

Lenguas y culturas

Desafíos actuales de la diversidad y de la integración

VOLUMEN

CURRÍCULUM, PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS
Y EVALUACIÓN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA
LENGUA DE SEÑAS



Florencia Ávalos, Hebe Gargiulo,
Juan José Rodríguez y Elba Villanueva de Debat

EDITORES

Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano
de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior

FACULTAD DE LENGUAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
12 AL 14 DE NOVIEMBRE DE 2015



***Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la
diversidad y de la integración***

**Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza
de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior**

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

12 al 14 de noviembre de 2015

Mario López Barrios

Editor general

VOLUMEN II

*CURRÍCULUM, PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS y EVALUACIÓN
DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA
LENGUA DE SEÑAS*

Florencia Ávalos, Hebe Gargiulo, Juan José Rodríguez y
Elba Villanueva de Debat

Editores

Curriculum, perspectivas didácticas y evaluación : didáctica del español, lengua segunda extranjera, lengua de señas / Ana Lia Regueira ... [et al.] ; editado por Mario López Barrios ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

Libro digital, PDF - (Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1383-1

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Español. 3. Lengua Española. I. Regueira, Ana Lia II. López Barrios, Mario, ed.

CDD 418.02



Contenido

Evaluadores de Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior	08
Introducción	12
<i>Florencia Ávalos, Hebe Gargiulo, Juan José Rodríguez y Elba Villanueva de Debat</i>	
Capítulo 1	17
Topografía del aula de AICLE: Integración de contenidos y lenguas en la formación docente	
<i>Darío Banegas</i>	
Capítulo 2	30
Propuesta de evaluación criterial para medir la lectocomprensión en inglés al finalizar la escuela secundaria	
<i>Ana Lía Regueira, Jenifer Williams y Elisabet Caielli</i>	
Capítulo 3	41
La evaluación de la pronunciación del inglés en la universidad: aspectos determinantes para su valoración	
<i>Martín Salvador Capell y Florencia Giménez,</i>	
Capítulo 4	52
Estudio sobre la confiabilidad en la evaluación de la pronunciación en inglés como LE	
<i>Griselda Bombelli y Lidia Soler</i>	
Capítulo 5	66
Tareas de autoevaluación como estrategia metacognitiva en los procesos de aprendizaje de la pronunciación inglesa	
<i>Evangelina Aguirre Sotelo, Andrea Canavosio y Josefina Díaz</i>	
Capítulo 6	78
Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés): Análisis de criterios docentes	
<i>María Elisa Romano y Julia Inés Martínez</i>	

Capítulo 7	92
Análisis de comentarios docentes sobre escritura en lengua extranjera (inglés)	
<i>Andrea de los Ángeles Canavosio, Julieta Salinas y Florencia Basso</i>	
Capítulo 8	106
Incorporando <i>blended learning</i> en programa de posgrado en lingüística: dudas y desafíos	
<i>Miguel Farías</i>	
Capítulo 9	123
Una aproximación a la literatura a través de la traducción	
<i>Micaela van Muylem</i>	
Capítulo 10	134
El español de América y el español rioplatense: curso de perfeccionamiento docente para aprendices brasileños	
<i>Florencia Ávalos</i>	
Capítulo 11	146
Didactización de materiales auténticos para integrar lengua española e historia sociocultural en estudios universitarios italianos	
<i>Irene Theiner</i>	
Capítulo 12	160
Análisis de actividades de las competencias socio e intercultural en manuales de ELE	
<i>Verónica Gebauer</i>	
Capítulo 13	176
La lengua de señas en la universidad: del ámbito privado al espacio público	
<i>Mayra Eneida Roso</i>	

Evaluadores de los volúmenes I a VI

Elena Acevedo de Bomba
Universidad Nacional de Tucumán

Cecilia Aguado
Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Aguirre
Universidad Nacional de Catamarca

Ana Alba Moreyra
Universidad Nacional de Córdoba

María Victoria Alday
Universidad Nacional de Córdoba

Bibiana Amado
Universidad Nacional de Córdoba

Fernanda Aren
Universidad de Buenos Aires

Florencia Ávalos
Universidad Nacional de Córdoba

Darío Banegas
Ministerio de Educación (Chubut)

Celina Barbeito
Universidad Nacional de Río Cuarto

Roberto Bein
Universidad de Buenos Aires

Amelia Bogliotti
Universidad Nacional de Córdoba

Cecilia Broilo
Universidad Nacional de Catamarca

Richard Brunel Matías
Universidad Nacional de Córdoba

Adrián Canteros
Universidad Nacional de Rosario

María Elena Ceberio
Universidad Nacional de Río Cuarto

Geraldine Chaia
Universidad Nacional del Comahue

Leonor Corradi
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón
Fernández, CABA

Natalia Dalla Costa
Universidad Nacional de Córdoba

María Gabriela Díaz Cortez
Universidad Nacional de Córdoba

Patricia Franzoni
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón
Fernández, CABA

Mónica Gandolfo
Universidad de Buenos Aires

Hebe Gargiulo
Universidad Nacional de Córdoba

Ileana Yamina Gava
Universidad Nacional de Córdoba

Ana Gentile
Universidad Nacional de La Plata

Florencia Giménez
Universidad Nacional de Córdoba

Natalia Gómez Calvillo
Universidad Nacional de Córdoba

Gabriela Helale
Universidad Nacional de Córdoba

Ana María Huvelle
Universidad Nacional de La Pampa

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires

María Eugenia Lapenda
Dirección de Educación Especial (Provincia
de Buenos Aires), Instituto del Profesorado en
Educación Especial (CABA) y Universidad Nacional
de Avellaneda.

María Marta Ledesma
Universidad Nacional de Córdoba

Mario López Barrios
Universidad Nacional de Córdoba

Fabiana Luchetti
Universidad Nacional de Luján

Cristina Magno
Universidad Nacional de General Sarmiento

Julia I. Martínez
Universidad Nacional de Córdoba

Patricia Meehan
Universidad Nacional de Córdoba

Florencia Miranda
Universidad Nacional de Rosario

Silvia Miranda de Torres
Universidad Nacional de Córdoba

Marcela Morchio
Universidad Nacional de San Juan

Ana María Morra
Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Muñoz
Universidad Nacional de Río Cuarto

María Carolina Orgnero S.
Universidad Nacional de Córdoba y
Universidad Nacional de Río Cuarto

María Emilia Pandolfi
ISP "Dr. Joaquín V. González", CABA

Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján

Alicia Pérez de Pereyra
Universidad Nacional de Córdoba

Ana Cecilia Pérez
Universidad Nacional de Córdoba

Romina Picchio
Universidad Nacional de Río Cuarto

Graciela Placci
Universidad Nacional de Río Cuarto

Silvana Ponce
Universidad Nacional de Río Cuarto

Melina Porto
Universidad Nacional de La Plata

María Isabel Pozzo
Universidad Nacional de Rosario

Carlos Javier Raffo
Universidad Nacional de Córdoba

Pablo Requena
Univeristy of Montana, USA

Susana Rezzano
Universidad Nacional de San Luis

María Elisa Romano
Universidad Nacional de Córdoba

María Gimena San Martín
Universidad Nacional de Córdoba

Lúcia Segabinazi Dumas
Universidad Nacional de Córdoba

Marisel Somale
Universidad Nacional de Villa María

María Alejandra Soto
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Sandra Trovarelli
Universidad Nacional de Córdoba

María Inés Valsecchi
Universidad Nacional de Río Cuarto

Micaela van Muylem
Universidad Nacional de Córdoba

Elba Villanueva de Debat
Universidad Nacional de Córdoba

Valeria Wilke
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Florencia Ávalos, Hebe Gargiulo, Juan José Rodríguez y Elba Villanueva de Debat

El presente volumen recoge trabajos presentados en las *XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, bajo el lema “Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración”, realizado en noviembre de 2015 en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

El evento académico persiguió generar un espacio regional de encuentro de los profesionales de diversas lenguas extranjeras que se enseñan en el ámbito universitario y en los institutos de formación docente. El tema de las Jornadas, *Diversidad e Integración*, y los diferentes ejes de debate promovieron el intercambio, el análisis y la reflexión acerca de los nuevos escenarios en investigación, enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas en el nivel superior.

Las temáticas sobre las que versan los artículos de este volumen se inscriben en los ámbitos del currículum, perspectivas didácticas y evaluación; la didáctica del español como lengua segunda y extranjera y, por último, la lengua de señas.

En el capítulo 1, *Topografía del aula de AICLE: Integración de contenidos y lenguas en la formación docente*, Darío Banegas presenta la articulación entre la enseñanza de contenidos y de la lengua extranjera en la formación docente en el nivel superior. Después de realizar una profunda y actualizada revisión de la literatura sobre el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), el trabajo se traza como objetivo responder a diversos desafíos planteados en la implementación de dicho enfoque en el nivel superior y analizar las oportunidades que se presentan. Esto lo realiza a través de ejemplos basados en su experiencia como docente y curricularista en la formación docente inicial en la provincia de Chubut. Por medio de ellos, Banegas demuestra cómo “los componentes contenido, lengua y trayectorias formativas actúan como apuntaladores y disparadores de propuestas didácticas” y cómo, por medio del uso genuino de la lengua y la búsqueda de sus propios intereses, “los estudiantes toman control de sus aprendizajes”.

El capítulo 2 corresponde a Ana Lia Regueira, Jenifer Williams y Elisabet Caielli de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, que en su trabajo *Propuesta de evaluación criterial para medir la lectocomprensión en inglés al finalizar la escuela secundaria* relatan las experiencias de avance de un proyecto de investigación cuyo objetivo es el diseño y aplicación de un test de lectura comprensiva para alumnos de 6to año de escuelas públicas de Mar del Plata. Fundamentan sólidamente su decisión de realizar una evaluación criterial y abordan con detalle la confección de la evaluación y su aplicación a un grupo piloto de 100 alumnos. El proyecto se realiza dentro de un marco de “dinámica fluida entre las tres funciones de la universidad, investigando lo que sucede en las escuelas, reformulando saberes y currículum y compartiendo con el medio para que estos saberes vuelvan a la universidad para nutrirlos nuevamente”.

