

## **LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIALES INTERCONECTADAS: UN MEDIO PARA LA INTEGRACIÓN**

**Florencia Bima**

**Andrea Fabiana Gambini**

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Nuestro trabajo surge de la inquietud de nuestro quehacer diario como docentes e investigadoras. Nos interrogamos cómo una política lingüística diseñada con la intención de formar ciudadanos que pueden ejercer su ciudadanía, entender quiénes son ellos y quiénes son sus “vecinos”, una política que apunte a formar una región integrada por distintas lenguas-culturas podría impactar a un nivel micro para que lo propuesto al nivel macro realmente surja efecto. Nos preguntamos qué podemos hacer para que en nuestro actuar cotidiano, que forma parte de una comunidad, se refleje una política de integración regional que creemos realmente relevante para los ciudadanos de esta región. Las respuestas no son tan sencillas y muchas veces nuestra capacidad de alcance no es tan representativa; sin embargo, no queremos dejar de participar como ciudadanos que promueven la integración regional a través de su intervención como docentes e investigadores. Así fue que surgió en 2012 la idea de conformar un grupo de investigación para estudiar las producciones escritas de estudiantes universitarios, considerando la lectura como una vía de reflexión sobre ella misma y su impacto en la escritura. Luego, en 2014, continuamos la investigación ya con una certeza: que esas prácticas sociales requieren de un actor social que esté inserto en un contexto socio-histórico, pensamos que había que crear modos de intervención para estudiar luego las producciones escritas y, si era necesario, crear nuevas formas con vistas a mejorar esas producciones. Nos planteamos como objetivo insertar al aprendiz de portugués como lengua extranjera en situaciones de escritura, crear en él una consciencia de que la lengua es un instrumento que le permite actuar como ciudadano y, en nuestro caso, necesitábamos a su vez que la misma conformación del grupo de investigación reflejara nuestras creencias.

A raíz de eso, desde el primer proyecto en 2012, docentes-investigadoras de Portugués Lengua Extranjera (PLE) y Español Lengua Extranjera (ELE) se unieron para poder intercambiar visiones y conocimientos en construcción sobre la problemática de la

enseñanza de la lectura-escritura en lengua extranjera (LE) como procesos interrelacionados y situados en un contexto social.

## LAS REALIDADES DE LAS PRÁCTICAS

Compuesto por docentes-investigadores con distintas realidades áulicas, el grupo camina desde un análisis textual de las producciones de los informantes<sup>43</sup> hacia un análisis basado en los principios del interaccionismo sociodiscursivo para poder llegar a diseños de intervenciones que impacten en el aprendizaje del español y del portugués LE a través de la lectura y escritura como habilidades interconectadas. Sin embargo, esas realidades en Córdoba son muy diversas y al desarrollar nuestra investigación nos encontramos con alumnos con necesidades distintas. Por un lado, el PLE está enmarcado en la política del plurilingüismo de la Universidad Nacional de Córdoba. Cuando se dio inicio a la investigación, en algunas Unidades Académicas, los cursos de portugués apuntaban al desarrollo solamente de la lectura, pero en otros, a la comunicación lo que nos permitía obtener un corpus de producciones interesante. A mediados del año pasado, el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) decide redireccionar en todas las Unidades el objetivo del portugués al desarrollo de la lectura únicamente. Ese hecho<sup>44</sup> impactó directamente en el curso de nuestra investigación y decidimos que, si nuestra preocupación es, a través de la enseñanza de la lengua, construir un camino de aprendizaje de la LE que considere la identidad ciudadana en el marco de la integración regional, entonces la escuela podría presentarse como un ámbito de impacto.

Por el otro, la realidad del ELE difiere del PLE, pues la variedad de extranjeros de distintas culturas que llegan a Córdoba a estudiar español y con distintos propósitos no nos limita a pensar en lenguas y culturas en “espejo”<sup>45</sup> para poder diseñar también intervenciones en

---

<sup>43</sup> Los análisis de las producciones durante el primer proyecto de investigación (2012-2013) arrojaron datos que nos llevaron a buscar soluciones en un primer momento para los problemas de la interconexión entre lectura-escritura, además de aquellos relacionados a la ubicación del escritor en la situaciones de escritura, principalmente, a lo que se refiere a la adaptación de la información recabada género en la lectura de un género para la escritura de otro género discursivo.

<sup>44</sup> Queda claro que, a pesar de concentrar los esfuerzos cognitivos solo en la habilidad de lectura, seguimos apostando en que el desarrollo no quede solo en ese aspecto, sino también en la lectura en PLE como apoyo a la formación de ciudadanos críticos integrados regionalmente.

