varios asienten también. O sea, los niños fueron capaces de asociar los cuentos infantiles sin la necesidad de anticipar por parte de las docentes de que se trataba de otra versión del clásico, lo cual da cuenta de la importancia del rol del docente como mediador entre la obra y la audiencia.

Al concluir el cuento en esta primera etapa, la maestra de inglés pregunta a qué historia les hace acordar *Me and You* y los niños responden que a *Ricitos de Oro*. La maestra bibliotecaria les pregunta si esta *Ricitos* es parecida a la que habían conocido en el cuento tradicional y los niños señalan diferencias claves, como el color del pelo y vestimenta. Las docentes indagan sobre más diferencias y las respuestas de los niños dan cuenta de que fueron capaces de interpretar el nuevo relato y realizar comparaciones oportunas, como ser: esta niña tiene mamá, la otra no, la historia transcurre en la ciudad, la otra en el bosque, etc. El tipo de preguntas que las docentes elaboran resultan nuevamente claves para propiciar un trabajo de reflexión en los niños: ¿Cómo llegó la niña a la casa de los osos? ¿Cómo se siente cuando se pierde? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Qué pasa al final de la historia?

A la semana siguiente se llevó adelante una segunda lectura del libro-álbum, pero esta vez, se alentó a los alumnos a detenerse más tiempo en las imágenes, a mirar y pensar conexiones entre lo que veían y la historia. Así, la docente presentó nuevamente la obra preguntando qué observaban en la tapa. Varios logran apreciar la niña a lo lejos. Otra pregunta fue quién es *Me* (Yo) y quién es *You* (Vos) en la historia, o sea, quién cuenta la historia y qué relación hay entre estas palabras y las imágenes. Varios respondieron que es el *Baby Bear* quien cuenta la historia dando cuenta, a su vez, de la capacidad de asociación entre las imágenes y el título. Al mostrar las guardas la docente pregunta por su función en el relato. Si bien los niños contestan que no lo saben, al preguntarles con qué personaje asocian los colores (celeste al *Baby Bear* y ocre, o *yellow*, según los alumnos, con *Goldilocks*), y por qué, uno de ellos responde: “celeste por la ropa del oso y amarillo por el pelo de la nena”, logrando que los alumnos den cuenta de sus asociaciones.

Otras apreciaciones a destacar fueron el uso de los colores para narrar las historias: sepia (*gris* según los chicos) para la nena, mientras que colorido para los osos, y al indagar por qué, un alumno responde: “porque la nena está triste porque se perdió y no encuentra a su mamá.” Hacia el final del cuento, sin embargo, aparece una imagen con mucha luz, y al preguntar también por este cambio, varios acuerdan con que es porque la niña ve a la mamá. Nuevamente, estas respuestas dan cuenta de las capacidades que los niños ya poseen para la lectura de imágenes y para la reflexión, pero que pueden ser desarrolladas aun más en pos de una alfabetización más completa y de la mano de un pensamiento más complejo en el momento de llevar adelante la experiencia y en el futuro, si se trabaja sostenidamente con materiales como los denominados libros-álbum.

Si bien éste ha sido un breve recuento y análisis de las experiencias llevadas a cabo, la información recabada en su totalidad permitió corroborar la hipótesis, y concluir que los libros-álbum son un material

apropiado para el desarrollo de la alfabetización visual y del pensamiento crítico, si se los trabaja de manera secuenciada y sostenida, y los docentes asumen el rol de mediadores entre la obra y los lectores. Se espera entonces que este haya sido un aporte para todos aquellos colegas en el área de la enseñanza de lenguas en la educación y de la literatura infantil, como también en el área de la formación de formadores, dado el rol que tanto docentes como alumnos juegan en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Bamford, A. (2003) *The Visual Literacy White Paper*. [Archivo PDF]. Disponible en: <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>
- Beacon, G. (2015): "Me and You de Anthony Browne: Reescritura contra-hegemónica de cuentos tradicionales, perspectivismo y yuxtaposición de textualidades." (en prensa)
- Beacon, G. & Mangini, R. (29/11/2014): *La literatura infantil y su rol en el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización visual: Avances de un trabajo de investigación sobre el uso de libros álbumes y lectura de imágenes en una clase de lengua extranjera con niños pequeños*. En G. Bombini, *IV Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur* llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, CABA.
- Browne, A. (2011): *Me and You*, Singapore: Picture Corgi Books.
- Dirección de Currícula (2001) *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2,3 y 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la C.A.B.A.
- Facione, P. (2007): *Pensamiento Crítico: ¿qué es y por qué es importante?* [Archivo PDF]. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Hughes, A. (2000) *Goldilocks and the Three Bears, Level 1*. Scotland: Pearson EL.
- Paul, R. & Elder, L. (2003) *La Mini-guía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas*. Fundación Para el Pensamiento Crítico. [Archivo PDF]. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Salisbury, M. & M. Styles. (2012) *Children's Picturebooks. The Art of Visual Storytelling*, London: Laurence King Publishing Ltd.
- Serafini, F. (2017) *Visual Literacy*. [Archivo PDF]. Disponible en: <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-19?print=pdf>

➤ Foro de Estudiantes 1

1. Agustín Arispe, Universidad de Buenos Aires.
2. Sabina María Belén Mansilla, Universidad Autónoma de Entre Ríos.
3. Lucía Almagro, María Belén Salituri y Maira Vilches, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

1. ¿QUÉ IMÁGENES DE LA LENGUA CONSTRUYEN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA? VARIEDADES, REPRESENTACIONES Y SENTIDO COMÚN

Agustín Arispe

Universidad de Buenos Aires

agustinaripe@gmail.com

En esta comunicación hemos indagado sobre las representaciones presentes en manuales de Español Lengua Extranjera (ELE) sobre la lengua española.¹⁸¹ ¿Hay representaciones de las diferentes variedades del español? De ser así ¿Cómo se presentan? ¿Qué rol se les asigna dentro del recorrido de cada manual? Estas son algunas de las preguntas que han guiado nuestro trabajo.

La lengua es variable y la variación puede ser individual, o puede responder a otros parámetros, como el grupo social que la usa o la región de pertenencia de los usuarios. Así, los manuales establecen qué lengua enseñar dentro de un amplio margen de variabilidad. En general, esta decisión está mediada por la noción de *Lengua Estándar* y *Dialecto*. La Lengua Estándar es entendida como “un dialecto que ha sido elegido por cuestiones

¹⁸¹ Este trabajo se enmarca en una investigación en curso: *Discurso e ideología: los manuales de lengua extranjera y sus usuarios docente*. Directora: Claudia Gaiotti, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, PRIG 2016-2018, Res. CD 2830/16.

políticas como lengua oficial de una nación o como una de las lenguas oficiales” (Raiter 1995: 9) Un dialecto por su parte es “el conjunto (ordenado) de formas lingüísticas que utilizan, de forma ideal, todo los miembros de una comunidad lingüística para comunicarse entre sí” (Raiter 1995: 8-9). En este sentido, el manual siempre recorta una variedad para su enseñanza atendiendo al estatus que la misma tiene. Así, un método puede optar por la norma madrileña, por su carácter de Lengua Estándar o por el dialecto rioplatense por su prominencia como dialecto en una región. Estas decisiones suelen ser de orden comercial/editorial ya que definen el público al que estas ediciones apuntan.

Ahora bien, la heterogeneidad del español no es siempre evidente en el mundo editorial ELE. Más allá de la elección que hace el manual por un *dialecto* o una Lengua Estándar, el abordaje de las diferencias no es homogéneo. El espectro de manuales va desde los que tematizan y contextualizan las diferencias a los que no las mencionan. Suponemos que en cada caso estas decisiones están motivadas por razones de orden editorial o de configuración de público. Así, un manual de distribución en toda la región hispanohablante necesita tratar las diferentes variedades del español ya que sus usuarios accederán a distintos contextos de uso.

Entonces, ¿qué sucede con manuales de producción nacional? ¿Estos manuales tematizan la diferencia? ¿Cómo lo hacen? Para responder esto hemos configurado un corpus conformado por los manuales para estudiantes principiantes *Aula de Sur 1*, *Horizonte ELE 1* y *Enjoy the tango of learning spanish*¹⁸², de producción nacional y publicados en la última década. La elección de estos manuales ha estado motivada por la presencia, en ellos, de alguna conceptualización de la lengua española. Para explorar estos libros, hemos desarrollado una grilla que nos ha permitido relevar cómo aparece el español, en qué lugares (actividades, textos, infografías, etc.) y conceptualizados de qué manera. Una vez relevados estos datos hemos intentado establecer una categorización de los lugares comunes que los manuales usan para abordar el tema del español. Para ello hemos tomado las nociones de *doxa* o *elementos dóxicos* e *interdiscurso* que nos propone Ruth Amossy:

“Utilizaremos el término interdiscurso para reenviar a la diseminación y circulación de elementos dóxicos en todo tipo de discursos. En la medida en que se trata de detectar la inscripción puntual, en el discurso oral o escrito, de las evidencias compartidas o de la plausibilidad de la colectividad situada, hablaremos de elementos dóxicos más que de doxa” (Amossy 2000: 12)

Así nuestro ámbito de interdiscurso es el manual de ELE, en el cual hemos relevado las inscripciones puntuales que funcionan como elementos dóxicos o del sentido común.

A partir del relevamiento realizado hemos podido establecer cuatro tipos de abordajes del español como construcciones que funcionan como *elementos dóxicos*:

El español como medio para un fin

¹⁸² Corpas J. (2009) *Aula del Sur 1. Voces del Sur*. Buenos Aires. Seguí, V. (2014) *Horizonte ELE*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Gawianski, D. (2006) *Enjoy the tango of learning spanish*. LyCBA. Buenos Aires.

El manual *Aula de Sur 1* presenta en su segunda unidad un ejercicio de relación en el que se debe unir imagen y dibujo. La actividad plantea que el estudiante interprete a través del dibujo para qué quiere estudiar español cada uno de los personajes ilustrados. El español que se representa está indeterminado. No se especifica una variedad y se presenta un español homogéneo si bien los objetivos del aprendizaje planteados por el ejercicio involucran el uso en diferentes variedades regionales y registros. (“Porque su novia es colombiana”, “Para viajar por Sudamérica”, etc.)

El español como lugar en el / del mundo

Mediante un ejercicio de lectura de texto y como contenido cultural, también en la segunda unidad, el manual *Aula de Sur 1* presenta el español desde su lugar en el concierto de lenguas internacionales. Así hay un español homogéneo que es usado en amplias regiones, utilizado por millones de hablantes y estudiando también por millones de personas. Si bien se presentan ejemplos de léxico en español que son claramente regionales (“paella”, “tortilla”), esta situación no se problematiza. También en *Aula del Sur 1*, en la siguiente unidad, se presenta otra actividad de lectura donde se relaciona al español con el territorio americano. Así se usan frases como “países de habla hispana” y “lengua común” que denotan homogeneidad. En ningún momento se menciona la complejidad dialectal. Por otro lado, el manual *Horizonte ELE* plantea un doblete entre el “español de España” y el “español de Hispanoamérica”. Así, aparece una divergencia dialectal, que es ilustrada con algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos. Finalmente el manual *Enjoythe tango*, plantea en un ejercicio de escucha/lectura la heterogeneidad del español en España, explicando los diferentes dialectos y lenguas que hay en la península y relacionando uno de ellos, el castellano, con la variante rioplatense. No se hace mención del español en América.