Los siguientes cuatro capítulos abordan el problema de la evaluación de destrezas en inglés como lengua extranjera en el nivel superior. Los capítulos 3 y 4 ponen el foco

en la pronunciación desde la perspectiva de los evaluadores mientras que el capítulo 5 lo hace a partir de la autoevaluación que pueden realizar los propios estudiantes. El capítulo 6 reporta resultados de un estudio orientado a conocer criterios docentes para la evaluación de la producción escrita de ensayos académicos.

En el capítulo 3, Martín Salvador Capell y Florencia Giménez indagan acerca de los criterios de evaluación de la pronunciación y, específicamente, pretenden “echar luz sobre aquellos aspectos que para los evaluadores expertos tienen especial trascendencia en instancias de evaluación sumativa en la asignatura Fonética y Fonología I”. Con base en la teoría de doble foco (Morley, 1994), los autores analizan aspectos relacionados con los niveles micro y macro en dos muestras que forman parte de un corpus más amplio, y que fueron revisadas, aplicando una grilla, por parte de evaluadores expertos. Los resultados parecen confirmar que los evaluadores otorgaron mayor preponderancia al nivel micro, es decir, al de la competencia fonético-fonológica, al tiempo que se registró mayor coincidencia entre las notas asignadas por los evaluadores cuando el desempeño de los estudiantes en los niveles micro y macro resultó más homogéneo. Circunscripto al ámbito de la formación de profesionales en inglés como lengua extranjera en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, Argentina, *La evaluación de la pronunciación del inglés en la universidad: aspectos determinantes para su valoración* realiza un aporte significativo que se inscribe en el campo de la evaluación del desempeño oral.

Con una extensa trayectoria en la docencia y en la investigación sobre la enseñanza y la evaluación de la pronunciación, Griselda Bombelli y Lidia Soler, de la Facultad de Lenguas, UNC, presentan un *Estudio sobre la confiabilidad en la evaluación de la pronunciación en inglés como LE*, en el que se proponen estudiar el procedimiento empleado para lograr traducir o representar, de manera confiable, el desempeño lingüístico del evaluado en una nota o puntaje. Después de considerar las contribuciones y los obstáculos que representa la adopción de diferentes métodos de evaluación, se exponen los resultados de pruebas estadísticas de la aplicación de estos métodos, en diferentes etapas de una extensa investigación. Según las autoras, el uso de una escala analítica se revela como el método de evaluación más confiable, al tiempo que apuntan aspectos problemáticos que merecen atención. Como ha sido señalado, mientras que la evaluación del desempeño oral ha despertado el interés de los investigadores, la pronunciación generalmente se ha visto reducida a uno de sus componentes; en ello justamente radica la contribución de estas páginas, dedicadas a la evaluación confiable de la pronunciación en el nivel superior, de recomendable lectura para docentes e investigadores del área.

Dando continuidad al abordaje de la pronunciación en el nivel superior, Evangelina Aguirre Sotelo, Andrea Canavosio y Josefina Díaz son las autoras del capítulo 5, titulado *Tareas de autoevaluación como estrategia metacognitiva en los procesos de aprendizaje de la pronunciación inglesa*. Luego de una revisión de la literatura sobre la autoevaluación, en la que señalan, por un lado, las principales contribuciones de incorporar esta estrategia, y por el otro, una serie de objeciones centradas principalmente en la validez y la confiabilidad de sus resultados, se describe una intervención didáctica orientada al desarrollo de la estrategia de autoevaluación con alumnos de la asignatura Práctica de la Pronunciación, de la Facultad de Lenguas, UNC. Considerando diversos aspectos relativos al ámbito de intervención, las autoras presentan una reflexión sobre la implementación de la experiencia, explicitando sus fortalezas y debilidades, lo que posiblemente permita optimizar futuros abordajes de la cuestión.

En el capítulo 6, *Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés): Análisis de criterios docentes*, María Elisa Romano y Julia Inés Martínez indagan acerca de los criterios utilizados por docentes universitarios para evaluar ensayos académicos en lengua extranjera (inglés) y la relación entre dichos criterios y los aspectos textuales que ponderan en el proceso de calificación. Concretamente, toman como principal insumo los reportes sobre ensayos aprobados y desaprobados en una misma instancia de evaluación sumativa que el equipo de la asignatura Lengua Inglesa II elaboró para dar cuenta de su corrección. Luego de la comparación y el contraste entre los reportes de los docentes, y el establecimiento de relaciones entre los criterios reportados y las calificaciones establecidas en cada caso, las autoras refieren entre sus conclusiones que la organización del texto es el aspecto ponderado en primer lugar por la mayoría de los docentes de la Cátedra y que se registra consistencia entre los criterios enunciados y su aplicación, independientemente de la calidad del texto evaluado, además de otros hallazgos relevantes que confirman la complejidad de la evaluación de la escritura en lengua extranjera.

El siguiente capítulo *Análisis de los comentarios docentes sobre escritura en lengua extranjera (inglés)* aborda, en el marco del mismo proyecto del capítulo anterior de la Cátedra de Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas, UNC, el problema de la evaluación de ensayos académicos en instancias de evaluación sumativa. Las autoras, Andrea Canavosio, Julieta Salinas y Florencia Basso, analizan cualitativa y cuantitativamente los comentarios escritos por los docentes en una muestra de 257 ensayos. Estos comentarios son divididos en diversas categorías según se enfoquen en el uso de la lengua, el contenido o la organización del texto escrito y su connotación. Si bien el trabajo presenta datos preliminares, la información recolectada y analizada puede ser un paso importante hacia una mayor confiabilidad en la evaluación intracátedra de la escritura académica en lengua extranjera.

El capítulo 8, *Incorporando blended learning en programa de posgrado en lingüística: dudas y desafíos*, de Miguel Fariás (Universidad de Santiago de Chile, USACH), aborda el uso de *blended learning* en torno al concepto de comunidades de indagación. El autor presenta los resultados de dos encuestas sobre el uso de recursos de internet: una a alumnos y profesores de una Maestría en Lingüística y la otra, a estudiantes de un curso electivo ofrecido con la modalidad de *blended learning*. El objetivo primordial de la investigación aquí reportada fue realizar un diagnóstico sobre los medios de comunicación utilizados en actividades académicas a partir del cual se puedan proyectar aprendizajes significativos, no solo para los estudiantes sino también para los docentes.

En el capítulo que sigue, Micaela van Muylem informa en *Una aproximación a la literatura a través de la traducción* sobre una experiencia de un taller intercátedra de traducción literaria realizado con el propósito de iniciar a los alumnos de las carreras de alemán de la Facultad de Lenguas (UNC) en la lectura de textos literarios y de fomentar la reflexión sobre los aspectos lingüísticos de las versiones original y traducida presentes en las obras.

Los siguientes tres capítulos corresponden a la didáctica del español como lengua segunda y extranjera (ELSE). Los capítulos 10 y 11 se enfocan, más allá de sus desarrollos teóricos particulares, en experiencias docentes de ELSE dentro del ámbito universitario con aprendices luso e italo-parlantes, respectivamente. Por su parte, el capítulo 10, informa sobre el análisis de manuales de ELE editados en la Argentina, desde la perspectiva del desarrollo de las competencias socio e intercultural.

Florencia Ávalos, en el capítulo 10, *El español de América y el español rioplatense: curso de perfeccionamiento docente para aprendices brasileños*, presenta la experiencia de un curso de perfeccionamiento docente en situación de inmersión, dirigido a estudiantes y profesores de una universidad del sur de Brasil, en la Facultad de Lenguas, UNC. A partir de una contextualización de las problemáticas de las variantes de español y su caracterización partiendo de la concepción del español como norma pluricéntrica, la autora relata la experiencia y caracteriza las actividades propuestas al grupo de docentes formados en la variante peninsular. La propuesta didáctica y de selección de contenidos pretende acercar al docente o futuro docente una descripción de las variantes diatópicas del español americano, a la vez que promueve cuestionamientos y reflexiones sobre contenidos lingüísticos y culturales que enriquecerán la visión de los docentes brasileños sobre el español y su enseñanza en el aula.

En el siguiente capítulo, Irene Theiner introduce *Didactización de materiales auténticos para integrar lengua española e historia sociocultural en estudios universitarios italianos*. La autora presenta ejemplos de didactización de materiales auténticos destinados a estudiantes que cursan estudios en la carrera de Lenguas y Culturas Extranjeras del Departamento de Humanidades de la Universidad de Salerno, Italia. Un replanteo del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera según una perspectiva sociocultural, permite una integración multidimensional de lengua e historia. A partir de allí se avanza hacia la selección del corpus de materiales a trabajar, en torno al encuentro de Guayaquil entre San Martín y Bolívar, en 1822. La concepción de género como manifestación discursiva de prácticas sociales guía la selección de los materiales auténticos, tanto escritos como audiovisuales, que serán didactizados en una secuenciación en espiral.

A continuación, el capítulo 12, *Análisis de actividades de las competencias socio e intercultural en manuales de ELE*, de Verónica Gebauer, presenta un análisis comparativo de los componentes socio e intercultural presentes en tres manuales de ELSE producidos y/o editados en Argentina. A través de una investigación de corte cuali-cuantitativo, se busca descubrir qué saberes y habilidades comprenden la competencia intercultural, y qué características se encuentran en las actividades de los manuales del corpus. En consonancia, se buscan definir líneas metodológicas que orienten la enseñanza de ELE en la adquisición de una competencia intercultural que permita una adecuada inserción de los estudiantes extranjeros en el medio hispano. Un entrecruzamiento de los resultados de la investigación sobre saberes y destrezas, objetivos, actividades y géneros discursivos permite a la autora determinar en qué medida cada uno de los manuales del corpus favorece el desarrollo de la competencia intercultural.

El último capítulo del presente volumen corresponde a la temática de la lengua de señas argentina (LSA) en la educación superior. Mayra Eneida Roso, desde la Oficina de Inclusión Educativa dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, expone las principales características del proyecto institucional "Abordaje integral de la Inclusión Educativa de Población Sorda" en convenio con la asociación civil CRESCOMAS, en su artículo *La lengua de señas en la universidad: del ámbito privado al espacio público*. Se adopta el paradigma socio-antropológico y lingüístico, por el cual se asume a la LSA como lengua natural de la población sorda de la Argentina, lengua minoritaria cuyos usuarios viven en situación de bilingüismo. La autora, luego de exponer el estado de situación de esta lengua en relación con el español -que se instaura como lengua segunda y lengua escrita de estos hablantes, puntualiza en la

intervención dentro de la UNC. Aquí se integra en las clases la presencia de intérpretes del español oral a la LSA y se realizan experiencias de desarrollo y afianzamiento de destrezas del español escrito, “para que la educación superior forme parte de ese horizonte de posibilidades con el que los jóvenes cuentan a la hora de planificar su futuro.” Se trata de un aporte a la estandarización e intelectualización de la LSA, al instalarla en el espacio público dentro del ámbito universitario.