<sup>45</sup> Neide Maia González (2000) defiende que el español y el portugués brasileños tienen imágenes invertidas, en espejo, pues son inversamente asimétricas, principalmente a través de preferencias en la elección de usos de los pronombres como, por ejemplo, la representación de una persona afectada en español *versus* la elección por mostrar, en portugués de Brasil, al agente de la acción (en: Se le cayó el plato *vs.* “Eu deixei o prato

espejo<sup>46</sup>. Los informantes productores de ELE a los que tenemos acceso se componen básicamente de estudiantes universitarios en inmersión provenientes de distintos países.

A pesar de esas diferencias, la experiencia del grupo en exámenes internacionales como el CELU y el Celpe-bras<sup>47</sup>, así como un posicionamiento de que el lenguaje es acción nos dan una uniformidad para poder pensar en intervenciones que vean al aprendiente como un actor social, cuya experiencia se ve reflejada en su modo de actuar, pero que también cambia a lo largo de su vida a través del contacto con otras realidades.

Creemos que esos exámenes poseen un efecto retroactivo en la enseñanza de las dos lenguas en cuestión, tanto del punto de vista lingüístico como político, que nos influyen también. Además, son un ejemplo de integración regional que demuestra que iniciativas locales poseen su valor. Según Sturza, (2012: 24):

*(...) a existência de exames de certificação de português e de espanhol, (...) são ganhos importantes para a valorização das línguas. Vale lembrar que suas autorias, geradas no âmbito da regionalização e elaboradas nas línguas e no contexto de funcionamento das variantes em uso na América do Sul, são produto da chamada cooperação interinstitucional (...).*

## LO QUE OCURRE ALLÁ Y ACÁ

Concepciones de lengua y de enseñanza dependen también de las decisiones que se toman en esferas políticas en las que el contexto histórico incide determinadamente.

Según Schlatter *et al.*(2008), la fuerza del Mercosur va mucho más allá de lo comercial como se suele pensar:

*Since Mercosuri was established in 1991, one of the main objectives agreed on by its members was to promote actions to develop citizen integration and improve education standards (Plano Trienal de Educação [Triennial Educational Plan] 1998).*

---

cair”). Por otro lado, creemos que el espejo también funcionaría en situaciones en que, pragmáticamente, los usos se antagonizan como en la frecuencia de agradecimientos y su impacto en la representación de esos usos en distintas culturas: mal educado o “chupamedias”.

<sup>46</sup> Creemos que eso sería interesante para la composición de un grupo de investigación que represente realmente una política lingüística de integración regional.

<sup>47</sup> Como expresado en la página oficial del CELU sobre el Celpe-bras: *Es el único examen de dominio reconocido oficialmente, y uno de los instrumentos más importantes de política lingüística en Brasil.*

*Despite an unfavourable prognosis for integration due to the economic and political problems faced by member countries, common interests and joint initiatives in the fields of education, culture and economy have led to actions and opportunities for a closer relationship among Latin American countries. (2008: 3)*

No obstante, la historia y los documentos nos muestran que el Mercosur le fue dando a las lenguas distintos papeles. Según Contursi (2008), en la formación del Bloque, la preocupación era con la homogenización y con la generación de recursos destinados a un desarrollo que dependía del más allá de sus fronteras, causando un impacto a la resistencia del portugués, ya que se hacía hincapié en la necesidad de “entrar al primer mundo”. El objetivo de la formación en lengua era instrumental, minimizando la importancia del valor formativo. Aun hoy, a pesar de estar plasmada en los documentos oficiales la visión de lengua como medio integrador, sumada a la cultura y la educación, y de la proximidad de 2016 con la obligatoriedad de la oferta del portugués en las escuelas en Argentina, el portugués aparece solo en posibles talleres optativos<sup>48</sup> y en Bachilleratos de Lenguas. Como ejemplo, en los pocos de estos que quedaron en Córdoba, “queda, entonces, para el portugués uno de los cinco E.O.I<sup>49</sup> previsto para la orientación, en los que contempla una “lengua adicional C”...” (Carullo y Marchiaro, 2013:77).

Por otro lado, Arnoux (2011:49) afirma que la ley promulgada en 2009 en Argentina es un avance; sin embargo, los problemas provenientes de su implementación estarán relacionados con la representación de la importancia del portugués y de su cultura para la integración regional. Por lo tanto, no alcanza solo la enseñanza de la lengua, sino que aspectos culturales son esenciales para inculcarles a los alumnos una cultura de integración. En Brasil, la realidad de la enseñanza del español en el sistema escolar es parecida, a pesar de la anterioridad de la ley en relación a la de Argentina. Además, surge la cuestión de qué español enseñar, discusiones de varios artículos de estudiosos de universidades brasileñas. En relación a eso, un problema que enfrenta Brasil afirmado por Sturza (2012: 24) es el peso que posee España con su presencia en la formación de formadores:

---

48 En Córdoba, hay pocas escuelas, en general particulares, en que el portugués aparece en el currículo.

49 Espacio Optativo Institucional. Son espacios en la estructura curricular de las escuelas que “cumplen la función de `contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos en la Formación Específica de cada Orientación´ (Op-cit:3) y cada institución educativa puede elegir (...) uno y hasta dos espacios de opción.” (Carullo y Marchiaro, 2013:77).