El español como Lengua Estándar y como dialecto

El español como Lengua Estándar está presente sólo en el manual *Aula de Sur 1*, a través de un ejercicio de relación, se muestra al español como una característica cultural de algunos países latinoamericanos que han decidido adoptarlo como su lengua oficial. El contenido se presenta como cultural, por lo que el dato del español como Lengua Estándar no se complejiza, lo que muestra una lengua homogénea. En contraposición, el manual *Enjoythe tango* presenta un español diversificado, producto del paso de la historia y del contacto lingüístico. Mediante un ejercicio de lectura/escucha se ilustra la compleja heterogeneidad del español y mediante un apéndice se ilustran algunas de estas diferencias tanto hacia el interior de América como en España. En esta misma dirección, este manual tematiza varias veces, mediante diferentes contenidos (como el lunfardo) la especificidad del español rioplatense, en contraposición con otras variantes.

El español como factor de unión

Es un abordaje propuesto tanto por *Aula de Sur 1* como por *Horizonte ELE*. En el primer caso se trata de una lengua homogénea que es factor de unión entre las naciones latinoamericanas. Esta noción se presenta a través de una infografía donde se ve un mapa de América y donde se traza un paralelismo entre la autopista panamericana y el español, como dos elementos que unen a los países del continente. En el caso de *Horizonte*

ELE se plantea la lectura de un texto titulado “El idioma que nos une”. El texto, de contenido cultural y gramatical, plantea cómo el español, a pesar de sus diferencias, conserva un núcleo homogéneo que permite la intercomunicación, sobre todo en Latinoamérica. El texto afirma que las diferencias dialectales hacia el interior del territorio americano son menores que las que se dan en la península.

En conclusión, podemos ver que el tratamiento de la heterogeneidad del español posee diferentes aristas. La diferencia trae aparejadas diferentes conceptualizaciones de la lengua. En términos generales, en nuestro corpus existen dos manuales que abordan la variabilidad del español, como es el caso de *Enjoythe tango* y *Horizonte ELE*, y otro, *Aula del Sur 1*, que insiste en plantear un español totalmente homogéneo. Al mismo tiempo, los dos primeros no muestra esta heterogeneidad de manera similar. *Enjoythe tango* toma la diferencia como una característica de cada variedad, mientras que *Horizonte ELE* la menciona para establecer que no es tan importante, que no impide la comunicación y para mostrar cómo el español es aquello que nos une a pesar de las diferencias.

La realidad del español dada su expansión y su alto nivel de variabilidad se muestra en claro contraste con otras lenguas en otros manuales. Si tomamos el caso de manuales Francés Lengua Extranjeros (FLE), podemos ver como una visión homogenizante de la cultura conlleva un visión homogénea de la lengua (cf. Gaiotti 2013b 2016). La historia de Francia junto con las políticas lingüísticas aplicadas al francés han dado como resultado una realidad completamente diferente a la del español. Así, las inquietudes con respecto a las variedades que se pueden ver en los métodos ELE de producción nacional se encuentran soslayadas en los métodos FLE. De todas formas, el sólo tratamiento del tema de la variedad no asegura representaciones que promuevan la valorización de los diferentes dialectos. En este trabajo hemos intentado echar luz sobre algunas de estas representaciones a fin de problematizar qué entendemos como español en la enseñanza de ELE.

Referencias

Amossy, R. (2000): “Lo plausible y lo evidente. Doxa, interdiscurso, tópicos” en *L’argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d’idées, fiction*. París. Nathan.

Gaiotti, C. (2013): “Discurso, ideología y cultura. Los manuales de lengua extranjera y el docente: representaciones y prácticas” en *Actas de las II Jornadas internacionales Beatriz Lavandera. Sociolingüística y análisis del discurso*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística.

Gaiotti, C (2016) : “Imaginaires de la culture dans les manuels de FLE: discours, contextes et pratiques » en *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d’enseignement*, Bogotá : Universidad de los Andes, pp. 81-91.

Raiter, A. (1995): “Capítulo 1: presentación y definición” en *Lenguaje en uso: enfoque sociolingüístico*. Buenos Aires. A-Z.

2. APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS A NIVEL MUNDIAL, SU RELACIÓN CON *COMMUNICATION LANGUAGE TEACHING* (CLT) Y LA EXPERIENCIA SPANGLISH

Mansilla, Sabina María Belén

Universidad Autónoma de Entre Ríos

sabymansilla@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Como estudiante del Profesorado en Inglés de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) asistí a la cátedra de Didáctica de las Lenguas Extranjeras y aprendí acerca del inglés como lengua global y los diversos métodos y enfoques de la enseñanza desde la antigüedad hasta el presente, y el cambio que trajo consigo el surgimiento de “World Englishes”

EL INGLÉS COMO LENGUA INTERNACIONAL

En el pasado, el inglés era la lengua nativa de algunas naciones pero hubo un cambio que lo llevó a ser el idioma principal para la comunicación mundial. Es la lengua más enseñada a nivel internacional y la más extendida geográficamente, y el número de hablantes no nativos supera al número de los que sí lo son.

Jeremy Harmer en su libro *The practice of English language teaching* menciona razones por las cuales el idioma inglés se ha extendido de esta manera. Esas razones son:

Colonización: los colonizadores trajeron con ellos no sólo una serie de creencias religiosas o el deseo de colonizar, sino también su idioma, volviéndose éste la lengua predominante de las tierras conquistadas.

Economía: el poder económico es lo que asegura el crecimiento y supervivencia del idioma. El factor más importante ha sido la expansión del comercio global impulsado por los Estados Unidos como fuerza económica mundial, por lo que el idioma inglés se ha convertido en el idioma del comercio internacional.

Intercambio de información: gran parte del material académico a nivel mundial está escrito en inglés, por lo cual este idioma se ha convertido en el principal canal de intercambio de información y por lo tanto la única manera de acceder a la misma es a través de éste.

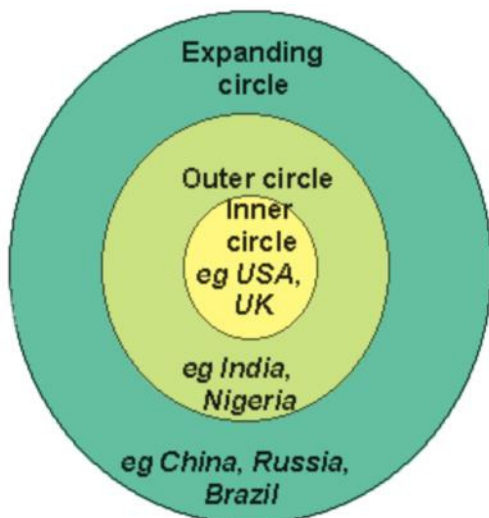
Viajes: el inglés es utilizado a nivel mundial en el turismo. Es por eso que en la mayoría de las ciudades podemos observar señalizaciones en el idioma de ese país y en inglés. También este idioma es el preferido para la comunicación marítima y aérea.

Cultura popular: la música popular en inglés lleva la delantera, muchas canciones en inglés son cantadas alrededor del mundo por personas que no hablan el idioma. El inglés también está presente en películas y series televisivas.

WORLD ENGLISHES

Se llama "World Englishes" a las variedades del inglés surgidas en áreas de Asia, África y Oceanía. Como resultado de esto podemos encontrar variedades locales del inglés en India, África, Filipinas y Singapur.

Harmer menciona en su libro los círculos de Kachru y como éste describía el mundo del inglés en tres círculos. En el círculo interno colocó a los países como Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, entre otros países en los cuales el inglés es el idioma principal. En el círculo del medio colocó a países como India, Nigeria y Singapur, en los cuales el inglés se ha convertido en un idioma oficial o segunda lengua. En el círculo más externo colocó a países en los que el inglés se aprende como lengua extranjera, como por ejemplo Japón, México, Argentina.



Como en la actualidad el idioma inglés es hablado mayormente por no nativos que por nativos el idioma ya no tiene dueño(s), Kachru modificó la denominación de esos círculos en relación al dominio que se tiene del idioma. Conservó el nombre del círculo interior, en el segundo círculo colocó a quienes poseen un elevado manejo del idioma y en el círculo más externo a los hablantes cuyo nivel es menor.

COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

CLT es, en palabras de Celce Murcia (2014), un enfoque para la enseñanza que hace énfasis en el aprendizaje de un idioma principalmente para comunicarse. La capacidad comunicativa se compone de otras cuatro: lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica. Quien aprende una lengua y desarrolla la capacidad comunicativa, se transforma en un comunicador eficaz. Un comunicador eficaz es aquel que posee la habilidad de hacer uso del idioma apropiadamente en diversas situaciones sociales, con una amplia variedad de interlocutores, logrando hacerse entender y entendiendo a los otros. CLT también se basa en desarrollar las cuatro habilidades necesarias al aprender un idioma: leer, escribir, escuchar y hablar.

LA EXPERIENCIA SPANGLISH

En diciembre, junto a un hombre de India que conocí por medio de una aplicación destinada a aprender y practicar diversos idiomas con personas de todo el mundo, creamos **Spanglish**. Spanglish es un grupo de whatsapp internacional cuyo fin es el aprendizaje y práctica de los idiomas inglés y español. El grupo está conformado por hablantes nativos y no nativos de ambos idiomas, pertenecientes a diferentes parte del mundo, como por ejemplo India, Colombia, Venezuela, España, Marruecos, Chile, Brasil, Argentina, África, México, Holanda y Jamaica. Debido a esto, se produce un **intercambio intercultural** constante, en el que los miembros aprenden no sólo un idioma sino que también están expuestos a otras culturas que son tanto similares como opuestas, por lo que el enriquecimiento no se da sólo a nivel idioma.

Al preguntarles a los miembros del grupo las razones por las cuales estaban aprendiendo inglés, vi reflejada las razones mencionadas anteriormente por Harmer. Algunos de ellos son profesionales que sólo pueden tener acceso a determinado material académico que se encuentra disponible sólo en inglés, como el caso de medicina o computación. En otros casos como algunos miembros de India han aprendido el idioma debido a que ese país fue colonia inglesa por un largo período, por lo que el inglés es utilizado en varios ámbitos. Otros miembros lo aprenden porque desean viajar, y el resto porque disfruta de aprender un idioma. A su vez, dentro del grupo podemos encontrar miembros pertenecientes a los tres círculos de Kachru, ya que como mencioné anteriormente los integrantes son hablantes nativos y no nativos, y dentro de los no nativos el manejo del idioma es variado, desde quienes están en sus comienzos hasta quienes se encuentran en un nivel avanzado.