Por último, confiamos en que se trata de aportes significativos para la construcción del espacio de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior, en nuestra América Latina.

Córdoba, abril de 2017

Capítulo 1

Topografía del aula de AICLE: Integración de contenidos y lenguas en la formación docente

Darío Luis Banegas

D.Banegas@warwick.ac.uk

Ministerio de Educación del Chubut y Universidad de Warwick (RU)

Esquel, Argentina

Resumen

La integración de contenidos y lenguas extranjeras en la formación docente es una práctica que puede vincularse con el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera). En esta contribución, dicho enfoque supone el aprendizaje de contenidos específicos en la formación docente a través de otra lengua. Esta integración ha recobrado fuerza en los últimos años en el escenario internacional; sin embargo, nuestras universidades e institutos de formación docente poseen una vasta trayectoria en este campo. Ahora bien, ¿cómo concebimos un aula de AICLE en la formación docente? ¿Qué mapas podemos trazar para comprender y recorrer sus características dinámicas? ¿Cómo podemos representar lo que ocurre dentro y fuera del espacio áulico mediado por diferentes soportes para entender y potenciar lo que se vivencia? ¿Qué desafíos podemos encontrar en este trazado? ¿Qué oportunidades se nos revelan? A lo largo de este trabajo, compartiré marcos teóricos de referencia sobre AICLE a partir de un recorrido actual de la literatura. Asimismo, ofreceré experiencias de AICLE en la formación docente inicial basadas en mi contexto de formación docente inicial en la ciudad de Esquel (Chubut).

Introducción

La integración de contenidos curriculares/formativos y lenguas tanto como enfoque educativo o método de enseñanza de otras lenguas (Cenoz, 2013) ha encontrado su sitio en la educación formal a través de diferentes propuestas tales como la educación bilingüe (García, 2009) o la enseñanza basada en contenidos (CBI por sus siglas en inglés) (Cammarata, 2016; Rodgers, 2015). Sin embargo, en 1994, se acuñó en el contexto socio-político-educativo europeo la sigla CLIL (Content and Language Integrated Learning) para referirse a la enseñanza de contenidos del currículo escolar a través de otras lenguas que no fueran las de instrucción escolar corriente (ver Fernández Fontecha, 2001).

Si bien la lengua inglesa es generalmente la lengua vehicular en la integración de contenidos dentro de esta propuesta didáctica, otras lenguas y miradas se han desarrollado en el tiempo. Es así que también, siguiendo a Escobar Urmenta, Evnitskaya, Moore y Patiño (2011), podemos encontrar siglas tales como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) o EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère). Indistintamente de la sigla que se emplee para referirse, el enfoque comienza a extenderse entre los niveles primario, secundario y superior de la educación en diferentes contextos y a través de variadas formas de implementación (ver Banegas, 2012; Coyle, 2013; Suwannoppharat y Chinokul, 2015). En este trabajo me centraré en el nivel superior, particularmente en el nivel superior terciario de formación docente inicial en la provincia de Chubut en mi experiencia como docente formador y curricularista del nivel.

La provincia de Chubut cuenta, al inicio del año 2016, con 16 institutos superiores de formación docente. En la ciudad de Esquel, ubicada en el noroeste de la provincia, se encuentran tres institutos de formación docente y uno de formación técnica. En todos ellos se llevan a cabo micro-experiencias de AICLE. En este sentido nos referiremos a AICLE a través de una sigla específica: ICLES (Integración de Contenido y Lengua en la Educación Superior).

AICLE-ICLES

En su más reciente publicación basada en un contexto europeo, Ball, Kelly y Clegg (2015) definen a AICLE como una propuesta metodológica mediante la cual se enseñan y aprenden materias a través de una segunda lengua o dos lenguas simultáneamente (a modo de ejemplo ver Dallinger, Jonkmann, Hollm y Fiege, 2016). Si bien esta definición restringe el alcance de AICLE a un plano de contenidos curriculares donde la lengua actúa como vehículo, existen otras propuestas donde el aprendizaje de una lengua extranjera se ve enriquecido por la incorporación planificada y sistemática de contenidos curriculares (Cammarata, 2016; Coyle, Hood, y Marsh, 2010; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015). Retomaremos luego estas diferentes miradas de implementación y posicionamientos pedagógicos.

En el contexto de la educación superior, ya terciaria o universitaria, Fortanet-Gómez (2013) señala que AICLE persigue dos objetivos centrales: (1) apoyar las lenguas minoritarias, y (2) reforzar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a través de un currículo integrado. Sin embargo, cabe destacar que la implementación de AICLE tiende a materializarse a través de lenguas mayoritarias. La autora toma a AICLE-ICLES como el punto de partida para generar prácticas de multilingüismo y de educación multilingüe en la educación superior. La literatura ofrece ejemplos de la implementación de ICLES en nivel superior (ver Chostelidou y Griva, 2014; Nuñez Asomoza, 2015) y específicamente en formación docente (ver Faya Cerqueiro, 2012).

Ahora bien, ICLES se sustenta en una batería de concepciones y constructos teóricos que amalgaman visiones epistemológicas variadas. Nos limitaremos a mencionar a continuación los anclajes más salientes.

En primer término, la integración de saberes nos remite indefectiblemente a un aprendizaje social, a una mirada sociocultural y socioconstructivista del conocimiento.

En ICLES los estudiantes aprenden con otros pares, docentes, y expertos; los docentes, a su vez, crecen profesionalmente con otros pares, expertos, y estudiantes. Este posicionamiento se vincula con conceptos tales como la globalización, la internacionalización de la educación superior y la movilidad geopolítica (Aguilar, 2015), el multilingüismo (Ander Merino y Lasagabaster, 2015), las pluri-alfabetizaciones (Coyle, 2015), y la interculturalidad (Liendo, 2012; Porto, 2015). Dichos conceptos señalan la necesidad de construir un paradigma educativo holístico e integracionista que supere las limitaciones asignadas por espacios físicos y dinámicas institucionales tradicionales. ICLES, se sigue, se basa en una mirada de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se educa a las personas en su totalidad en la complejidad del presente y la incertidumbre del futuro.

En segundo término, ICLES se sustenta en el binomio motivación-autonomía. Diferentes estudios señalan que las prácticas y propuestas ancladas en la integración de saberes curriculares y de lenguas sostienen el interés y el deseo de aprender, y a su vez, permiten desarrollar estrategias autónomas de aprendizajes significativos (Adamson, 2014; Lasagabaster, 2011). Cabe señalar que se busca un desarrollo relacional en contexto de la motivación a través de la inclusión de contenidos relevantes, pertinentes y realistas para los estudiantes y docentes. En esta línea, estudios de Pinner (2013) y Brown (2015) concluyen que los factores afectivos aumentan cuando la clase de CLIL tiene autenticidad de propósito. Esta autenticidad se logra a través de objetivos genuinos con materiales auténticos.

Si bien los factores afectivos juegan un papel crucial en ICLES, existen factores cognitivos que contribuyen a la búsqueda de modos de integrar saberes (Baetens Beardsmore, 2008; Jäppinen, 2005). La relación ICLES-cognición encuentra su materialización a través de secuencias didácticas, tareas y materiales que promuevan tanto habilidades del pensamiento de nivel inferior como de nivel superior junto a un desarrollo de prácticas orales y escritas del lenguaje académico específico, general, e interaccional.

En suma, todos estos aspectos contribuyen a una mirada que cohesiona diferentes aportes y corrientes. Para que esta conjunción sea sustentable, debemos pues reconocer los puntos de partida y alcance de la integración a través de sus componentes: contenido y lengua.

Visiones de contenido y lengua

Tanto ICLES como su enfoque general AICLE se pueden encontrar en diferentes formatos y modelos según las diversas y fluctuantes condiciones contextuales que los sistemas socioeducativos crean y recrean. En este escenario, se puede plantear una visión de integración como un *continuum*. Los polos de este continuo serán la importancia dada al contenido en relación al tiempo destinado para la integración, los objetivos propuestos y si se vislumbra a AICLE como un enfoque educativo o como un enfoque de enseñanza de lenguas (Ruiz de Zarobe y Cenoz, 2015). Dentro de esta concepción de continuo, Ball et al. (2015) señalan que podemos hallar dos grandes tipos de implementación: (1) un CLIL duro donde materias completas se dictan en una L2 y el foco está puesto en el contenido curricular durante todo el ciclo lectivo, y (2) un CLIL suave donde partes de una materia se dictan en una L2 por un breve espacio de tiempo.

Las visiones de modelos nos llevan a plantearnos qué se entiende por contenido y qué se entiende por lengua para llevar a cabo la integración buscada en ICLES. Me referiré a ellos desde mi experiencia y contexto en la formación docente inicial.

Por un lado, el componente contenido en el ámbito de la formación docente inicial se refiere a las siguientes opciones no excluyentes: contenidos disciplinares, contenidos de la formación docente general, y contenidos de la formación en didáctica específica. Sin embargo, Ball et al. (2015) proponen una visión tridimensional de contenido en AICLE. Para estos autores, el contenido tiene tres aspectos: (1) el contenido disciplinar, (2) los procedimientos de tarea y los correspondientes procesos cognitivos para abordar ese contenido disciplinar, y (3) la lengua necesaria para llevar a cabo esas tareas. Dentro de esta tridimensionalidad, los autores también recalcan que los procedimientos, y aquí sientan una postura de enseñanza basada en competencias, incluyen el desarrollo secuenciado y espiralado de habilidades cognitivas básicas y, sobre todo, superiores.

Por otro lado, el componente lengua usualmente se ancla en una mirada sistémico-funcional donde la lengua es un sistema de opciones (Llinares, Morton y Whittaker, 2012; Nikula, Dalton-Puffer y Llinares, 2013). Desde esta óptica se estudian los géneros y las disciplinas, el papel de la reflexión metalingüística (Valeo, 2013), el uso de la L1 en la clase (Gierlinger, 2015), y las prácticas de lectura y escritura académica (Loranc-Paszylk, 2009). Como en AICLE, tanto estudiantes como docentes pueden ser aprendices de la L2, se ha señalado que el trabajo de reflexión metalingüística no solamente debe entenderse en relación a los estudiantes sino también en el desarrollo profesional de los docentes (Lindahl y Baecher, 2016).