*(...) o mesmo deve ocorrer no Brasil em relação ao espanhol, embora o espanhol no Brasil enfrente conflitos com a marcante presença do Instituto Cervantes de modo direto e indireto no estabelecimento das ações relativas à formação de professores.*

Parece que esa fuerte presencia estaría dada por políticas lingüísticas españolas que impactan, creemos, muchas veces, en la enseñanza de una lengua-cultura en el sistema educativo brasileño de forma a llevar al aprendiente a mirar más allá del continente americano casi únicamente, lo que no sucedería en Argentina.

De hecho en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Capítulo sobre Conhecimentos de Línguas Extranjeras* (2006:87), el foco está puesto en la relación del rol educacional de la LEs y la noción de ciudadanía, además de la inclusión y *letramento* (alfabetización). En el Capítulo específico sobre el español, se menciona la cuestión política; sin embargo, se nota una preocupación por el aprendizaje de la lengua más específicamente:

*A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas conseqüências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação. (OCEM, 2006:123)*

En ese documento, no se menciona la construcción de una identidad latinoamericana.

## ESFUERZOS PARA LA INTEGRACIÓN

En febrero de este año, en una Jornada de Formación Docente autoridades del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (SPU) y del Área de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación se reunieron en Buenos Aires con representantes de los varios Institutos Superiores y Facultades donde existen Profesorados de Portugués. El objetivo fue dar a conocer estudios realizados acerca de la situación del portugués y de las políticas

lingüísticas del Estado Nacional en relación a esa lengua. Además, se discutió sobre los planes de estudios de los profesorados, cómo se puede implementar el portugués en la formación de otros profesores y qué implicancias tienen los programas de movilidad en la formación docente. Mencionaron que encuentros de esta misma características se estaban llevando a cabo en los demás países de la región.

El PASEM<sup>50</sup> cuya preocupación, entre otras, son los estándares universitarios y la necesidad de hacer estudios comparados sobre el tema es de extrema importancia para el desarrollo de la región, pues su principal objetivo es la construcción de la región a través de la Formación Docente.

Entre tantas metas específicas e de impacto para la región, nos parecieron interesantes la de diseñar y gestionar políticas de formación docente para la integración regional y la de promocionar la formación en ELE Y PLE, pues están directamente relacionadas con nuestras prácticas.

Una de las preocupaciones del Programa es saber qué vale la pena ser enseñado y creemos que, además, el cómo es una cuestión para pensarlo, ya que es a partir de una política de enseñanza de la lengua que involucramos o no a nuestros alumnos en situaciones que lo hagan sentirse identificado con su región y reconocer diferencias. En el caso de la enseñanza de español o portugués LE a futuros profesores, tanto el qué como el cómo impactarán en la formación de docentes constituidos en una ciudadanía mercosuriana. Dicha formación, con seguridad, si implementada, solo camina hacia la contribución de docentes que proyecten una enseñanza integrada a través de proyectos áulicos que mueven los aprendices en esferas interculturales con impacto en la integración regional.

Considerando la enseñanza de ELE en Córdoba, es importante pensar también que el extranjero, no perteneciente a la región, que acá viene a estudiar esa lengua se enriquezca no solo de la cultura de la ciudad, sino también de una cultura regional. Muchos de los aprendices de ELE viajan a Brasil por turismo luego de su viaje de estudios en ELE, otros ya aprendieron portugués también. Si como sujetos nos constituimos por cómo nos ven los demás, como ciudadanos mercosurianos debemos hacer un esfuerzo para que nos perciban actores de una región.

---

<sup>50</sup> En la página de ese Programa (<http://www.pasem.org/es/>), se encuentran relevamientos y estudios sobre calidad, planes de estudios, TICs y ELE y PLE en la formación docente.

## ¿QUÉ HACER EN EL AULA, ENTONCES?

El objetivo de nuestra investigación es buscar respuestas para la problemática de la escritura de E y PLE a través de intervenciones que llamamos de secuencias didácticas.

Estudiamos algunos problemas en las producciones de los aprendices para poder diseñar maneras de llevarlos a perfeccionarse en cada una de esas lenguas, considerando que solo existen en uso, establecido en prácticas sociales.