Dentro del grupo se trabaja con el enfoque de **CLT** principalmente y el ambiente es similar al de un aula pero en formato virtual. Allí los miembros ponen en juego las cuatro habilidades principales al leer y escribir mediante el envío de mensajes de texto, y de escuchar y hablar mediante mensajes de audio. También se desenvuelven como comunicadores eficaces al buscar la manera de darse a entender, sin importar el nivel en el que se encuentren. No hay un profesor designado sino que la ayuda es mutua y se aprende en equipo, hay libertad para practicar o experimentar con el idioma. Los miembros están constantemente expuestos a las variedades de ambos idiomas, lo que resulta aún más enriquecedor porque es una experiencia que no suele darse en un aula o en una situación de vida cotidiana.

Referencias

Celce, M. (2014): *Teaching English as a foreign language* (4ª Edición). Boston: National Geographic Learning. Heinle. CENGAGE. Cap. 2

3. ANÁLISIS DE LA FIGURA DEL ALUMNO AYUDANTE COMO DOCENTE EN FORMACIÓN Y NEXO ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS

Lucía Almagro
almagro.luli@gmail.com
María Belén Salituri
belensalituri@gmail.com
Maira Vilches
vilchesmaira@gmail.com
IES en Lenguas Vivas "J.R.F."

INTRODUCCIÓN

El alumno ayudante es aquel que está en el tramo final de su carrera y desea expandir su conocimiento en algún área en particular. Ser alumno ayudante implica no solo asistir al docente, sino ser un nexo con él y con los alumnos.-Al mismo tiempo que el alumno ayudante colabora con los alumnos atendiendo sus consultas, también colabora con el docente facilitando material didáctico para presentar en las clases. El presente trabajo está orientado a describir y ahondar en los diversos roles que pueden adoptar los alumnos ayudantes en cinco materias distintas: Dicción, Fonética Inglesa I, Gramática Inglesa I y II, e Historia Norteamericana.

Hemos decidido realizar la siguiente ponencia dado que, en primer lugar, creemos hay una gran falta de alumnos ayudantes en la institución y deseamos hacer de nuestra experiencia como alumnas ayudantes una fuente de motivación para futuros ayudantes. En segundo lugar, deseamos retomar lo postulado por los alumnos ayudantes y ahora egresados Macarena Suárez Pacheco, Juan José Arias, y Grisel Franchi en las Jornadas Institucionales en el año 2015. Finalmente, es importante hacer conocer los beneficios que tiene el rol del alumno ayudante no solo para ellos mismos, sino también para el docente y los alumnos.

DISTINTAS MATERIAS, DISTINTAS AYUDANTES: COMUNICACIÓN CON LOS ALUMNOS

Dada la naturaleza de cada una de las materias, los modos de llevar a cabo la comunicación entre los alumnos y el alumno ayudante variaron. En los casos de Fonética Inglesa, Dicción y Gramática Inglesa se necesitó un canal de comunicación más constante y fluido tanto dentro como fuera del aula. En cuanto a Fonética y Dicción, se trabajó la comunicación a través de un grupo de Facebook[®] mediante el cual la ayudante subió resúmenes de los contenidos vistos en clase, pasó en limpio información dada por el profesor, comunicó a los alumnos tareas a realizar o fechas de exámenes, y compartió material pertinente a las actividades que se

estaban llevando a cabo en la materia. No solo era una plataforma para que los alumnos se mantuvieran en contacto con la ayudante, sino también entre ellos. Además, a través de este medio se organizaron reuniones fuera del horario asignado a la materia para repasar contenidos teóricos y realizar práctica oral previo a las instancias parciales.

En el caso de Gramática Inglesa se trabajó también mediante grupos de Facebook[®] y de una modo muy similar. Allí se les comunicó semanalmente a los alumnos las tareas a realizar y se les proveyó también con resúmenes pertinentes a los temas trabajados en clase. Del mismo modo, se implementó la modalidad de encuestas para saber si los alumnos requerían material de práctica extra y si necesitaban organizar reuniones fuera del horario asignado a la materia. Todos los alumnos tuvieron la dirección de correo electrónico de la alumna ayudante desde el primer día de la cursada.

En cuanto Historia Norteamericana, al ser una materia con un enfoque más social que lingüístico, ésta supone que los alumnos sean más autónomos en cuanto a la lectura y comprensión de textos. Por este motivo, el contacto directo con los alumnos no fue frecuentemente necesario o no precisó ser periódico. De todos modos, la alumna ayudante mostró disponibilidad por medio de correos electrónicos y/o mensajes privados.

NEXO ENTRE ALUMNOS Y DOCENTE

Una de las funciones del alumno ayudante señalada en el Reglamento es la de accionar como contacto entre el docente y el alumno. Al ser un puente de comunicación entre estos dos actores, el alumno ayudante hace posible que el docente tenga un mayor acercamiento y conocimiento de lo que ocurre en el aula por medio del nexo creado. Este puede proveer al docente con la perspectiva del alumno y a su vez puede ayudarlo a orientar o reforzar sus clases en base a las necesidades de los alumnos.

Desde el lado de los alumnos, este nexo también funciona de múltiples formas. En primer lugar, siguiendo la línea de la comunicación, los alumnos ayudantes son receptores de consultas que tal vez los alumnos no creen pertinentes preguntar al docente durante la clase y que los ayudantes pueden responder por su experiencia previa. En segundo lugar, los alumnos pueden encontrarse en situaciones de confusión y desmotivación al no haber aprobado alguna instancia parcial y hasta creer que ya no vale la pena continuar. Es aquí cuando los alumnos ayudantes juegan un papel de soporte académico y emocional proveyéndoles con soluciones y propuestas al ser alumnos ya avanzados y con amplia experiencia. Es por esto que los alumnos pueden realizar preguntas más allá de la materia. Por último, el alumno ayudante funciona como nexo al poder hacer tangibles los conceptos vistos en clase proveyendo a los alumnos con referencias pertenecientes al día a día o a la cultura popular en la que ellos se encuentran inmersos. De esta manera el alumno ayudante busca la manera de incorporar los conceptos a la realidad cotidiana de los alumnos para hacerlos más accesibles.

DOCENTES EN FORMACIÓN: MATERIALES, TAREAS Y BENEFICIOS DEL ALUMNO AYUDANTE

Como mencionan Arias, Franchi y Suárez Pacheco, este tipo de experiencia formativa brinda aportes de naturaleza lingüística y didáctica. Pero el más fundamental es posicionar al alumno ayudante en un rol de docente en formación tanto en un plano teórico como práctico. En todos los casos las alumnas trabajaron a la par de quién fue su docente. En el caso de Fonética, Dicción, y Gramática, las alumnas ayudantes fueron alumnas de los respectivos docentes por dos años y luego ayudantes por dos años más. Las actividades planteadas en dichas materias fueron ideadas en base a las planificaciones de los docentes, quienes estuvieron abiertos a una activa participación de las ayudantes.

En cuanto a Fonética y Dicción, la ayudante pudo presentar ciertos contenidos y estar a cargo de la explicación durante la clase, así también como diseñar actividades supervisadas por el docente antes de ser compartidas en clase. Además, en otras oportunidades, la alumna creó actividades didácticas de carácter lúdico como revisión de temas ya vistos y ejercitación extra. Asimismo, la alumna ayudante colaboró en los momentos de la escucha y práctica oral haciéndose cargo de un grupo en la clase mientras el docente trabajaba con otro grupo.

Una situación similar se dio en el caso de Gramática Inglesa I y II: el material didáctico presentado por la alumna ayudante fue consecuente con la modalidad de clase y estuvo apoyado por el docente en todo momento. La trayectoria en nivel superior como alumna y alumna ayudante hizo que el material creado estuviera en estrecha consonancia con las necesidades de los alumnos. Además, la alumna ayudante colaboraba en la corrección de los *assignments* - trabajos prácticos de evaluación de carácter semanal, con total aval del profesor. En base a estas correcciones, se pudieron diagramar estrategias de abordaje de diversos temas, y plantear maneras de resolver problemas en cuanto a los resultados de dichos trabajos.

En el caso de Historia Norteamericana, la alumna ayudante preparó y expuso diversas presentaciones sobre algunos temas de la materia para hacer que el abordaje pudiera ser más visual y dinámico para los alumnos. También trabajó en la preparación de fotocopias para hacer el estudio y la lectura más amenos. Frecuentemente, la alumna ayudante acercaba a la clase artículos de la actualidad que se relacionaban con temas vistos en clase para poder generar un nexo entre la historia y el presente.

Las tres alumnas realizamos las ayudantías con el mismo docente en todas las instancias, en quienes encontramos un modelo a seguir tanto en la materia objeto como en la manera de abordar los contenidos y relacionarse con los alumnos. Tuvimos la posibilidad de vivenciar como alumnas y luego observar como ayudantes las diversas modalidades de abordaje de las temáticas, maneras de despejar dudas puntuales, y de estar en contacto con la bibliografía. Ayudar a un mismo docente nos permitió desarrollar un vínculo más estrecho y una relación de confianza mutua que posibilitó sugerir cambios o realizar aportes significativos en las clases. Desde el lugar del alumno ayudante fue posible trabajar en conjunto con el docente e interiorizarse en el manejo del tiempo, presentación de contenidos, y ser parte del llevado a cabo de los contenidos curriculares de la materia. Esto nos demostró que ser alumno ayudante no solo profundiza el contenido de la

materia, sino que también profundiza aspectos aparejados con la práctica docente. Es así como estuvimos en contacto con el ejercicio de la docencia en un plano teórico y práctico: se nos autorizó estar al frente de la clase y así aplicar lo aprendido en materias metodológicas durante nuestro trayecto en el Profesorado. Al ser una instancia de formación, todo el trabajo y prácticas docentes realizadas fueron retribuidos por cada uno de los docentes con devoluciones sobre nuestro desempeño.

CONCLUSIONES

Ser alumno ayudante da lugar a profundizar conceptos y temas. Es una manera de hacer foco en la modalidad de introducción y presentación de conceptos como también de contenido. La ayudantía es una instancia previa a la adscripción y nos permite llegar con mayor preparación a dicha especialización aunque todo el trabajo realizado no es tenido en cuenta por falta de articulación entre ambas instancias.

Esta experiencia nos ha dado el puntapié para la formación docente especializada en nivel superior. Nuestro recorrido por el Profesorado nos ha hecho ver que no hay demasiadas oportunidades para realizar prácticas en este nivel y, como ya se ha planteado en trabajos anteriores, las ayudantías son el comienzo de esta práctica profesional. Es de vital importancia también para esta formación docente la elección que las tres alumnas ayudantes realizamos al optar por continuar trabajando junto a los mismos docentes lo que significa seguir una línea de trabajo similar aunque con nuestra propia esencia.

Referencias

Reglamento de Alumnos Ayudante. Disponible en: http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/REGLAMENTO_ALUMNO_AYUDANTE_CD_11.03.2014.pdf. [Último acceso: 30/07/2017].

Arias, J. J., Franchi, G., y Suárez Pacheco, M. 2015: "La figura del alumno ayudante: nuevos espacios y desafíos para los estudiantes avanzados. Las experiencias de tres alumnos ayudantes en aulas de espacios curriculares troncales del Profesorado de Inglés". En Adduci, et al *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción: resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción*. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, p.p. 428-432.