En la sección siguiente tomaremos una experiencia de ICLES y la intentaremos comprender a través del marco referencial esbozado hasta aquí.

ICLES en Esquel

El ISFD 809 “República de Costa Rica” en la localidad de Esquel cuenta con las siguientes carreras: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Lengua y Literatura, Profesorado de Inglés, Profesorado de Historia, y Profesorado de Geografía. Todas estas carreras están transitando procesos de cambios debido a que existe al menos una cohorte con un plan curricular anterior al 2014. En el año 2015 se implementaron los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales, un logro provincial cuyo objetivo fue unificar la oferta formativa de los ISFD en la provincia.

El profesorado de Geografía cuenta dentro de su mapa curricular con Inglés I e Inglés II, dos espacios cuatrimestrales con una carga semanal de cinco horas cátedra en el cuarto año. Según lo indica el diseño curricular de la carrera, el formato es el de taller y los objetivos de estos espacios son: (1) desarrollar estrategias de comprensión lectora de diferentes géneros textuales, (2) promover la búsqueda de material de formación docente en otras lenguas, (3) valorar la diversidad cultural, y (4) promover la comunicación intercultural en la formación. Con tales fines, se pretende que los docentes formadores aborden la comprensión lectora de textos instrumentales, periodísticos, publicitarios e informativos, adaptados a la competencia lingüística alcanzada. Hasta aquí, queda claro que el enfoque metodológico de los espacios es el inglés con fines específicos (ESP por sus siglas en inglés) (Harding, 2007; Paltridge y Starfield, 2013).

Reconfiguraciones del mapa didáctico

El grupo de estudiantes del cuarto año del profesorado de Geografía estaba conformado por diez estudiantes. En la primera clase algunos de ellos manifestaron el rechazo a la presencia de este espacio en su formación. Arguyeron que necesitaban mayores herramientas y saberes relacionados con la geografía. Incluso, antes del inicio de la cursada, habían presentado una nota formal donde solicitaban que se reviera este espacio en la formación y que se reemplazara por un espacio de la formación específica.

Sin embargo, tanto ellos como yo debíamos afrontar la realidad de que Inglés I y II debían cursarse y aprobarse. Ante este escenario les propuse que pensaran y escribieran qué esperaban de estos talleres. Algunas de sus respuestas fueron:

“Me gustaría poder tener herramientas para buscar textos e imágenes en inglés.”

“Tener herramientas de lecto-escritura.”

“Que pueda aplicar lo aprendido en el área de Geografía.”

“Aprender de Geografía Física en inglés porque tenemos poca base.”

Los enunciados arriba incluidos dan cuenta de una visión instrumental del inglés en la formación. Los estudiantes esperaban que el inglés se transformara en vehículo para acceder a otros saberes. En este sentido la lengua no adquiriría un valor formativo en sí mismo sino que esa formación estaba dada por la integración con saberes y procedimientos.

Dadas las condiciones y necesidades contextuales, decidí modificar el rumbo de los talleres y comenzar a trazar un mapa que pudiera conjugar el aprendizaje del inglés como herramienta para el acceso a saberes y contenidos específicos de la carrera. Les propuse que Inglés I abordaría contenidos de la geografía social/humana y que Inglés II propondría contenidos de la geografía física. Esta decisión me llevó a reunirme con el coordinador de la carrera para solicitarle ayuda en cuanto a los temas que podía abordar.

Primeras clases, primeros emergentes

Como señalé arriba, Inglés I se basó en temas relacionados con la geografía humana. Los temas abordados fueron: información general sobre países de habla inglesa, demografía (natalidad, mortalidad, envejecimiento, pirámides poblacionales, sobrepoblación, estructuras de población, transiciones demográficas, y tipos de migración). A través de estos temas abordamos procedimientos tales como reconocimiento de géneros y textos, identificación de información bibliográfica, identificación de palabras claves, identificación de definiciones, identificación de tipos de palabras, conectores, y procesos. En las clases empleé libros de geografía producidos en Inglaterra para estudiantes secundarios, videos documentales con subtítulos en inglés, y guías de trabajo colaborativas con organizadores gráficos y otros soportes visuales como mapas. Asimismo, elaboré guías de trabajo individuales para realizar fuera del horario de

cursada. Las mismas se caracterizaban por procedimientos vinculados con el uso de internet para acceder a revistas académicas de libre acceso del campo de la geografía.

Por su lado, Inglés II se basó en temas relacionados con la geografía física sin perder de vista el aspecto social. Los temas abordados fueron: elementos del clima, climas en el mundo, tormentas, factores que inciden sobre la temperatura terrestre, variaciones climáticas, climogramas, la presión atmosférica, precipitaciones, e isobaras. A través de los mismos se profundizaron y complejizaron los procedimientos y conocimientos lingüísticos en la L2. Continuamos empleando material auténtico y resolviendo actividades genuinas y del mismo tenor de las que los futuros docentes explorarían con sus estudiantes de nivel secundario. Para los trabajos con acceso a otras fuentes, Inglés II incorporó revistas académicas y profesionales del campo de las didácticas específicas de la geografía. Así los estudiantes accedieron en inglés a diferentes secuencias didácticas, desarrollo de materiales y conceptualizaciones fundadas en la relación práctica profesional-teoría.

El primer emergente por parte de los estudiantes fue su interés por los libros de texto en inglés. Todos los estudiantes fotocopiaron al menos uno de los títulos que empleaba para las clases. Les llamó la atención la organización, la variedad de andamiaje a través de recursos visuales (mapas, gráficos, tablas, listas) y las actividades sugeridas al cierre de cada unidad. Algunos de ellos que ya estaban dando clases de Geografía en escuelas secundarias de Esquel utilizaron las ilustraciones de esos libros para elaborar secuencias didácticas.

El segundo emergente fue el interés por la búsqueda de palabras claves y por la concientización de la ubicación de la información dentro de un párrafo. Según ellos, sentían que en inglés “se daba menos vueltas” y visualmente era más fácil distinguir entre la información principal y la secundaria. El interés por las palabras claves los llevó a registrarlas a través de diferentes organizadores gráficos y al uso de la aplicación OK Google para buscar pronunciación y significado.

Otro aspecto que resultó novedoso fue el acceso a las revistas académicas en la formación disciplinar y la formación de la didáctica específica. A partir de esta exploración en línea, creé un banco de publicaciones tanto en español como inglés y les expliqué la dinámica detrás de las mismas. Contenidos tales como organización y referencia textual, resúmenes, y uso de diccionarios fueron abordados a partir de artículos en línea.

A partir de la identificación de estos emergentes noté que, desde una concepción procesual de evaluación, la motivación, autonomía, y desarrollo de prácticas de lectura en inglés aumentaban a medida que los temas y textos se complejizaban y ofrecían nuevos saberes de la formación específica. En otras palabras, los estudiantes estaban aprendiendo geografía en inglés a través de sus propias motivaciones y necesidades donde mi rol era de guía ya que no tengo conocimientos expertos en geografía.

Interacciones áulicas

Las interacciones entre pares y expertos ofrecen múltiples caminos en AICLE (Devos, 2016). En mi experiencia, el trabajo áulico arrojó interacciones que merecen una sección aparte porque reveló datos y trayectorias que remitían tanto a las objeciones iniciales para con el espacio como al impacto de ICLES en su formación docente inicial.

La información brindada en inglés a través de textos escritos y documentales generó tensiones con los saberes aprendidos en la carrera. Estas tensiones se vieron reforzadas por mis preguntas genuinas donde ellos eran los expertos de los que yo quería aprender. A manera de ejemplo, relataré una experiencia en el siguiente párrafo.

En una clase abordamos el impacto económico y social de los huracanes. Dentro de mi secuencia didáctica utilicé parte de un documental sobre el huracán Katrina. Los estudiantes tenían que prestar atención y determinar si un número de afirmaciones eran verdaderas o falsas. En un momento del documental se hacía referencia a que el huracán pasó de nivel 3 a nivel 5 de manera dramática. En ese momento les pregunté: “¿Qué hace que un huracán pase de un nivel a otro?” Los estudiantes se miraron entre ellos. Una estudiante arriesgó: “La velocidad del viento.” Entonces repregunté: “Sí, pero ¿a partir de qué velocidad se pasa de un nivel a otro?” Nadie supo contestarme y seguimos la clase. A la semana siguiente dos de los estudiantes trajeron impreso material en español e inglés sobre el las escalas, niveles y características de los huracanes y otras tormentas. Compartieron la información y elaboramos colaborativamente un cuadro de doble entrada en inglés con la información recopilada.

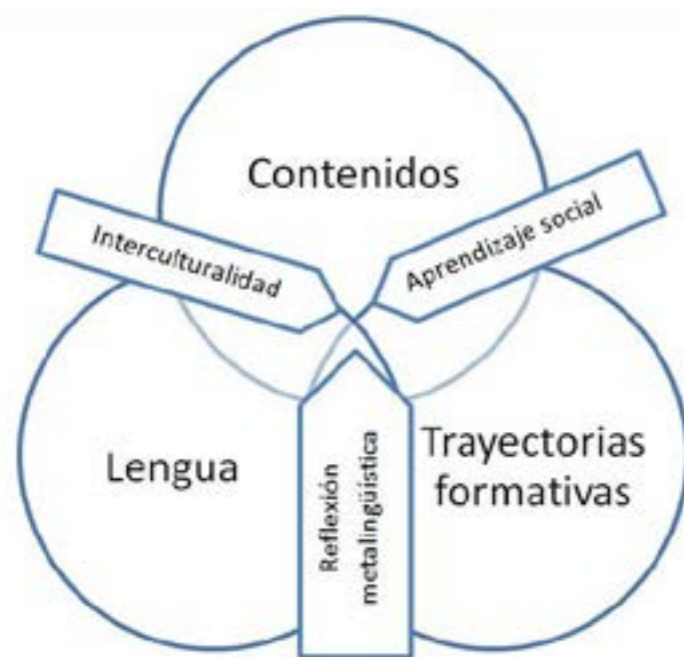
La regularidad de este tipo de interacciones, que llamaré tensionadoras de saberes, generó la contrastación de información, la búsqueda exhaustiva de datos, la recuperación de saberes previos, la comparación de información en libros de textos para estudiantes del nivel secundario en Inglaterra y Argentina, y la reflexión de que necesitaban desarrollar un compromiso ético con la profesión, sus estudiantes, y el objeto de estudio.