Sin embargo, tratándose de lenguas que recobran importancia en nuestra región por llevar consigo culturas que necesitan ser mutuamente entendidas para la construcción de una identidad regional, creemos necesario contemplar aspectos que contribuyan a la integración regional en el abordaje de nuestras secuencias didácticas.

Para eso, partimos de secuencias en que primero se leen dos textos de distintos géneros sobre el mismo tema, con diferentes actividades, pero principalmente con el propósito de comparar cómo están compuestos y sus contextos de escritura. Luego, se desarrollan actividades más relacionadas a lo lingüístico-textual para que los alumnos puedan reflexionar sobre la lengua en uso, siempre en base a los textos leídos.

Para la producción, sucede algo similar a la propuesta de la primera parte solo de lectura y reflexión lingüístico-textual. Los alumnos deben leer un texto del mismo género de uno de los textos ya leídos, pero sobre otro tema. La lectura es también guiada para una reflexión sobre los mismos aspectos ya trabajados en las lecturas anteriores.

La diferencia está en que el aprendiz debe realizar el segundo texto, cuyo género será igual al del segundo texto leído en la primera parte de la secuencia. Con la primera producción realizada, se inicia un trabajo de corrección colaborativa y sucesivas reescrituras.

Las actividades diseñadas se enmarcan en los principios del interaccionismo sociodiscursivo, pues considera el lenguaje como principal característica de la actividad social del hombre, quien interactúa para comunicarse a través de géneros. Además, pone al aprendiz a actuar en el mundo para ir, de a poco, incluyéndose en nuevos mundos discursivos, pues la tesis central de esa “posición epistemológica” (Bronckart 2012:21) es que:

*“a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (Bronckart 2012:42).*

Creemos que poder analizar el contexto de producción de un texto nos da la posibilidad de propiciar a nuestros aprendices la reflexión sobre cómo los productores de textos actúan socialmente. Así, se desarrolla la capacidad, durante lectura, de ponerse en un lugar del productor y cuando deban producir se tendrán consciencia de los elementos que tiene que considerar en sus escritos. Además, allí es donde se da la interacción entre lectura y escritura.

La actividad de producción de esas secuencias está siempre enmarcada en un contexto y tratamos de poner al aprendiz en lugares sociales que, además de él mismo, consideren nuestra región. Por ejemplo, escribir para el diario de una escuela de la periferia sobre un evento que se da acá en Córdoba, el Teatro del Mercosur, y mostrarle a los lectores que hay muchos tipos de diversión sin la necesidad de tener plata, ya que ese evento acontece también en las calles de la ciudad.

En la primera parte de la secuencia didáctica, la de las lecturas, textos sobre el concepto sociológico del ocio y la diversión gratis en una gran ciudad de Brasil permiten no solo una reflexión lingüístico-discursiva, sino también sobre la cultura otra. Saber qué pasa en “otro mundo” abre caminos para reflexionar sobre qué pasa con uno o con la gente de su alrededor. Eso nos parece un camino para pensar la región desde un lugar muy puntual quizás, pero que permite ir trabajando la comprensión de mundos distintos con rasgos semejantes, o sea, rasgos que se comparten y que construyen nuestra región.

## CONCLUSIÓN

Mucho ya se ha hecho por el español y portugués como LEs en nuestra región. No obstante, si, además de exigirles a nuestros gobiernos la implementación de la oferta obligatoria, les pedimos que se preocupen con la formación de todos los profesores para que estén más abiertos para la región y con la concientización de la importancia del plurilingüismo, si en clase podemos llevarles a los aprendices de LEs materiales que los hagan sentir actores sociales de esta región, seguramente serán capaces de llegar a una definición de nuestra identidad regional y, más allá de eso, asumirán esa identidad.



## Referencias

- Bronckart, J. P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos, por un interacionismo sociodiscursivo*. EDUC: São Paulo. 2ª edición
- Carullo, A. M. y Marchiaro, S. (2013). Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina. En: Farenzana, N. (org.) *Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre: UFRGS.
- Contursi, M. E. (2012). Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. *SIGNOS ELE*, febrero 2012., Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/>, ISSN 1851-4863, [PDF, pp. 1-26]
- González, N. M. (2000). La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis. En: Trouche, A., Reis, L. (Orgs.). *Hispanismo 2000*, volumen I: 239-255. Brasíla: ABH/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2006). *Linguagens, códigos e suas tecnologias* (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1 – 239 p.) Brasíla
- Schlatter, M., Scaramucci, M., Prati, S., y Acuña, L. (2008) *Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impacts of the exams on Brazil-Argentina relations*. Disponible en: <http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/altefinal.pdf> (16/09/2014)
- Sturza, R. (2012). Português e Espanhol na região: perspectivas políticas e educacionais. *Revista DIGILENGUAS* n.º 12 – junio de 2012, Departamento Editorial - Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/digilenguas> ISSN 1852-3935