➤ **Foro de Estudiantes 2**

- 1. Sebastián Brué, Gregorio Cánepa y Sol Natividad Morales, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 2. Carolina Barba, Paula Cercsimana, Rocío Di Lello, Belén Gauto, Paulina Grasso, Nancy Mele, Clara Moreno vivot, Guadalupe Niklison y Juan Rodríguez.**

1. LA IMPORTANCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS PARALINGÜÍSTICAS APLICADAS A LA INTERPRETACIÓN EN CONTEXTOS INTERCULTURALES PARA ALUMNOS DEL TRADUCTORADO EN LENGUA INGLESA

**Brué, Sebastián
Cánepa, Gregorio
Morales, Sol Natividad
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
sebas_brue@hotmail.com**

Introducción

La fonología cumple un rol importante en la comunicación tanto a través de la producción de los sonidos, como, en particular, a través de la entonación y de rasgos no-verbales. De los sistemas de comunicación no verbal que incluyen también a lo gestual y a la postura corporal, en este trabajo se hará referencia solo al sistema paralingüístico (Brown 1990), es decir, a la comunicación no verbal que se realiza mediante la voz y que está estrechamente ligada a la entonación. Los rasgos paralingüísticos, considerados en muchos casos como características marginales del habla, cumplen, sin embargo, un rol preponderante en la expresión del "significado afectivo" que, a diferencia del "significado conceptual", no depende del "contenido verbal" de la lengua (Brown 1990: 112). En la comunicación oral el oyente tiende a prestar mayor atención a cómo se expresa algo que a las palabras mismas, y el empleo de diferentes rasgos paralingüísticos puede reforzar o contradecir el contenido verbal. Los rasgos paralingüísticos se distinguen de lo gestual en el hecho de que los primeros pueden ser oídos ya sea en una conversación en la cual los interlocutores están presentes, o por teléfono u otros medios donde los interlocutores tienen acceso a lo auditivo pero no así a lo visual.

Los rasgos paralingüísticos están determinados culturalmente y pareciera que cada comunidad comparte la noción de "una norma abstracta de habla" (Brown 1990: 115). Sin embargo, a pesar de que el uso de estos rasgos, en general, varía en las diferentes culturas, algunos de ellos, tales como la velocidad de habla (*tempo*) y volumen (*loudness*) parecen funcionar de igual manera en idiomas y culturas diferentes. Otra característica de estos rasgos es que son relativos, es decir, cada individuo tiene su propia norma, y los alejamientos de esa norma son interpretados como agregando un efecto actitudinal a la proposición. En efecto, los oyentes interpretan que se ha agregado un significado afectivo al contenido verbal del mensaje.

En la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, la enseñanza de los rasgos paralingüísticos del inglés según la taxonomía de Brown (1990) a futuros licenciados, profesores y traductores es parte del programa de la asignatura *Fonética y Fonología II* de tercer año. A pesar del hecho de que en español y en inglés algunos rasgos paralingüísticos se utilizan de un modo similar, los alumnos no los emplean ya sea por falta de confianza cuando se expresan en la lengua extranjera o porque se concentran más en la codificación verbal/lingüística del mensaje en detrimento de aquellas características de la lengua que contribuyen a la expresión de valores y actitudes.

En esta presentación se hará referencia a algunos aspectos relevantes del uso de los rasgos paralingüísticos para alumnos que cursan el traductorado en inglés (alrededor del 70% del total de los alumnos de tercer año) y que eventualmente podrían desempeñarse como intérpretes.

Como se menciona anteriormente, el lenguaje no verbal varía de una cultura a otra, por lo que resulta muy importante para el intérprete conocer las características paralingüísticas del emisor para interpretar adecuadamente sus intenciones, actitudes y valores. En otras palabras, la interpretación requiere tanto la competencia lingüística como la competencia intercultural puesto que la traducción que se realiza entre lenguas incluye también la cultura.

Análisis de características paralingüísticas y sus significados:

A continuación, se describirán algunos rasgos paralingüísticos, según la clasificación realizada por Brown (1990), y se analizará su importancia en la interpretación. En particular se hará referencia a los siguientes rasgos: velocidad de habla (*tempo*), ubicación en el rango vocal (*placing in voice range*), volumen (*loudness*), precisión articuladora (*articulatory precision*), extensión de segmentos y sílabas (*timing of segments and syllables*), posición de los labios (*lip setting*) y pausas (*pauses*).

Un factor determinante en la reproducción de los rasgos paralingüísticos por parte del intérprete es la "velocidad de habla del orador", ya que esta determinará en gran medida lo que el intérprete pueda o no transmitir de acuerdo con el tiempo con el que cuente para hacerlo. Sin embargo, es importante destacar que este rasgo también posee una carga semántica que el intérprete debe tener en cuenta. Una velocidad de habla rápida puede significar impaciencia o urgencia, mientras que una velocidad de habla lenta puede utilizarse para crear una atmósfera de misterio, reflexión o dramatismo, especialmente en los casos en los que se comunican malas noticias.

Otra característica paralingüística a tener en cuenta al momento de interpretar es la “ubicación en el rango vocal”, que puede ser una ubicación alta o baja. La primera, ubicación alta en el rango vocal, suele transmitir en algunos casos emoción intensa o repentina. En otros casos, manifiesta nerviosismo y ansiedad. La segunda, ubicación baja en el rango vocal, implica en general un deseo de expresar compromiso. Puede utilizarse para representar dedicación y responsabilidad o sinceridad y honestidad.

El rasgo paralingüístico de “volumen” se utiliza con frecuencia para transmitir diferentes emociones durante el discurso. Un volumen de habla alto implica, en general, emoción intensa. El orador puede elevar o bajar el volumen cuando habla inconscientemente o puede hacerlo por elección, con la intención de denotar un determinado sentimiento. El volumen alto puede, por un lado, expresar enojo o irritación. Por otro, puede revelar emoción y determinación. El volumen bajo, por otra parte, puede transmitir calma y tranquilidad, así como también cercanía, ternura o confianza.

Otra característica paralingüística importante es la “precisión” a la hora de articular sonidos y palabras. Aunque a veces pueda pasar desapercibida, es comúnmente utilizada en situaciones mediante las cuales el orador desea medir sus palabras con precaución o para resaltar una parte del discurso. Además de la ya mencionada “precisión articuladora”, cabe destacar que la ausencia de la misma también es considerada una característica paralingüística. Una mala articulación del discurso puede ser consecuencia de fatiga o de la influencia de algún tipo de sustancia como el alcohol.

Es fundamental que el intérprete reconozca los diferentes significados que se transmiten a través de la “extensión de segmentos y sílabas”. No solo es importante reconocerlos, sino también transmitirlos adecuadamente. Mediante la extensión de los segmentos, un orador puede transmitir inseguridad, o puede remarcar un determinado enunciado. También puede recurrirse a este rasgo paralingüístico para crear una atmósfera o presentar un tono en particular.

Una característica paralingüística empleada de manera recurrente en el habla cotidiana es la “posición de los labios del orador”. Ésta permite al orador expresar diferentes emociones dependiendo de cómo coloque sus labios. Se pueden mencionar dos “gestos” o posiciones: sonrisa y fruncimiento de labios. Por un lado, la primera suele utilizarse para expresar felicidad, amabilidad, felicitaciones y alegría. Por otro lado, la segunda suele emplearse a la hora de querer expresar enojo o infelicidad.

Otra característica paralingüística de vital importancia es la “pausa retórica”, es decir, aquella interrupción intencional del habla para generar un efecto determinado. Puede utilizarse como mecanismo de énfasis dentro del discurso, como así también puede transmitir incomodidad, vacilación, misterio o incertidumbre. Una “pausa retórica”, en algunos casos, puede transmitir la conformidad o disconformidad del orador con respecto a un tema en particular. Son tan variados los significados que pueden transmitirse a través de este rasgo paralingüístico que es fundamental que el intérprete pueda detectarlos y reproducirlos con precisión.

Nuestra experiencia:

En el 2016, tuvimos la oportunidad de exponer ante alumnos de la cátedra de Fonética y Fonología II de tercer año de las carreras de licenciatura, profesorado y traductorado de inglés estos conceptos. Esto se debe a que los alumnos, y en especial los de traducción, no terminan de comprender en qué punto estos conocimientos pueden ayudarles en su vida profesional futura. Así fue que decidimos presentarles un nuevo enfoque: la importancia de las características paralingüísticas en la interpretación. Nuestra presentación tuvo una gran aceptación entre los estudiantes de todas las especialidades, pero, sobre todo, pudimos notar un impacto positivo en los alumnos de traductorado, lo cual era nuestro objetivo principal.

Conclusión

Como conclusión, creemos que las características paralingüísticas son un factor de suma importancia a la hora de realizar una interpretación profesional, precisa y efectiva. Sin embargo, esto es algo que no se tiene muy en cuenta a lo largo del proceso de formación de traductores en nuestra institución académica, lo que da como resultado alumnos que se encuentran con dichos conceptos y no son instruidos en el valor que poseen para su futura vida profesional. Nuestro objetivo es que se les atribuya a estos contenidos la jerarquía que tienen para así formar profesionales conscientes y mejor preparados para el mundo laboral.

Referencias

Brown, G. (1990): *Listening to Spoken English*. Second edition. Inglaterra: Longman.

2. LA TRADUCCIÓN TEATRAL EN ARGENTINA

Barba, Carolina

Crescimanna, Paula

Di Lello, Rocío

Gauto, Belén

Grasso, Paulina

Mele, Nancy

Moreno Vivot, Clara

Niklison, Guadalupe

Rodríguez, Juan

I.E.S. en Lenguas Vivas J. R. Fernández

Traductorado de inglés

Desde la década de 1940, algunos traductores y escritores argentinos dieron forma a las versiones en español de los nuevos clásicos contemporáneos, gracias a la aparición de dos fenómenos paralelos: el apogeo de la clase intelectual argentina y el oscurantismo intelectual creciente en España. Por primera vez en nuestro país, el destino oral de la traducción teatral se visualizó y se empezaron a borrar los rasgos del español peninsular. Jaime Arrambide habla sobre la aparición del sainete criollo, la primera forma en la que el teatro argentino dio lugar a las nuevas formas lingüísticas llegadas al Río de La Plata en bocas de los inmigrantes e incentivó, además, una serie de traducciones de obras europeas populares. Con un tono costumbrista, refleja las variedades lingüísticas del conventillo (personajes que hablan el cocoliche de los italianos, escenas que suelen ilustrar los malentendidos culturales), imbricando así el problema de la traducción en la trama. La lengua argentina empezó un proceso de “desacralización” para romper con el estigma de ser un habla inculta. Los traductores y escritores de teatro comenzaron a introducir gradualmente los modismos y localismos de la región en los libretos. A partir de 1970, debido a un cambio en el escenario socio-político, bajó la demanda de la traducción teatral y la dramaturgia local fue la estrella. Aunque se tradujeron obras europeas contemporáneas, a menudo financiadas por distintas embajadas que buscaban aproximar la literatura de sus países al nuestro.

La Ciudad de Buenos Aires sobresale en la región por su oferta teatral amplia y diversa, con más de 200 salas disponibles. Entre un quince y un veinte por ciento de las obras en cartel son traducidas, la mayoría del inglés. El dramaturgo Rafael Spregelburg opina que la traducción teatral no está muy difundida en Argentina porque el teatro extranjero se ve poco en escena. Hay una gran producción local que pareciera autoabastecerse y los vaivenes económicos de nuestro país dificultan la compra de derechos de autores extranjeros, sobre todo para las compañías independientes.