En cuanto al desarrollo del inglés, los estudiantes fueron incorporando diferentes elementos tales como vocabulario específico y construcciones gramaticales de manera casi implícita a partir de poner el foco en el contenido. Igualmente, mis estrategias de enseñanza incluyeron la visualización y guía en materia de concientización y reflexión metalingüística no solamente a nivel de cláusula sino también a nivel textual.

Topografía del aula de AICLE-ICLES

En la formación docente inicial, en este caso en el profesorado de Geografía, el aula de AICLE se configura como un espacio de relaciones sistémicas insertas en gramáticas formativas interpeladas por factores que sobrepasan los objetivos de desarrollo en una L2. En este caso en particular, el cambio en la propuesta reconfiguró el terreno didáctico e demandó a sus actores a trazar un mapa participativo con los estudiantes-futuros docentes.

¿Qué caracteriza entonces el aula de AICLE-ICLES en la formación docente inicial en nuestro contexto? Propongo el siguiente modelo:



Se debe destacar la naturaleza orgánica de este modelo-mapa didáctico. Este modelo opera en el contexto de situación donde se conjugan los procesos de enseñanza y aprendizaje con objetivos y propósitos claros.

En un primer plano podríamos decir que la tríada contenidos-lengua-trayectorias formativas refiere tanto a estudiantes como docentes porque ambos actores son exploradores y actores de la co-construcción de esta topografía en acción. En la tarea de deconstruir los componentes de este primer plano podemos acordar los siguientes aspectos.

Primero, los contenidos curriculares que contextualizan, actualizan y contribuyen a la formación docente inicial provienen de áreas de la formación específica y de la formación en la didáctica específica. Por ejemplo, en la experiencia brevemente señalada en esta comunicación transitamos primeramente contenidos de la geografía humana y física. Luego, se incorporaron contenidos de la didáctica de la geografía. Esta secuencia permitió observar cómo pasar del contenido disciplinar a la transposición didáctica (Cardelli, 2004) de ese mismo contenido.

Segundo, la lengua fue abordada desde una mirada de la gramática descriptiva en cuanto a tipo de palabras, pero adquirió matices de la gramática sistémico-funcional a partir del tránsito del nivel de la cláusula al nivel del texto ya que desde allí se abordaron elementos tales como cohesión, referencia, funciones, procesos, y significados/intencionalidades de diferentes estructuras y opciones. Dentro del componente de la lengua se buscó discriminar la lengua académica de la lengua de interacción en contextos menos formales, por ejemplo, a través de documentales o entrevistas.

Las trayectorias formativas de los estudiantes cumplen un rol fundamental en este modelo de ICLES en la formación docente inicial. Los estudiantes traen al escenario didáctico sus experiencias previas en el nivel secundario con la lengua inglesa, y también traen sus experiencias formativas en el propio nivel terciario. Son justamente estas últimas las que generan tensiones las cuales son resueltas a través de una propuesta áulica que supera al sistema de la lengua como tal y tiende puentes con la formación

específica en clave docente. Las trayectorias formativas se transforman en narrativas subjetivadas por el colectivo, por el grupo en el cual se encuentran insertas. Estas narrativas, como señala Giroir (2014), se convierten en narrativas de participación, identidad y posicionamiento sobre el aprendizaje integrado. Las experiencias formativas tensionan pero también son puestas en tensión entre los pares y es allí donde surge la necesidad de ofrecer una propuesta donde la lengua inglesa vehiculiza, aproxima e interroga en el campo de la formación disciplinar. Finalmente, podemos señalar que en las trayectorias formativas habitan la motivación y la autonomía para vivenciar nuevos saberes y construir sobre conocimientos previos tanto de inglés como de la geografía.

Ahora bien, la tríada de componentes es atravesada por tres factores que operan de manera transversal y sistémica.

La interculturalidad emerge a partir del uso de libros de texto auténticos, de la incorporación de documentales producidos en el Reino Unido y Estados Unidos, y de la propia biografía del docente formador y la narración de experiencias. La interculturalidad también aparece reflejada en el abordaje contrastivo de los temas, por ejemplo movimientos migratorios internos y externos. La interculturalidad alcanza una otredad a nivel de la Argentina y prácticas culturales diversas también a partir del tratamiento de la lengua, de las maneras en las que esa lengua, esas lenguas (español e inglés) retratan las experiencias sociales y fácticas de la geografía humana y física.

Y es aquí donde la reflexión metalingüística penetra la tríada. La reflexión sobre las lenguas invita a los estudiantes a reconocer la rica complejidad del lenguaje como sistema. Surgen interrogantes sobre el lenguaje y las lenguas. Los estudiantes comparan la L1 y la L2 (ver Ammar, Lightbown y Spada, 2010). Los estudiantes reflexionan sobre la organización y textualización de la información. La reflexión metalingüística, incluso entre adultos, parte de un nivel de concientización, de detección de patrones y características salientes hasta un nivel donde se pueden justificar las opciones tomadas. Dichos procesos se ven facilitados cuando los textos empleados son motivadores porque se propone a los estudiantes una experiencia que abordan desde la emoción, es decir, desde el vínculo de interés por el contenido del texto sobre el cual trabajan. En esta experiencia, la reflexión metalingüística, por interés de los estudiantes, también alcanzó al sistema fonológico (ver Kennedy y Trofimovich, 2010).

Por último, el aprendizaje social cobra significatividad en este modelo de ICLES porque se materializa en este pasaje de lo intermental a lo intramental, en la secuencia de actividades grupales en clase a actividades individuales mediadas por la tecnología fuera del horario de cursada. Este aprendizaje social no solo ocurre en la esfera de los estudiantes; también alcanza al cuerpo de docentes formadores porque en ICLES el trabajo colaborativo, la consulta profesional se vuelve necesaria entre los docentes de la L2 y los de la formación disciplinar. Incluso, este modelo recrea las condiciones para el trabajo entre formadores de la L1 y la L2 debido a que los estudiantes tienen en su carrera materias como Lectura y Escritura Académica o Lengua Española.

Conclusión

En el resumen de esta contribución me pregunté: ¿cómo concebimos un aula de AICLE en la formación docente? ¿Qué mapas podemos trazar para comprender y recorrer sus

características dinámicas? ¿Cómo podemos representar lo que ocurre dentro y fuera del espacio áulico mediado por diferentes soportes para entender y potenciar lo que se vivencia? ¿Qué desafíos podemos encontrar en este trazado? ¿Qué oportunidades se nos revelan?

El aula de AICLE se denomina aula de ICLES en la formación docente por tratarse de educación de nivel superior. Esta aula se caracteriza por poseer un mapa complejo de un terreno fértil de oportunidades y desafíos que nos permiten crecer, innovar, salir de nuestra zona de confort. En este mapa los componentes - contenido, lengua y trayectorias formativas - actúan como apuntaladores y disparadores de propuestas didácticas que ven a las lenguas en su dimensión comunicacional desde un lugar genuino porque es a través de las lenguas que acceden a saberes de su interés y necesidad. Y en esta trama, los estudiantes toman control de sus aprendizajes y llevan a cabo sus propias búsquedas. En otras palabras, la topografía de ICLES se caracteriza por tener habitantes que caminan de manera autónoma para trazar sus propios caminos de aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Adamson, J. (2014). Developing autonomy through portfolios and networks in CLIL lectures. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7 (1), 21-39.
- Aguilar, M. (2015). Engineering lecturers' views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi:10.1080/13670050.2015.1073664
- Ammar, A., Lightbown, P.M. y Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 19 (2), 129-146.
- Ander Merino, J. y Lasagabaster, D. (2015). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi:10.1080/13670050.2015.1128386
- Baetens Beardsmore, H. (2008). Multilingualism, cognition and creativity. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 4-19.
- Ball, P., Kelly, K. y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2 (1), 111-136.
- Brown, H. (2015). Factors influencing the choice of CLIL classes at university in Japan. *ELTWO Journal, Special Issue on CLIL*. Recuperado de <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2015/04/27/factors-influencing-the-choice-of-clil-classes-at-university-in-japan-2/>
- Cammarata, L. (Ed.). (2016). *Content-based foreign language teaching: curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills*. London/New York: Routledge.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social*, 19 (1), 49-61.
- Cenoz, J. (2013). Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 389-394.
- Chostelidou, D. y Griva, E. (2014). Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: an experimental research project. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169-2174.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 244-266.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8 (2), 84-103.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. y Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences: killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41 (1), 23-31.
- Devos, N. J. (Ed.). (2016). *Peer interactions in new content and language integrated settings*. London/New York: Springer.
- Escobar Urmeneta, C., Evnitskaya, N., Moore, E. y Patiño, A. (Eds.). (2011). *AICLE-CLIL-EMILE: Educació plurilingüe, experiències, recerca & polítiques*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Faya Cerqueiro, F. (2012). Influencia de una asignatura de inglés para fines específicos en posibles profesores de AICLE. En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar y C. Tabernero Sala (Eds.), *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE* (pp. 97-110). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Fernández Fontecha, A. (2001). Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera). *Contextos Educativos*, 4, 217-237.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: towards a multilingual policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gierlinger, E. (2015). You can speak German, sir': on the complexity of teachers' L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29 (4), 347-368.
- Giroir, S. (2014). Narratives of participation, identity, and positionality: two cases of Saudi learners of English in the United States. *TESOL Quarterly*, 48 (1), 34-56.
- Harding, K. (2007). *English for specific purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Jäppinen, A-K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitive development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 148-169.

- Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (Eds.). (2015). *Content-based language learning in multilingual educational environments*. New York/London: Springer.
- Kennedy, S. y Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language pronunciation: a classroom study. *Language Awareness*, 19 (3), 171-185.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18.
- Liendo, P. J. (2012). A pragmatic approach to teaching intercultural competence to trainee teachers and translators. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5 (2), 57-72.
- Lindahl, K. y Baecher, L. (2016). Teacher language awareness in supervisory feedback cycles. *ELT Journal*, 70 (1), 28-38.
- Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). *The roles of languages in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loranc-Paszylk, B. (2009). Integrating reading and writing into the context of CLIL classroom: some practical solutions. *International CLIL Research Journal*, 1 (2), 47-53.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C. y Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse: research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 70-100.
- Núñez Asomoza, A. (2015). Students' perceptions of the impact of CLIL in a Mexican BA program. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17 (2), 111-124.
- Paltridge, B. y Starfield, S. (Eds.). (2013). *The handbook of English for specific purposes*. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pinner, R.S. (2013). Authenticity of purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts. *Asian EFL Journal*, 15 (4), 138-159.
- Porto, M. (2015). Concluding remarks. Beyond foreign language teaching: intercultural citizenship and human rights education in practice. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3 (2), 139-147.
- Rodgers, D.M. (2015). Incidental language learning in foreign language content courses. *The Modern Foreign Language Journal*, 99 (1), 113-136.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Cenoz, J. (2015). Way forward in the twenty-first century in content-based instruction: moving towards integration. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 90-96.
- Suwannoppharat, K. y Chinokul, S. (2015). Applying CLIL to English language teaching in Thailand: issues and challenges. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8 (2), 237-254.
- Valeo, A. (2013). Language awareness in a content-based language programme. *Language Awareness*, 22 (2), 126-145.

Capítulo 2

Propuesta de evaluación criterial para medir la lectocomprensión en inglés al finalizar la escuela secundaria

Ana Lía Regueira

aregueir@hotmail.com

Jenifer Williams

jwilliamsusa@hotmail.com

Elisabet Caielli

ecaielli@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata

Mar del Plata, Argentina

Resumen

El presente trabajo da cuenta de los avances del proyecto “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el Nivel Secundario. Área curricular: Lengua Extranjera (Inglés)”, que se ocupa del diseño y aplicación de pruebas de comprensión lectora en inglés a alumnos de sexto año de las escuelas secundarias que conforman el sistema educativo del Municipio de General Pueyrredon (Mar del Plata-Batán). El estudio tiene como objetivos obtener información válida y confiable sobre qué pueden hacer los alumnos en materia de lecto-comprensión en inglés al finalizar la escuela secundaria municipal, ofrecer al sistema educativo municipal local datos externos acerca del desempeño académico de sus alumnos en el área de comprensión lectora en inglés y fortalecer las capacidades metodológicas del equipo de investigación en materia de evaluación de aprendizajes. Asimismo, y dado que el proyecto está a cargo de docentes del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se busca integrar las funciones de docencia, extensión e investigación de la universidad para analizar las implicancias de nuestra participación en el campo de la investigación educativa en nuestro papel de formadoras de formadores. Esta comunicación presenta un resumen del recorrido realizado hasta el momento.

Introducción

El proyecto “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el Nivel Secundario. Área curricular: Lengua Extranjera (Inglés)” se ocupa del diseño de exámenes para evaluar la comprensión lectora de textos en inglés

de los alumnos que finalizan la educación secundaria en escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata. Los docentes-investigadores participantes son profesores de la carrera del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata y forman parte del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje. Los objetivos del proyecto se relacionan con las tres funciones fundamentales de la universidad: la investigación, la extensión y la docencia. Desde el plano de la investigación la propuesta es desarrollar instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, específicamente la comprensión lectora en inglés, e indagar sobre las diversas formas de describir y evaluar las competencias de los alumnos, con el fin de formar equipos técnicos capacitados para el diseño de modelos e instrumentos de evaluación. Se espera que estos equipos se preparen para responder a la necesidad social y pedagógica de una evaluación objetiva y permanente de los alcances y resultados de la tarea docente, para ajustar y mejorar los procesos de enseñanza de la lengua extranjera que garanticen a todos los estudiantes el derecho de aprender aquello que se acordó como prioritario e imprescindible para su realización plena como ciudadanos, independientemente de su ámbito sociocultural de pertenencia.

Al mismo tiempo, en el plano de la extensión, los resultados del proyecto brindarán al sistema educativo local información sobre el nivel de desempeño en lectura en inglés que han alcanzado los alumnos al finalizar sus estudios, a través de una evaluación externa. La evaluación externa basada en modelos sólidos - pedagógica y metodológicamente actualizados - puede contribuir al conocimiento y desarrollo de mejores procesos e instrumentos de evaluación que luego dejarán sus huellas en el ámbito escolar, ya que, si bien la evaluación que cada docente realiza en el aula es irremplazable desde el punto de vista pedagógico, los diferentes criterios que cada uno de ellos utiliza hacen difícil un análisis de situación riguroso y comparable entre grupos de alumnos.

En este sentido, se intenta avanzar en el campo de la evaluación educativa con el fin de que los resultados sirvan como insumo para profundizar y/o mejorar la enseñanza en las escuelas. Además, se pretende establecer baremos locales confiables, es decir estándares claros de desempeño que den cuenta de lo que todos los alumnos son capaces de hacer con su conocimiento al finalizar sus estudios secundarios en relación con las metas propuestas para el nivel por los diseños curriculares vigentes. Los estándares educativos que surgen de lo que los alumnos reales logran alcanzar, sirven para transmitir expectativas claras de aprendizaje y para orientar enfocadamente los esfuerzos pedagógicos.

Al mismo tiempo, y en relación con la investigación, se procura desarrollar las capacidades de los docentes-investigadores en materia de evaluación de los aprendizajes, así como la comprensión de los procesos involucrados en la comprensión lectora. Desde hace varios años este equipo de investigación trabaja en proyectos relacionados con la lecto-comprensión, y en cada uno se ha intentado tanto ahondar en algunos aspectos como abordar nuevos, con el fin de avanzar en nuestra forma de conocer y desarrollar saberes, lo cual se relaciona directamente con nuestro papel como formadores de formadores.

Los objetivos que se persiguen en relación con la docencia son, por un lado, volcar en las aulas universitarias, donde los docentes-investigadores desarrollamos nuestra labor, los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del proyecto en relación con la lectura en una lengua extranjera y la evaluación de los aprendizajes. Por otro lado, también se planifica organizar cursos de actualización para docentes de las escuelas secundarias locales con el fin de socializar la información que se obtenga a partir del análisis de los resultados y recoger las impresiones de los docentes sobre el trabajo que realizan en relación con la lecto-comprensión en el idioma extranjero. Este intercambio

está pensado como una forma de vigorizar nuestra tarea investigativa y fortalecer los lazos generados con los establecimientos locales de enseñanza. Uno de los principios que guía nuestra tarea en la docencia universitaria es mantener un vínculo permanente con las diferentes instituciones educativas locales dado que es en ellas donde nuestros egresados desarrollarán su futuro trabajo profesional. Nos parece valioso estar en contacto con la realidad de las aulas donde se enseña inglés ya que ese vínculo nos permite estar permanentemente actualizados en materia de enseñanza y aprendizaje y resulta una instancia fundamental que retroalimenta nuestra labor docente.

Nuestra perspectiva ha sido la de establecer una dinámica fluida entre las tres funciones de la universidad, investigando lo que sucede en las escuelas, reformulando saberes y curriculum y compartiendo con el medio para que estas intervenciones vuelvan a la universidad para nutrir la nuevamente.

En este marco, se diseñaron los exámenes y ya se aplicó una primera prueba piloto. Las pruebas definitivas se aplicarán en una muestra censal en alumnos de sexto año de las diez escuelas secundarias que conforman el sistema Municipal de educación pública y gratuita de la ciudad de Mar del Plata.

Tanto la selección del modelo de evaluación como el modelo de comprensión lectora que se adoptaron para el diseño de las pruebas, así como la elección de los textos para la lectura, implicaron la puesta en diálogo de documentos emitidos por el Ministerio de Educación de la Nación y por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, tal como se explica a continuación. También, se consultó a docentes de inglés del nivel secundario y se solicitó su colaboración en la selección de los textos y la redacción y ajuste de las preguntas que evalúan las habilidades de lectura de los alumnos.

A continuación se ofrece una breve descripción del marco teórico que sustenta las decisiones tomadas y del desarrollo del trabajo realizado hasta el momento.

Desarrollo del proyecto

Marco teórico

Existen diferentes formas de evaluar los aprendizajes, según el contexto y el propósito que se persiga. En este caso, se eligió un modelo criterial dado que se intenta dar a los alumnos la posibilidad de demostrar lo que pueden hacer en relación a la comprensión lectora, es decir, cuán buenos lectores han logrado ser al haber terminado sus estudios secundarios. No nos interesa comparar a los alumnos entre sí, ni establecer un ranking entre ellos, ni hacer un seguimiento de su desarrollo, sino obtener evidencia de lo que cada individuo es o no capaz de hacer en relación a un criterio específico (Ravela, 2006:45). En otras palabras, se optó por una evaluación criterial que busca obtener evidencia sobre lo que el individuo es o no capaz de realizar con respecto a una competencia determinada. Este modelo resulta apropiado para este fin, como lo demuestran las pruebas nacionales del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y las internacionales como *Programme for International Student Assessment (PISA)* de la *Organization for Economic Co-operation and Development- OECD*, *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* de la *International Evaluation Association-*

IEA) y *Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE)* de la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO*, todas evaluaciones validadas que miden niveles de comprensión lectora de estudiantes de diferentes edades.

Un modelo de evaluación criterial requiere que se defina claramente el criterio, dominio específico o competencia que se desea evaluar. En virtud de esto, para esta evaluación utilizamos la definición de comprensión lectora que propone la DiNIECE para sus exámenes, que está en concordancia no sólo con las definiciones de otros exámenes internacionales como *PISA* y *TERCE*, sino también, y ante todo, con algunas de las propuestas actuales que intentan explicar cómo se lee y cómo se entiende un texto escrito.