Al analizar la oferta teatral se constató que a diferencia de lo que ocurre en portales especializados como *Alternativa Teatral*, en los de consulta frecuente, como la “Guía” del diario *La Nación*, no siempre el traductor o el adaptador están mencionados. No está claro si se trata de información que el público no desea conocer y se omite por ello, o si es una decisión deliberada de ocultar al traductor.

Desde 2009, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina creó el Programa Sur por medio de un decreto para “promover el conocimiento de obras de la literatura y el pensamiento argentinos en el exterior”. Al 2016, el Programa llevaba financiadas 1060 obras, de las cuales sólo 22 eran de teatro.

Un artículo del diario *La Nación* explica que “según el informe de la Cámara Argentina del Libro de 2014, los títulos de obras teatrales de autores locales alcanzaron apenas el 2% del total de libros editados en el país”. La situación es preocupante dada la extensa oferta teatral vigente y un contexto en el que existen editoriales nacionales que se dedican a editar obras de autores locales y una Feria del Libro Teatral que se celebra anualmente en el Teatro Cervantes. Muy pocos de los ejemplares que hay en circulación en las librerías especializadas son traducidos en el país; la mayoría son traducciones de clásicos de la literatura internacional realizadas por autores nacionales de renombre. Según Spregelburg, salvo cuando son clásicos, las obras se traducen para presentarlas. Esto coincide con lo que dice Arrambide, que ascendió en Argentina la figura del director por sobre la del autor a partir de 1970 y “son pocos los directores dispuestos a correr el riesgo de dar a conocer un autor experimental extranjero”; prefieren la experimentación local.

En 2008, hubo una reunión en la Biblioteca Nacional “Experiencias de traducción” sobre la práctica de la traducción literaria en nuestro país organizada por la Biblioteca y la Cámara Argentina del Libro en el marco del Plan de Estímulo a la Traducción. Arrambide explicó que hay dos dificultades importantes a las que se enfrenta nuestro mercado de la traducción teatral. Es un mercado “monopólico, ocupado por un par de agencias de manejo de derechos de autor que venden los derechos de representación para la Argentina, pero obligan a los directores a utilizar la traducción que la propia agencia proporciona. Más allá de la calidad de las traducciones en cuestión y del doble negocio de estos comerciantes, se impone a los textos un cerrojo que asfixia la variedad de otras lecturas”. Y “la independencia del teatro respecto del mundo editorial también hace que los textos que se traducen de manera independiente para ser puestos en escena y no para ser publicados terminen perdiéndose justamente por la inexistencia ahora sí de un mercado del libro teatral, ni una cultura o tradición de la lectura de teatro”. Finalmente, Arrambide explica que “los únicos traductores que cobran derechos de traducción son los traductores de teatro, pero se trata de regalías que perciben por la representación, y lo hacen vía Argentores, única institución que reconoce en los hechos que el texto traducido

es de autoría compartida, una gran deuda que la industria editorial argentina tiene todavía con los traductores profesionales”. La reflexión muestra que es necesaria la aprobación del Proyecto de Ley de Traducción Autoral.

En Argentina, se hacen traducciones al español rioplatense, pero depende de la obra y del contexto en el cual se representará: así, se observa que los clásicos suelen mostrar el español “estándar”, pero muchas obras contemporáneas adquieren otro tinte con el uso de la variedad local. Arrambide (2012) plantea que “el punto de referencia para el traductor siempre será el habla del espectador, y no del lector”.

En una publicación en el blog de Eterna Cadencia, Valeria Tentoni (2016) cita a la editora Gabriela de Mola y al traductor Enrique Mittelstaedt que cuentan por qué eligieron traducir diferentes obras teatrales y poéticas polacas a la variedad rioplatense. Se leen muchas traducciones hechas en español peninsular, y ellos buscan ofrecer nuevas versiones que presenten otras alternativas. En general, en el mercado local se piden traducciones al español neutro, pero ellos eligieron la variedad que sienten natural y propia para que el lector también la sienta así.

Según lo conversado con una actriz y un director de Salta y una actriz de Capital federal, se traducen pocos guiones para ser puestos en escena. Según ellos, gran parte de la causa es que el teatro es amateur o independiente y son pocas las obras que pueden recaudar lo necesario para pagar un traductor profesional. Además, la gran mayoría de las compañías prefiere guiones originales, proyectos con mayor resonancia en la cultura argentina u obras de la tradición local, obras experimentales o de improvisación. Natalia Barry nos dijo que los trabajos son muy esporádicos, lo poco que ella tradujo para teatro lo consiguió por tener contacto con los artistas, y se prefiere traducir obras que no paguen derechos de autor. Si el autor de la obra murió hace más de 70 años, no hay que pagar derechos, pero si está vivo o murió hace menos tiempo, deben pagarse derechos de autor a la persona que posea su titularidad y se debe pedir permiso para traducirla.

También, todos sostuvieron que, en general, cuando se traduce una obra es para representarla y que no hay muchas editoriales que publiquen obras de teatro. Barry nos nombró solamente a Losada y Norma y nos contó que sabe que traducen obras de teatro solo porque durante la carrera le pidieron traducciones de estas editoriales.

Todos coincidieron en que no hay salida laboral para las traducciones que no son para puesta en escena porque el mercado del libro está en crisis debido a la baja venta de libros y a la tecnología. Pero Di Crecchio cree que quizás pueda crecer gracias a la globalización, que va en aumento. La traducción para puesta en escena puede ser un mercado en crecimiento por la gran cantidad de eventos y festivales, cada vez más numerosos en todo el mundo.

Por último, Barry opina que se traduce más a la inversa porque los artistas necesitan de esas traducciones para presentar sus obras fuera del país. Nos comentó que uno de los trabajos más interesantes que tuvo fue el sobretitulado -subtítulos de una obra que se proyectan por encima de los actores, en altura- de una obra que se presentó en una ciudad importante de Asia. Esta práctica es muy reducida aquí porque en Argentina no hay muchos teatros que cuenten con el equipamiento necesario; sí lo tienen los teatros grandes,

como el San Martín o el Colón, donde se sobretitula ópera, que es otro campo de interés, a pesar de ser bastante reducido. Losacco opina que es al revés porque no hay mucho interés por parte del público no argentino de que se presenten obras argentinas afuera.

Parte del trabajo incluyó ver obras que se encontraran en cartelera. Las elegidas fueron *RyJ*, *Cardenio*, *Noche de Reyes*, *Invencible* y *Othelo: termina mal*. En el caso de las obras de Shakespeare, se modernizó el lenguaje, pero el carácter solemne de los personajes y la “poesía” de sus palabras perduraron en la traducción. En estas adaptaciones se utilizó el español neutro y los personajes usaban el trato de “tú”. Si bien en dos obras algunos personajes se expresaban con acentos como el cordobés, el porteño o el mexicano, este recurso se utilizó con fines humorísticos o para representar ciertos estereotipos. Una de las obras, *RyJ*, agregó líneas en italiano seguidas por una suerte de interpretación en español (en referencia a Verona) y líneas o palabras en inglés (en referencia al original). En el caso de *Invencible* la adaptación fue completa; quizá la libertad para realizar este tipo de acciones es mayor al tratarse de una obra actual.

Referencias

“El difícil arte de la traducción”. Página 12. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-11394-2008-09-23.html>>. [Último acceso: 04/05/2017].

“Guía”. La Nación. Disponible en: <<http://guia.lanacion.com.ar/teatro>>. [Último acceso: 30/07/2017].

“Programa SUR” de apoyo a las traducciones: un nuevo rumbo para el pensamiento y la literatura argentina. Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. Disponible en: <<http://programa-sur.mrecic.gov.ar/avance.php>>. [Último acceso: 30/07/2017].

Alternativa teatral. Disponible en: <<http://www.alternivateatral.com/obras.asp>>. [Último acceso: 30/07/2017].

Arrambide, J. (2012). “Traducir para la escena”. Revista Ñ. Clarín. Disponible en: <https://www.clarin.com/literatura/traducir-escena-teatro_0_ryHEOJ3wml.html>. [Último acceso: 30/07/2017].

Blanc, N. (2015). “El traductor, ese escritor que recrea universos ajenos”. La Nación. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/1786478-el-traductor-ese-escritor-que-recrea-universos-ajenos>>. [Último acceso: 30/07/2017].

Chame Buendía, G. (2017). “Othelo: termina mal”. Disponible en: <http://www.alternivateatral.com/ficha_obra.asp?codigo_obra=27007>. Frieria, S. (2008). “Ese difícil arte de la traducción”. Página 12. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-11394-2002-03-18.html>>. [Último acceso: 30/07/2017].

Gigena, D. (2015). “Editar teatro, una rareza a la que se animan unos pocos”. La Nación. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/1826835-editar-teatro-una-rareza-a-la-que-se-animan-unos-pocos>> [Último acceso: 30/07/2017].

Hurtado, N. S. (2013). “Rafael Spregelburd y el teatro traducido en América Latina”. En *Mutatis Mutandis*. Vol. 6, No. 2, pp. 561-566.

- Orozco, P (2016). "Cardenio". Disponible en: <<http://www.alternivateatral.com/obra43094-cardenio>>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Pérez Costa, N. (2017). "Noche de reyes". <<http://www.alternivateatral.com/obra50147-noche-de-reyes>>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Prada, J (2017). "RyJ". Disponible en: <<http://www.alternivateatral.com/obra37766-ryj>>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Riggio, P. (2017). "Ian, el hijo de Jorge Guinzburg, con el humor en las venas: 'A mi papá no le llego ni a los tobillos, aunque le sacaba tres cabezas'". Disponible en: <<http://www.infobae.com/teleshov/infoshow/2017/04/08/ian-el-hijo-de-jorge-guinzburg-con-el-humor-en-las-venas-a-mi-papa-no-le-llego-ni-a-los-tobillos-aunque-le-sacaba-tres-cabezas/>>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Tentoni, V. (2015). "De las tablas al papel". Disponible en: <http://eternacadencia.com.ar/blog/libreria/teatro/item/de-las-tablas-al-papel.html?category_id=131>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Tentoni, V. (2016). "Pronóstico editorial 2017". Disponible en: <<http://eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/noticias/item/pronostico-editorial-2017.html>>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Tentoni, V. (2016). "Traducir al rioplatense". Eterna Cadencia. Disponible en: <<https://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/noticias/item/traducir-al-rioplatense.html>>. [Último acceso: 30/07/2017].
- Veronese, D. (2017). "Invencible". Disponible en: <<http://www.alternivateatral.com/obra51606-invencible>>. [Último acceso: 30/07/2017].
- XIII Feria del Libro Teatral. Ministerio de Cultura de la Nación. Disponible en: <<https://www.cultura.gob.ar/agenda/xiii-feria-del-libro-teatral/>>. [Último acceso: 30/07/2017].