La comprensión lectora se define, así, como la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura. Este proceso es recursivo e involucra tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto. Esta definición de lectura hace referencia a tres procesos mentales que el lector pone en juego al momento de enfrentar un texto escrito e intentar entenderlo: *localizar y extraer información, integrar e interpretar información y reflexionar y evaluar el texto* (Ministerio de Educación, 2013). Según el propósito para la lectura un buen lector es capaz de:

- *Localizar información en una o más partes del texto y extraerla para utilizarla.* Para comprender lo que implica este proceso, imaginemos una situación en la que necesitamos hacer un llamado para solicitar un servicio ofrecido en un aviso publicitario. Nuestra experiencia previa con textos similares nos permite saber dónde podemos encontrar el número telefónico, localizarlo y extraerlo para lograr nuestro propósito. No es necesario leer todo lo que dice el aviso para lograr ubicar el número de teléfono que buscamos y resolver nuestra inquietud o necesidad. En una situación de examen, esto involucra revisar, buscar, localizar, seleccionar y, finalmente, cotejar la información de la pregunta con lo provisto por el texto, ya sea de manera literal o similar, para ofrecer una respuesta.
- *Integrar información de diferentes secciones del texto y hacer inferencias, es decir, interpretarla.* Por ejemplo, cuando leemos un texto académico, somos capaces de reponer la información que el escritor no incluye dado que podemos integrar la información que el texto provee y relacionarla con nuestros conocimientos previos sobre el tema, es decir, hacer inferencias sobre lo que no está escrito. También, somos capaces de relacionar la información del inicio del trabajo con las conclusiones y comprenderla, ya que podemos ir relacionando una información con otra a medida que avanzamos en la lectura. Esto implica reconstruir el significado local y global; identificar, comparar, contrastar e integrar información para construir significado.
- *Reflexionar sobre el texto y evaluar sus características y efectividad.* A modo de ejemplo, al leer un anuncio podríamos reconocer si cumple con la función para la cual fue escrito, como publicitar un producto y convencernos para comprarlo, o identificar si una imagen incluida agrega información o sólo ilustra el texto y es necesario prestarle atención, o si podemos ignorarla, para alcanzar la comprensión del texto. Esto significa, entre otras cosas, que podemos relacionar un texto con los propios marcos conceptuales, conocimientos e ideas, distanciarnos de él y considerarlo objetivamente, en definitiva, utilizar conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento de mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento de distintos géneros discursivos, etc.) para hacer juicios sobre el contenido, la forma o el formato de un texto basado en estándares fuera de éste.

Al referirnos a la definición y los procesos mencionados, cabe señalar que muchas veces al formular las preguntas para las evaluaciones nos encontramos ante la duda de decidir cuál es el proceso que utilizará el alumno para responder. Por ejemplo, si una pregunta se refiere a una característica del texto, ¿cómo podemos saber si el alumno podrá responder acertadamente porque ha leído textos similares y está familiarizado con esas características o porque lo infiere a partir de lo que ese texto le ofrece? Esto se debe a que la lectura es un proceso recursivo, un ir y venir que involucra lo intertextual, es decir la relación del texto con otros textos orales o escritos, y lo intratextual, es decir las maneras en que el texto está construido incluyendo tópico, vocabulario, gramática o estructura. La lectura es un acto que implica examinar la validez de lo leído, revisarlo, reelaborarlo y transformarlo en un texto nuevo, es decir, un acto en el que varios procesos cognitivos se ponen en juego a la vez. En el acto mismo de leer y dar sentido a lo que se lee el individuo utiliza lo que tiene a su alcance como sus experiencias previas con textos similares, sus conocimientos sobre el tema, lo que el texto mismo le provee, o sus intenciones para leer ese texto, y no es tan sencillo para el investigador diferenciar qué es lo que hace a cada paso. Por esto mismo creemos que esta conceptualización de la comprensión lectora es útil desde un punto de vista pedagógico y evaluativo, pero quizás no logra describir todos los procesos cognitivos involucrados en la comprensión en tareas de lectura de la vida real.

Una vez definido el dominio a evaluar, es necesario operacionalizar esta definición en términos de indicadores, que serán los que nos darán evidencia de lo que los alumnos pueden hacer. Un indicador es un rasgo o caracterizador cualitativo de una conducta o proceso y desagrega analíticamente el núcleo de contenido de la competencia, que es lo que representa el conjunto mayor del cual los indicadores son referentes.

Los siguientes indicadores sirven como ejemplo de las formas en las que podemos desagregar el fenómeno mayor que es la comprensión lectora, con el fin de diseñar tareas o preguntas que le permitan al alumno mostrar si puede o no puede hacer lo que define el indicador referido a cada proceso.

- *Localizar y extraer:* El lector
 - identifica información que se encuentra destacada en el texto, por ejemplo en el título o al inicio del primer párrafo,
 - localiza información que se encuentra entrelazada en el texto, por ejemplo en la mitad de un párrafo o en un apartado,
 - localiza información que se encuentra en más de una sección del texto.
- *Integrar e interpretar:* El lector
 - infiere el significado de palabras por contexto, por ejemplo identifica el sentido de una expresión o palabra según cómo está usado en el texto,
 - identifica la idea principal de un texto, por ejemplo en un texto en el que se presentan ideas principales y secundarias,
 - deduce una idea sobre la base de la integración de información explícita, por ejemplo los sentimientos de un personaje a partir de sus acciones o dichos.
- *Reflexionar y evaluar:* El lector
 - diferencia entre hechos y opiniones,
 - identifica el tipo de texto, por ejemplo descriptivo o informativo,

- comprende el propósito de un determinado formato o diseño de texto o de la inclusión de un gráfico.

En este resumen de indicadores se puede observar que hay algunos más complejos o de mayor dificultad que otros, lo que permite establecer diferentes niveles de desempeño para agrupar a la población evaluada. Cada nivel de desempeño se construye sobre la base del nivel previo, de tal manera que el desempeño en un nivel 3 supone un dominio del nivel 2 y 1; y un desempeño en el nivel 2 supone un dominio del 1. Por tanto se dice que los niveles son *inclusivos*. Por ejemplo, se podría establecer un nivel alto que llamaríamos de *desempeño destacado* para incluir a aquellos estudiantes que logran un rendimiento notorio en el dominio del conjunto de contenidos y capacidades cognitivas evaluadas y esperables para alumnos que finalizan sus estudios secundarios. Luego, se podría describir un nivel de suficiencia o de *desempeño satisfactorio* incluyendo los indicadores de las capacidades que se espera que un alumno de sexto año haya desarrollado, para agrupar a los alumnos que demuestren que han alcanzado el dominio necesario de los objetivos del ciclo. Por último, en este esquema se debería incluir también un nivel básico o de *desempeño elemental* para agrupar a los alumnos que demuestran un dominio incipiente o poco satisfactorio de los contenidos y las capacidades esperadas para el término del ciclo, es decir los estudiantes que han desarrollado dichas capacidades parcialmente, a pesar de haber concluido el sexto año.

La consideración conjunta de los estudiantes que logren un desempeño alto y/o de suficiencia proveería información respecto de aquellos que han cumplido satisfactoriamente las expectativas académicas planteadas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y en los documentos curriculares jurisdiccionales. Por su parte, los estudiantes que se ubicaran en el nivel básico serían los que exhiben dificultades y/o debilidades significativas, en el manejo de dominios escolares planteados para estudiantes que se encuentran en el último año de la educación secundaria.

Las pruebas

En esta primera fase del proyecto se diseñaron y aplicaron cuatro pruebas piloto a una muestra de aproximadamente cien alumnos de sexto año de escuelas municipales y provinciales de gestión estatal y privada. Una prueba piloto se entiende como una experimentación que se realiza con el objetivo de comprobar ciertas cuestiones, un ensayo experimental sobre el cual extraer conclusiones para avanzar en el desarrollo de la prueba definitiva. El propósito es probar el funcionamiento de las pruebas en el campo para identificar fortalezas y debilidades, si algunos cambios son necesarios y qué condiciones se requieren para asegurar el éxito.

La población elegida para la aplicación de las pruebas piloto debe tener las mismas características de la muestra objeto de estudio. En este caso, se incluyeron alumnos del mismo contexto que se pretende evaluar y en el que se aplicarán las pruebas definitivas, así como de otros escenarios educativos, pero de la misma edad y año de estudio, con el fin de lograr obtener un panorama más amplio de lo que estudiantes que finalizan la escuela secundaria pueden hacer en materia de lecto-comprensión en inglés y poder así definir indicadores que cubrieran todo el espectro.

Cada estudiante resolvió una de las pruebas que incluía los tres textos elegidos,

acompañados de aproximadamente seis preguntas cada uno. De esta forma se logró pilotear una cantidad importante de preguntas para cubrir todos los procesos cognitivos e indicadores propuestos.

Los textos que se utilizaron para diseñar las pruebas son de tres tipologías textuales distintas: argumentativo (artículo), informativo (folleto) y narrativo (fábula). A su vez, cada uno pertenece a un contexto de uso diferente. El texto argumentativo pertenece a un contexto educacional porque tiene un propósito instructivo relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. El folleto representa un contexto de uso público dado que el lector usaría esta lectura para conocer las actividades políticas, sociales, culturales, económicas de la sociedad. Por último, el texto narrativo, es decir la fábula, se identifica como un texto de uso privado o recreativo que se utiliza para recrear mundos ficticiales.

Estas tipologías y contextos están relacionados con las lecturas con las que los alumnos de sexto año de las escuelas secundarias deberían estar familiarizados. Los Diseños Curriculares vigentes para la Provincia de Buenos Aires (2011) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Lengua Extranjera (2004) fueron las fuentes consultadas acerca de los contenidos en los que se basó la selección de textos y la formulación de preguntas.¹

De una manera general, cada uno de estos textos podría entenderse como relacionado a un proceso lector particular, dadas sus características y función. El texto argumentativo discute ventajas y beneficios sobre un tema. En ese caso, podemos indagar, entre otros aspectos, sobre la capacidad de los alumnos para reconocer la estructura y organización del texto, el tipo de texto, o alguna de sus características, habilidades que se relacionan con el proceso de evaluación y reflexión sobre lo leído. El texto informativo es un folleto que tiene la función de ofrecer información sobre cómo llegar a un lugar turístico, qué ofrece el lugar, en qué días y horarios se puede visitar, y cómo se puede sacar una entrada para visitarlo. Cuando se lee este tipo de texto, generalmente se localiza y se extrae información con el propósito de llegar al lugar o hallar algún dato específico. El tercer texto, la fábula, nos presenta más posibilidades de conocer hasta qué punto los alumnos logran realizar inferencias acertadas sobre las intenciones del autor, por ejemplo, o si pueden integrar la información para explicar algún hecho o conducta de un personaje. De todas formas, los tres textos se utilizaron para evaluar los tres procesos.