➤ **Foro de Estudiantes 3**

- 1. Sebastián Brué, Gregorio Cánepa, María Emilia Castellano, Sol Natividad Morales, María Paz Perea, y María Emilia Castellano, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.**
- 2. Sebastián Brué, Gregorio Cánepa, María Emilia Castellano, Sol Natividad Morales, María Paz Perea, Facultad de Lenguas, UNC.**
- 3. Aldana Brizueña, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.**

1. UNA APROXIMACIÓN A LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ORALIDAD DE ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA A NIVEL UNIVERSITARIO

Investigación en la enseñanza

Cad, Ana Cecilia

anaceciliacad@hotmail.com

Herrera, María Emilia

maemiliaherrera@gmail.com

Páez Enrico, Julieta

paezenricojulieta@gmail.com

Zacharczuk, Iván Alexander

ivan.alexander.zacharczuk96@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

La autoevaluación fomenta el uso de habilidades cognitivas superiores y metacognitivas (habilidades reflectivas y críticas, autonomía, autoestima y motivación) (Campbell y otros 2001; Topping 2003; Falchikov 2005; Ross 2006; Sebba y otros 2008). En nuestro contexto educativo, la materia Lengua Inglesa II de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas (UNC), el desarrollo y la evaluación de la habilidad oral de los estudiantes son esenciales. De ahí, la importancia de fomentar la

autonomía y autocrítica en los estudiantes generando oportunidades para aplicar estrategias metacognitivas. El presente trabajo forma parte de la etapa exploratoria de un proyecto marco cuyo objetivo general es indagar sobre el uso de la autoevaluación en dicha materia. Con el propósito de identificar sus concepciones, creencias y experiencias previas con la autoevaluación en lengua extranjera, se realizaron entrevistas a estudiantes de la materia y se presentan los resultados en este trabajo.

Marco teórico

Para clasificar las estrategias de aprendizaje, O'Malley y Chamot (1990) proponen una taxonomía en la que se distingue entre estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas. La estrategia que nos concierne para esta investigación es la autoevaluación, y se incluye dentro de las metacognitivas. Boud y Falchikov (1989), Boud y Brew (1995) y Geeslin (2003) definen a la autoevaluación como el proceso de establecer criterios y juzgar el propio proceso de aprendizaje, especialmente los logros y resultados. Por otra parte, Weisi y Karimi (2013) establecen que este tipo de técnicas son 'formas alternativas de evaluación'.

La autoevaluación fomenta el uso de habilidades cognitivas superiores, desarrolla habilidades reflectivas y críticas, incrementa la motivación, la autoestima y la autonomía, además de mejorar el comportamiento durante las tareas y estimular el compromiso y participación en posteriores actividades (Campbell y otros 2001; Topping 2003; Falchikov 2005; Ross 2006; Sebba y otros 2008). Según estos autores, la autoevaluación puede tener un impacto positivo en la activación de conocimiento adquirido previamente y contribuye a que los estudiantes planeen, monitoreen y dirijan su propio proceso de aprendizaje. Asimismo es fundamental analizar su confiabilidad y validez, lo cual puede generar conflictos en el caso de no haber un entrenamiento sistemático en el uso de esta técnica.

Metodología y análisis de datos

A fin de explorar las concepciones y contactos previos con la autoevaluación en lengua extranjera, se realizó una entrevista semiestructurada compuesta por 8 preguntas estándares sobre una muestra de 15 alumnos de la cátedra Lengua Inglesa II. Además, los entrevistadores contaron con la libertad de generar preguntas complementarias con el fin de ganar claridad sobre lo expuesto por el entrevistado. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción y análisis.

Cuando se les preguntó sobre el concepto de "evaluación", más de dos tercios de los entrevistados se refirió a su propósito: "conocer" o "medir" el conocimiento y/o las habilidades de una persona en un área determinada. La mayoría de los entrevistados (14 de 15) asoció el concepto de evaluación con la idea de señalar o corregir errores en producciones escritas u orales, en resoluciones de ejercicios o respuestas a preguntas. Un grupo significativo de la muestra (6 de 15) mencionó la "calificación" o "nota" como componente de la evaluación. 14 alumnos proporcionaron como ejemplo de evaluación dos formas tradicionales en el ámbito académico: el examen oral u escrito, que fue mencionado por todos, y el trabajo

práctico, mientras que 5 alumnos hicieron referencia a las clases en las cuales los docentes verifican la comprensión de lecturas asignadas a través de preguntas y actividades y/o corrigen tareas.

Al referirse a quién debería estar a cargo de evaluar, la mayoría de los entrevistados considera que el encargado tiene que ser el profesor. Sin embargo, algunos también creen que hay que dar lugar a la opinión y participación de los alumnos. Algunas respuestas presentan a un alumno par o a un ayudante como el poseedor de los “conocimientos” necesarios para poder evaluar. A veces incluso se insinúa que un alumno puede evaluar al otro por sí mismo, pero con la guía de un profesor. Casi todos piensan que el evaluador debe poseer “conocimientos”; unos pocos también hablan de “herramientas pedagógicas” a la hora de evaluar.

La mayoría de los entrevistados coinciden en que la autoevaluación está relacionada con uno mismo; una pequeña minoría considera que la autoevaluación necesita de una fuente externa. Muchos equiparan el significado de autoevaluación con el de “autocorrección”, al referirse a ejercicios con respuestas automáticas. Casi todos asocian autoevaluarse con aprender de los errores o focalizarse en lo que falta aprender o mejorar. Solo un entrevistado tuvo en cuenta que la autoevaluación también se enfoca en aquello que ya se ha aprendido y no necesita mejorarse. Respecto de la experiencia en lengua extranjera, una gran mayoría contestó que tuvo dicha experiencia, principalmente en clases de oralidad (fonética y fonología), aunque también hubo referencias a autoevaluación escrita (lengua inglesa). Ningún entrevistado dice haber tenido clases concretas en las que se aborde el tema de la autoevaluación.

Después, se les preguntó a los entrevistados si consideraban que los alumnos deberían participar del diseño del proceso de evaluación. De 15 alumnos, 5 contestaron que están de acuerdo. Argumentaron que es muy importante tener en cuenta factores que afectan al alumno en el momento de la evaluación y dijeron que participar en el proceso de la evaluación es la mejor forma de autosuperarse. También respondieron que de este modo se evitan conflictos entre el docente y los alumnos; mediante una “negociación” entre ambos, los objetivos y criterios quedan claros y se reducen las probabilidades de futuros reclamos. Por otro lado, más de la mitad de la muestra estuvo en desacuerdo con esta propuesta, al contestar que estas decisiones deberían recaer sobre los docentes, quienes tienen experiencia y sabiduría. Un pequeño grupo de alumnos respondió de manera más neutral, al declarar que los alumnos pueden estar al tanto de estas cuestiones, pero no tener poder de decisión. Otros tuvieron una postura un poco más extrema y contestaron que los alumnos no están preparados para tomar este tipo de decisiones y que deben limitarse a obedecer lo que establece el docente.

En el interrogante 6, los alumnos debían responder si consideraban que los alumnos realizan una evaluación honesta y realista de su producción si se les brinda la posibilidad de evaluar su propio desempeño oral. La mitad de ellos contestó que sí se puede realizar una evaluación honesta. Enfatizaron la importancia de aprender de los errores, y de la voluntad de cada alumno por superarse. Por otra parte, otro grupo sostuvo una postura más neutral, y contestaron que cada alumno es diferente y que depende de la capacidad de cada uno para ser autocrítico y reflexivo.

Al cierre de la entrevista, se les preguntó si consideraban ventajoso o no el otorgar a los alumnos la posibilidad de involucrarse en la evaluación de su proceso de aprendizaje. El sesenta por ciento de los alumnos se manifestaron de manera positiva frente a esta oportunidad ya que creen que el proceso dialógico que se gestaría entre el docente y el alumno guiaría a este último a identificar sus errores y posteriormente elaborar una estrategia de superación. Dicha estrategia involucra establecer pautas y metas alcanzables para el alumno, y ganar conocimiento teórico y metateórico que le sirva como aporte al futuro profesional del aprendiente. Un poco más de la mitad de los entrevistados manifestaron sus dudas sobre el proceso de la autoevaluación dado que piensan que algunos alumnos pueden distorsionar los resultados con el fin de beneficiarse a sí mismos. Otro argumento esgrimido es que los alumnos sienten la necesidad de que haya un docente o una persona con mayor conocimiento que ellos evaluándolos porque creen no tener conocimiento suficiente para autoevaluarse de manera correcta.

Conclusión

Esta etapa exploratoria nos permite sacar conclusiones parciales muy significativas. En primer lugar, existe una clara tendencia a asociar “evaluación” y “autoevaluación” con herramientas, instancias o procesos que miden el conocimiento del evaluado y, más precisamente, sus errores o aspectos que deben mejorarse. Hay una notoria percepción de la evaluación como una herramienta para el evaluador, más que para el evaluado. Se considera, con pocas excepciones, que el profesor es la única autoridad encargada de evaluar y diseñar el proceso de evaluación. Sin embargo, algunas respuestas sugieren que existe un deseo por una mayor participación del alumnado tanto en el proceso de evaluación como en el proceso de aprendizaje (en este último, una gran parte de los alumnos entrevistados considera que esto sería positivo).

Por otro lado, las entrevistas en esta etapa demuestran que, en general, el alumno cree tener muy poco conocimiento teórico sobre la evaluación y la autoevaluación. Si bien podría ser beneficioso otorgar a los alumnos más participación en el proceso de aprendizaje y proveerlos con más herramientas de autoevaluación, estas acciones deberían estar acompañadas de instancias en las que se explique en qué consiste evaluar y autoevaluarse, y de qué manera ambos procesos son importantes para el aprendizaje.

Referencias

Boud, D. / Brew, A. (1995): “Developing a Typology for Learner Self Assessment Practices”. En: *Research and development in Higher Education*, 18.

Boud, D. / Falchikov, N. (1989): “Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings”. *Higher Education*, 18(5), pp. 529-549.

- Campbell, K. / Mothersbaugh, D./Brammer, C./Taylor, T. (2001): "Peer versus self-assessment of oral business presentation performance". En: *Business Communication Quarterly*, 64(3), pp. 23–42.
- Falchikov, N. (2005): *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London/New York: Routledge Falmer.
- Geeslin, K. L. (2003): "Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom". En: *Hispania*, 86(4), pp. 857-868.
- O'Malley, J. / Chamot, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University: CUP.
- Ross, J. A. (2006): "The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment". En: *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), pp. 1-132.
- Sebba, J. / Deakin-Crick, R./Lawson, H./Yu, G./Harlen, W./Durant, K. (2008): *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. London: EPPI-Centre SSRU.
- Topping, K. (2003): "Self- and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility". En: Segers, M./ Dochy, F./Casallar, E. (eds.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 55–87.
- Weisi, H. / Karimi, M. N. (2013): "The effect of self-assessment among Iranian EFL learners". En: *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 70, pp. 731-737.

2. CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN

Brué, Sebastián

Cánepa, Gregorio

Castellano, María Emilia

Morales, Sol Natividad

Perea, María Paz

Facultad de Lenguas, UNC

Introducción

La autoevaluación es una estrategia de aprendizaje metacognitiva que permite, según diversos autores, fomentar el uso de habilidades cognitivas superiores, desarrollar habilidades reflexivas y críticas, mejorar la autoestima y la motivación, e incrementar la autonomía, el compromiso y la participación de los estudiantes (Campbell y otros 2001; Topping 2003; Falchikov 2005; Ross 2006; Sebba y otros 2008). Este trabajo está enmarcado en un proyecto de mayor envergadura, titulado *“Autoevaluación de la oralidad en lengua inglesa a nivel universitario: concepciones, experiencias e instrumentos”*, que tiene como objetivo indagar sobre el uso de la autoevaluación en la cátedra Lengua Inglesa II de las carreras Profesorado, Traductorado y Licenciatura en la Facultad de Lenguas, UNC. Para realizar esta investigación, se recabó información a través de entrevistas a siete docentes de la cátedra para explorar concepciones y contactos previos con la autoevaluación. En este trabajo, presentaremos el análisis de los datos que servirán como base para el diseño de instrumentos de autoevaluación. Estos cumplen con la función de facilitar el aprendizaje y colaborar con la detección y corrección de errores por parte de los propios alumnos, además de brindarles una percepción estimativa de sus fortalezas y debilidades con respecto a la producción oral.

Análisis de datos

Se realizaron siete entrevistas semiestructuradas para explorar concepciones y contactos previos con la autoevaluación. De los siete entrevistados, cuatro docentes consideran la evaluación como una etapa de aprendizaje para las dos partes. En las otras tres entrevistas, los docentes toman a las instancias de evaluación como “demostración de conocimientos”, “proceso por el cual se otorga una acreditación” y “devolución”. A grandes rasgos, todos los docentes están de acuerdo en que la evaluación es un momento en el que el alumno

debe demostrar al profesor los conocimientos adquiridos, no sólo para recibir la acreditación buscada sino también para entender en qué parte del proceso de aprendizaje se encuentra. Por último, un docente acota que el alumno debe demostrarse a sí mismo que ha podido interiorizar los conceptos y prácticas y logrado un progreso.

Con respecto al propósito de la evaluación, los profesores mencionan dos objetivos bien diferenciados. Por un lado, evaluar cuánto sabe el alumno y, en base a la información obtenida, determinar nuevas metas de aprendizaje y realizar los ajustes necesarios dentro del proceso de enseñanza. Por el otro, teniendo en cuenta una concepción más “mercantilista” de la educación, como expresa una profesora, el objetivo de la evaluación es acreditar el saber y garantizar la validez a través de un título. Desde esta perspectiva, la evaluación solo es un medio para determinar si una persona adquirió los conocimientos necesarios para ser promovido o titulado. Una profesora entrevistada considera que los propósitos de la evaluación serán distintos dependiendo del paradigma en el que uno se ubique. Sostiene que muchas veces docentes y alumnos no coinciden en los fines que ambos atribuyen a la evaluación, puesto que docentes la conciben como una instancia de aprendizaje y alumnos como una instancia para poder cursar una materia correlativa o recibirse.

Los docentes entrevistados no reconocen nombres formales para las etapas del proceso de evaluación. En general, mencionan la planificación y el diseño del instrumento que se utilizará para evaluar, la administración del examen y su posterior calificación.

La mayoría de los docentes entrevistados consideran que la responsabilidad de evaluar debería recaer tanto sobre el docente como sobre el alumno. Se considera ideal el escenario en el que el alumno se compromete con el proceso de aprendizaje incluso en la instancia de evaluación, ya que, como expresó una docente, tener más miradas vuelve el proceso más justo. El docente debería involucrar al estudiante y a sus pares en la evaluación del conocimiento.

En relación con la autoevaluación, la mayoría de los docentes la conciben como la capacidad de reflexión sobre las producciones propias orales o escritas de docentes y alumnos. Algunos también mencionan la capacidad de percibir no sólo los errores sino también los aciertos. Hay una mención especial por parte de una docente acerca de dos objetivos de la autoevaluación en dos momentos diferentes: por un lado, en el momento mismo de la evaluación, en el que esta capacidad de reflexión tiene como objetivo la autocorrección del alumno durante una situación de examen; y por el otro, en el momento posterior a la evaluación, en el que el objetivo es que el alumno tome conciencia de los errores cometidos para mejorar de esta forma el próximo desempeño. Además, algunos docentes coinciden en considerarla como una estrategia metacognitiva que requiere cierta madurez, autonomía y un espíritu crítico por parte del estudiante y que, por lo tanto, debe ser enseñada de manera explícita. Para ello, una profesora remarca la importancia del desarrollo de un instrumento que le permita al alumno medir su progreso y así saber cuáles son sus fortalezas y debilidades.

Algunos docentes afirman que aplican estrategias de autoevaluación todos los días en sus clases. Estas pueden ser tanto simples preguntas informales en frente de un curso como planillas o grillas que se encuentran presentes en el material obligatorio de la cátedra. Sin embargo, otros docentes manifiestan que hace falta más práctica en este aspecto. Muchas veces se ven obligados a terminar con el programa de la materia, a dar ciertos contenidos y no hay tiempo en sus planificaciones de las clases ni en el aula para llevar a cabo este tipo de práctica. Dos de las docentes mencionan experiencias de autoevaluación de la producción escrita. Una de las entrevistadas recordó que en la asignatura Lengua Inglesa II se llevó a cabo un taller en el que se les enseñó a los alumnos a autoevaluar su producción oral siguiendo una grilla, con muy buenos resultados. Finalmente, una docente mencionó que en esa misma asignatura los alumnos disponen de un manual de habilidades orales que incluye fichas de evaluación de pares, de evaluación docente y de autoevaluación para las presentaciones orales. Sin embargo, la ficha de autoevaluación no ha sido implementada como parte del proceso de evaluación ni tiene ningún impacto sobre la nota, que es decidida por el docente.

Cuando se les preguntó si consideran deseable la participación del diseño del proceso de evaluación, todos los entrevistados manifestaron que sí consideran valiosa la participación de los alumnos, pero en diferentes grados. Uno de los entrevistados consideró que es importante que sean explícitos para el alumno los criterios de evaluación de cada materia, pero no cree que el alumno deba tener participación directa en eso, aunque sí le parece importante que se escuchen sus opiniones. Tres de los entrevistados consideraron que es necesario tener en cuenta la experiencia universitaria de los alumnos y el nivel en el que se encuentran, y manifestaron que es difícil que alumnos que recién se inician en la carrera universitaria puedan ser conscientes de todos los factores que intervienen en el diseño del proceso de evaluación, por eso esta tarea debe recaer principalmente sobre los docentes. Una de las entrevistadas piensa que sería deseable que el alumno participe de alguna manera en el proceso de evaluación, principalmente en la determinación de los criterios de evaluación y el diseño del instrumento, pero el contexto educativo plantea dificultades que impiden que esto se lleve a cabo, como la falta de tiempo y la gran cantidad de alumnos. Dos de las entrevistadas mencionaron algunas dificultades que pueden surgir en el caso de que los alumnos pudieran decidir sobre la nota de su propio desempeño: por un lado, la falta de espacios para que la negociación de la nota se lleve a cabo y, por otro lado, la percepción del propio desempeño como mejor o peor de lo que realmente fue. Ante este último problema, una de las entrevistadas sugirió que son los docentes quienes deben actuar como mediadores y proponer un entrenamiento para que la autoevaluación sea más fructífera. Una de las entrevistadas considera que hay una disparidad entre lo que ella considera que debería ocurrir y lo que ocurre en realidad: los alumnos deberían tener más autonomía y más responsabilidad, pero la evaluación en la práctica es tarea de los docentes. También destacó la utilidad de la tecnología para la autoevaluación, pero resaltó que no siempre es bien utilizada. Finalmente, otra de las entrevistadas considera que es la decisión de involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación implica una reflexión acerca del rol de los alumnos: si el docente concibe a los alumnos como sujetos autónomos, debería generar espacios para que esa autonomía pueda desarrollarse, por ejemplo, dándole lugar a sus opiniones con respecto a los instrumentos de

evaluación. Según la entrevistada, esto sería óptimo, pero plantea desafíos tanto para docentes como para alumnos.

Con respecto a la capacidad de los alumnos de evaluar su propio desempeño oral de forma honesta y realista, los docentes afirman que es un tema muy complejo. Muchas veces, el problema es que los alumnos no saben que cometieron un error, entonces no pueden detectarlo y corregirlo. Al mismo tiempo, los docentes coinciden en que la autoevaluación es un proceso y que con entrenamiento se pueden lograr buenos resultados. Además, sostienen que hay que lograr trabajar los factores afectivos. Los alumnos sí son capaces de autoevaluarse. Para ello, los especialistas proponen que los estudiantes se graben o filmen para así poder reflexionar sobre su producción y, de esta forma, ser más consciente de su desempeño oral.

En general, los docentes coinciden en los beneficios que trae consigo la autoevaluación, ya que permite que los alumnos desarrollen la metacognición y sean capaces de plantearse una autocrítica al momento de ser evaluados. Los docentes no mencionan desventajas, sino más bien dificultades prácticas (la cantidad de alumnos por curso, los tiempos a lo largo del año, por mencionar algunos ejemplos). Si se implementara la autoevaluación como una práctica regular en el proceso de aprendizaje, el rendimiento de los alumnos mejoraría. Algo que sí se presenta como problema es la predisposición de los estudiantes para involucrarse: quizás, plantea una docente, es más sencillo recibir una nota que ser partícipe activo en el proceso que da como resultado esa nota. De todos modos, esta desventaja podría afrontarse: la clave está en lograr que los alumnos sientan que tienen una voz en su propio aprendizaje y que entiendan a la autoevaluación como una herramienta valiosa para su vida profesional.

Conclusión

En líneas generales, los docentes entrevistados están de acuerdo con que la autoevaluación es una práctica de gran importancia tanto para docentes como para alumnos. Una docente plantea que darle más importancia a la autoevaluación en el proceso de aprendizaje viene de la mano de un cambio de paradigma. Promover el pensamiento crítico por parte de los alumnos es clave para mejorar el rendimiento. La autoevaluación, junto con otras técnicas, ayuda a desarrollar la metacognición, lo que da como resultado una mirada más completa sobre el trayecto que recorre el alumno. A pesar de eso, muchos hacen hincapié en el hecho de que no se aplica lo suficiente o muchas veces ni siquiera se la menciona, ya sea por tema de horarios o falta de personal docente disponible. Esto no significa que no pueda hacerse, sino que se precisa hacer un replanteamiento para ver a qué partes del proceso de aprendizaje se le está prestando atención y qué se está dejando de lado.

Referencias

- Campbell K., Mothersbaugh D., Brammer C. y Taylor T. (2001): *Peer versus self-assessment of oral business presentation performance*. *Business Communication Quarterly* 64(3), 23–42.
- Falchikov, N. (2005): *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London/New York: Routledge Falmer.
- Ross, J. A. (2006): The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-132.
- Sebba, J., Deakin-Crick, R., Lawson, H., Yu, G., Harlen, W., y Durant, K. (2008): *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. London: EPPI-Centre SSRU.
- Topping K. (2003): Self- and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In: Segers M, Dochy F. and Cascallar E. (eds.) *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 55–87.

3. ORAL CORRECTIVE FEEDBACK AND STUDENTS' EMOTIONS IN THE L2 CLASSROOM

Aldana Brizueña

In every English class teachers correct their students in different ways. There are many works that support the effectiveness of Oral Corrective Feedback (Ferris 2011, Hattie & Timperley 2007, Lyster et al. 2013) in the sense that its application in a class facilitates or develops a basis for future improvement. Nevertheless, oral corrective feedback is not supposed to be traumatizing, but another tool to help students go through the learning process in a soothing way without motivational breakdowns. This research explores how students conceive and feel about mistakes in class when oral correction is done. For this purpose, a short self-administered questionnaire was designed and distributed among students of first, second and fifth year in two high schools. In addition, English teachers were interviewed regarding their views on errors and mistakes, as well as their feedback practices in the classroom. Data was complemented with classroom observations. Results show a mismatch between what students said to think and do and what was actually observed in the classroom. Thus, this paper shows findings on how oral corrective feedback and students emotions are correlated and affected in a similar way during English class.

Introduction

OCF is a type of correction that includes information about how well a task is accomplished or performed (Hattie & Timperley 2007) and can help students complete it in a more effective way. However, the effectiveness of OCF is not uniquely positive; some works discuss the fact that feedback can be negative in some cases (Truscott 1996). During a lesson, students' attitudes towards mistakes and errors may vary depending on the different views of OCF. Therefore, if students and teachers have a positive view and see mistakes and errors as part of the learning process, they might be able to know why these mistakes and errors produce and establish different ways to deal with them (Blanco Picado 2002) or at least, the process may not be as stressful at the moment of testing.

The secondary school Curriculum Design for the province of Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación 2014:34) states that "it is not enough with exposing errors (and mistakes) (...), but it is precise to help students think, orient the process of appropriation of knowledge." This implies helping them to take corrections from others in a positive manner as well as the exercise of self-correction, both as a natural part of the development of their knowledge and language skills. Therefore, corrective feedback in the classroom is not supposed to be traumatizing, but another tool to scaffold students go through the learning process in a soothing way without motivational breakdowns.

Research shows that students with higher performance in class are the ones that engage the most with the task (Agudo 2013; Hattie & Timperley 2007; Shunk & Rice 1991). At the same time students who believe to have a higher understanding of the topic resent OCF. Accordingly, students may respond differently to feedback depending on the stage of task accomplishment (Shunk & Rice 1991). According to Hattie and Timperley (2007), “feedback is aided when teachers automate many other tasks in the classroom and provide rich learning opportunities for all students and thus have time and resources to be responsive to feedback” (103). These authors take into account the effect of corrective feedback in the sense that its use will conclude in the nurture of effective-learners. However, they bring little information about students’ feelings owing to OCF.

Our work explores how high school students declare to feel when OCF is used in L2 classroom. It also focuses on the fact that mistakes and errors have not a protagonist role during the lessons but are used as a tool before or after a test. Consequently, since mistakes, errors and OCF are not used in a daily basis in an L2 class, students show mixed feelings regarding participation, making mistakes publicly and being corrected. Even though OCF did not resulted a break in the learning flow, it demonstrated a need to include mistakes, errors and OCF in every day class as to use these corrective strategies for students’ benefit to further develop their learning skills in L2.

Methods

This study was done in two secondary schools in Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. The first school was Colegio Nacional Buenos Aires, a public lay secondary school dependant of the University of Buenos Aires. The second institution was IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” which forms part of the public system of education in Ciudad Autónoma de Buenos Aires. This research was centered on the secondary level. Despite our focus on different years of high school courses, the level of English in each class was the same: Intermediate. Students’ age range was from 14 – 18 years old. We will refer to the different courses as A, B and C: A is fifth year, B is second and C is first year of high school.

Data collection took place during scheduled class time in April and June of 2017. A questionnaire was self-administered in Spanish to a total of 50 students. Its purpose was to gather information about how they emotionally respond to Oral Corrective Feedback process in their English class. They were assured that their answers would be anonymous and that their participation will not alter their grades.

Results

With respect of the emotional responses derived from OCF, Figure 1 shows that most students’ were unaffected by OCF (38%); however, nearly the same percentage of students stated that they felt good during

OCF in class (31%) and the rest felt bad or embarrassed (25%). Finally, most students expressed feeling upset when they made mistakes regarding a topic or structure that had been repeatedly explained in class (47%).

Figure 1.

During the interviews teachers agreed that mistakes and errors were part of the learning process and a tool for English classes: *“students make mistakes (...); the point is to avoid them seeing mistakes and errors as a stigma. Today you saw how students see mistakes and errors as something to relax and laugh about. Usually mistakes are expected”* (teacher C). The teacher, then, confirms what is stated in the Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (2014) which insists on mistakes as a “space for new opportunities to learn” (149). Similarly, students in class C saw OCF and participating as part of the learning process as the majority of them found mistakes a positive thing (73%) and the participation in class was much richer than in courses A and B.

Teacher C stated that mistakes were tools that increase participation and self-correction where *“[teacher] avoids using the word wrong and lets students decide if what they said was right or wrong as to increase and foment participation”* This conception relates to what is expressed in the Diseño Curricular (2014) where mistakes and errors are part of a space of creativity and critical thinking (103) where self-correction is a “synthetic function”¹⁸³ that allows students revise their actions.

In course C observations, the teacher showed how mistakes and errors were a natural part of the learning process and opted for asking students “Do you agree?” instead of saying “that is incorrect” as teacher A did in class. Students in C, then, seem to be used to make mistakes, listen to the teachers’ correction and try again. The observations confirmed what was stated earlier: students did not feel uncomfortable making mistakes but they expected the teacher to correct them, ask them to self-correct or ask the rest of the class if they agreed. While in course A, where students were not used to peer-correction or oral correction, simply avoided the use of the new structures learnt in class as to avoid being forced to self-correct.

Despite data from the questionnaire showed that students in general agreed that OCF was a good tool to learn in class, we found some inconsistencies between what was answered and what was observed. For instance, a great majority of the students (92%) answered that making mistakes or errors in class was a positive thing. What is more, almost half of those who completed the questionnaire (43%) stated that they would participate in spite of not being sure of their answers. Nevertheless, during the observations only a small proportion of all of the students (32%) actively participated without being called on by the teachers.

According to the data collected, most students (92%) agreed that mistakes were part of the learning process, but there were few instances where mistakes were observed to be the focus of the class. This may explain the low level of participation. Almost half of the total of students (47%) declared to experience negative emotions

¹⁸³ See Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria “Aptitud Para el Pensamiento Crítico, Iniciativa y Creatividad: función sintética”

towards OCF in class. In fact, a great minority (4%) stated having positive emotions towards OCF. Consequently, there seems to be a relationship between OCF and mistakes, but the latter were not considered to be a main tool for the learning process in L2 class; therefore students seem to find these tools all in all negative. The negative emotions towards OCF did not appear to relate with teachers' conception of mistakes. The effects of emotions on OCF had to do with the focus placed on mistakes in very day class.

Since 92% of students declared to conceive mistakes and errors as part of the learning process, participation in class should have been higher. Nevertheless, observation data showed that the focus on mistakes and errors was not sufficient for students to consider them part of the class. Course C demonstrated how mistakes can be a natural stage: the majority of students (73%) welcomed and expected OCF as a consequence of the teacher's strategies. During observations in course C, students waited for self-correction, an explanation of their mistakes and felt amused rather than exposed by the mistakes and errors made.

In sum, our data shows that if mistakes and errors do not have a protagonist role in class, students will probably show mixed feelings regarding participation. Even though OCF did not resulted a break in the learning flow, it demonstrated a need to include mistakes, errors and OCF in every day class as to use these corrective strategies for students' benefit to further develop their learning skills in L2 and create a richer learning environment where mistakes and errors are used to make students protagonists of their own learning process.

References

- Agudo, J. (2013): "An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback." En: *International Journal of Humanities and Social Science*. 15 [Vol], 2[Nº] pp. 265 – 278.
- Bitchener, J. /Ferris, D. (2012): *Written corrective Feedback in Second Language Acquisition*. London: Routledge
- Blanco Picado, A. I. (2002): "El error en el proceso de aprendizaje". En: *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. 38 [Vol] 2[Nº] pp. 12 – 20.
- Crichton, H. /Templeton, B. / Valdera, F. (2014): "Face Values: the use of sensitive error correction to address adolescents' 'face' issues in the modern language classroom." En: *The Language Learning Journal*. 45 [Vol], 2 [Nº], pp. 51 – 65.
- Falsahari, M. (2011): "The effectiveness of explicit and implicit corrective feedback on interlingual and intralingual errors: A case of error analysis of students' compositions" En: *Canadian Center of Science and Education*. 4 [Vol], 3 [Nº], pp. 251 – 264.
- Ferris, D. (2011): *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Second Edition. University of California, Davis. The Michigan Series on Teaching Multilingual Writers. Series editors: Diane Belcher and Jun Liu. The University of Michigan Press.

- Gurzynski-Weiss, L. (2010): *Actors Influencing Oral Corrective Feedback Provision in the Spanish Foreign Language Classroom: Investigating Instructor Native/Nonnative Speaker Status, SLA Education & Teaching Experience*. Doctoral Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University.
- Han, Zhaohong (2002): "Rethinking the role of corrective feedback in communicative language teaching." En: *RELC Journal*. 33 [Vol], 1 [N°], pp. 1 – 34.
- Hattie, J./ Timperley, H. (2007): "The Power of Feedback". En: *American Educational Research Association Stable*. 77 [Vol], 1 [N°], pp. 81-112.
- Lyster, R./ Saito, K. / Sato, M. (2013): "Oral corrective feedback in second language classrooms." En: *Cambridge Journals*. 46 [Vol], 1 [N°], pp 1 – 40.
- Ministerio de Educación (2014): *Diseño curricular: nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Schunk, D./Rice, J. (1991): "Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction." En: *Journal of Reading Behavior*. 23 [Vol], pp 351 - 364.
- Truscott, J. (1996): "The case against grammar correction in L2 writing classes." En: *Language Learning*. 46 [Vol], 2 [N°], pp 327 – 369.

-ENTREVISTA A IVONNE BORDELOIS A CARGO DE MAGDALENA ARNOUX

Ivonne Bordelois es poeta y ensayista. Se doctoró en lingüística en el Instituto Tecnológico de Massachusetts con Noam Chomsky y ocupó una cátedra en la Universidad de Utrecht (Holanda). Recibió la beca Guggenheim en 1983. Ha escrito varios libros, entre los cuales se destacan *El alegre Apocalipsis* (1995), *Correspondencia Pizarnik* (1998) y *Un triángulo crucial: Borges, Lugones y Güiraldes* (1999, Segundo Premio Municipal de Ensayo 2003). Ha publicado, entre otros, los siguientes ensayos: *La palabra amenazada* (2003), *Etimología de las pasiones* (2005), *A la escucha del cuerpo* (2009) y *Del silencio como porvenir* (2010). En 2005 ganó el Premio Nación-Sudamericana con su ensayo *El país que nos habla*.



ISBN 978-987-23550-3-6