Los textos seleccionados para esta evaluación están acompañados por una serie de preguntas atendiendo a cada uno de los procesos e indicadores arriba descriptos, y a los diferentes criterios específicos de cada proceso que permiten asignar diferentes niveles de complejidad. Se elaboraron preguntas cerradas de selección múltiple, que son preguntas que ofrecen un enunciado y cuatro alternativas de respuestas para elegir, de las cuales sólo una es correcta. Las cuatro opciones de respuesta tienen aproximadamente la misma extensión, y las palabras se eligieron cuidadosamente para evitar que una opción resulte más sobresaliente que otras. Las opciones incorrectas fueron redactadas para que resultaran plausibles.

¹ De acuerdo al documento publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina en el año 2004, los NAP son "(...) un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio." (p. 10).

También se incluyen preguntas abiertas o construidas, que requieren que el estudiante produzca su respuesta, a veces desarrollando, explicando o fundamentando. Éstas pueden ser respondidas en castellano si el alumno lo prefiere, dándole la posibilidad de mostrar su comprensión aunque no sepa cómo expresar sus ideas en inglés, lo cual se espera que contribuya a que el estudiante se sienta mejor predispuesto a resolver la prueba y a que los evaluadores obtengamos información más confiable.

Las primeras preguntas son relativamente más fáciles de responder, para favorecer que los alumnos se sientan cómodos y no amenazados. Las preguntas se secuenciaron de acuerdo al orden en que la información puede encontrarse en el texto. Las preguntas que evalúan la capacidad de hacer inferencias o de evaluar los textos, es decir de procesamiento cognitivo de orden superior, se entremezclan a lo largo del examen para que los alumnos que no tengan suficiente tiempo de resolver toda la prueba puedan igual demostrar este tipo de capacidades.

Considerando que este proyecto propone una evaluación externa del desempeño de los estudiantes, es decir la que se realiza por un agente externo a la institución escolar, la información obtenida a través de las pruebas piloto resultó altamente beneficiosa. Si bien se tomaron todos los recaudos posibles en el diseño de las evaluaciones, como, por ejemplo, consultas a docentes del área y nivel sobre contenidos y capacidades cognitivas, o revisión del modelo de lectura en relación con las metas definidas por los Diseños Curriculares vigentes, el contacto directo con el contexto áulico nos permitió valorar aspectos técnicos y pedagógicos para lograr mejorar y corregir deficiencias.

Se comprobó que el tiempo requerido para realizar las pruebas era el esperado y que las instrucciones fueron claras y precisas. Se advirtió la necesidad de modificar el orden de algunas preguntas y de reorganizar la distribución de las mismas en la hoja para evitar confusiones. También, sobre la base de los resultados se pudo inferir que la redacción de algunas preguntas debía mejorarse para eliminar ambigüedades y asegurar su comprensión, y que algunos ítems debían eliminarse ya que resultaban o muy fáciles o muy difíciles para todos los evaluados y no aportarían información relevante.

Asimismo, las pruebas piloto demostraron que las respuestas que se obtuvieron pueden ser consideradas y usadas como medición del constructo o fenómeno que se desea medir ya que recogen información que permite dar respuesta al problema de investigación. El instrumento contiene ítems que cubren todos los procesos por igual y todos los indicadores definidos, es decir que responde a la operacionalización de las variables.

Por otro lado, dado que las docentes-investigadoras estuvimos a cargo de la aplicación de las pruebas piloto, pudimos conversar con los estudiantes que participaron y recoger sus comentarios. Con respecto a los textos los alumnos dijeron que eran parecidos a los que leían en sus clases y que los temas eran los mismos que trataban con sus profesores. En relación a las preguntas, algunos comentaron que no eran difíciles mientras que otros dijeron que algunas no las habían entendido.

Notamos un alto grado de colaboración por parte de la mayoría de los alumnos, aunque otros demostraron falta de interés y no hicieron ningún esfuerzo por intentar resolver las pruebas. Esto nos indica que al momento de aplicar las pruebas definitivas necesitaremos contar con el apoyo de las autoridades del establecimiento y de los docentes y ser muy claras en la presentación del proyecto para lograr que los alumnos comprendan la relevancia de su participación. Tendremos que trabajar en este sentido para infundir en los alumnos una actitud positiva y de compromiso ante una evaluación

que no tendrá ningún impacto directo en sus calificaciones ni en su desempeño escolar.

Las consideraciones que siguen a modo de cierre recogen algunas reflexiones sobre el trabajo realizado y los alcances de la propuesta en relación a las funciones de investigación, extensión y docencia de nuestra tarea como docentes universitarios.

Conclusión

Este equipo ha diseñado instrumentos para el propósito específico de saber qué manejo de la información logran los estudiantes de sexto año de escuelas públicas municipales de la ciudad de Mar del Plata frente a diferentes tipos textuales en idioma inglés y tareas de lectura de variada complejidad. El proceso de diseño de las pruebas fue altamente beneficioso para ahondar en nuestra comprensión de lo que significa la comprensión lectora y su evaluación. En un primer momento, la selección de los textos puso en marcha la reflexión sobre las metas que perseguíamos, las definiciones teóricas y las diferentes opciones posibles en materia de evaluación de la comprensión. Estas consideraciones estuvieron enmarcadas en un análisis de los contextos de aplicación de las pruebas, de las posibilidades de los alumnos de tener contacto con el idioma y de su motivación para leer ciertos temas, de sus conocimientos sobre los temas o previa exposición a textos similares, así como características de la edad y desarrollo cognitivo que podían contribuir a la comprensión más allá del idioma.

La segunda etapa de formulación de cada una de las preguntas implicó un análisis exhaustivo de las posibles respuestas o interpretaciones, de las oportunidades que los textos brindaban para encontrar la respuesta, de la apropiada redacción de la pregunta para garantizar su comprensión así como de las opciones en las preguntas cerradas para evitar ambigüedades, entre otras cuestiones. En definitiva, cumplíamos con uno de los objetivos del proyecto relacionado con el desarrollo de las capacidades de los docentes-investigadores en materia de evaluación de los aprendizajes y de los procesos involucrados en la comprensión lectora.

Una vez diseñadas las pruebas piloto se inició la organización para la aplicación de las evaluaciones en las escuelas. El proyecto de investigación se encuadra en el Acuerdo Marco que existe entre la UNMDP y la Municipalidad del Partido de General Pueyrredón. Sin embargo, fue necesario acercarse a las escuelas para conseguir la autorización de cada directivo y lograr el acceso a las aulas. Esto nos enfrentó a nuevos retos en materia de planificación y articulación, relacionados con los objetivos de extensión que perseguimos.

En este sentido, queda aún un camino por recorrer. Como parte del proyecto en su relación con el área de Extensión Universitaria se prevé la redacción de un informe para la Secretaría de Educación de la Municipalidad sobre el desempeño académico en materia de comprensión lectora en inglés de los alumnos que finalizan su escolaridad obligatoria, así como un curso de capacitación y sensibilización para los docentes del área.

Una evaluación externa como la que aquí se plantea debe servir el propósito de modelar e instalar mejores prácticas de evaluación entre los docentes y autoridades. Esto significa que el modelo de evaluación externa utilizado sea socializado entre los docentes para que tenga el potencial de convertirse en un punto de partida crítico para la capacitación en servicio.

Se espera poder compartir con los docentes el informe que dé cuenta de los objetivos del

proyecto, el marco teórico y el proceso de construcción de las pruebas y los resultados de las evaluaciones. Los modelos teóricos y conceptuales que subyacen a nuestra evaluación son coherentes con las prácticas de lectura que propone el currículo oficial, aunque esta relación no sea observable a simple vista. El desafío consiste en proveer información para que el trabajo en el aula sea repensado, tenga un fundamento teórico más sólido y un propósito claro y específico. Para que exista aprendizaje, el docente debe estar seguro de cuáles son los aprendizajes que se quieren lograr y cómo habrán de ser evaluados. Disponer de estos datos hará posible que, al momento de diseñar los planes de estudio y planificar la enseñanza que oficialmente se prescribe, se tengan en cuenta las fortalezas y dificultades que presentan los alumnos.

De esta forma, la Extensión se constituye como una comunicación del quehacer universitario en diálogo permanente con la sociedad, una actividad constitutiva de la universidad, y no un mero complemento de la investigación y la docencia. Tal comunicación confiere a la universidad de capacidad movilizadora para la transformación social, política y económica, en un proceso de reciprocidad a través del cual la universidad pone a disposición de la sociedad su desarrollo académico de forma crítica y creadora, y a la vez recoge de ella sus necesidades, aportes e inquietudes, con la correspondiente riqueza que genera este intercambio.

Por último, nos interesa destacar que, en relación con el eje relacionado con la docencia universitaria, este proyecto nos ha brindado la posibilidad de revalorizar uno de los insumos más importantes en la formación de docentes, como es la relación con las aulas reales a través de la investigación de situaciones concretas aplicables a la futura vida profesional. Esta información sobre lo que sucede en las aulas escolares, desde donde trabajar en las aulas del profesorado, constituye un aporte valioso para formar profesores comprometidos socialmente que sean capaces de enseñar a los sujetos históricos actuales y estar preparados para analizar las necesidades del futuro. De este modo, la docencia universitaria se ve beneficiada al tener la oportunidad de someter sus saberes y prácticas a saberes de la propia práctica docente en otros niveles que interpelan la teoría permanentemente y ayudan a reformularla tornándola más cercana a las necesidades de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. (2011) *Diseños Curriculares para la Provincia de Buenos Aires. Lengua Extranjera. 6^a año. Educación Secundaria*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenio_curricular.html.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2013). *Criterios de Evaluación ONE 2013 para Lengua. 3^a y 6^a Educación Primaria*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dineece/2014/02/25/criterios-de-evaluacion-one-2013/>.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2006). *Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001414.pdf>.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Buenos Aires. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. (NAP). Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap>.

Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K., and Sainsbury, M. (2009). *PIRLS Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, the Netherlands.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Programme for International Student Assessment (PISA) (2009). *Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2009assessmentframework-keycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm>.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).

Capítulo 3

La evaluación de la pronunciación del inglés en la universidad: aspectos determinantes para su valoración

Martín Salvador Capell

mscapell@gmail.com

Florencia Giménez

fgimenezferrer@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

El entrenamiento fonológico en la lengua extranjera juega un papel fundamental en la formación de futuros profesores, traductores y licenciados y todo aspecto relacionado con su evaluación debe conocerse lo más acabadamente posible ya que contribuye a que la promoción de los alumnos al nivel siguiente sea confiable. Este trabajo se desprende de un proyecto que aborda la evaluación de la pronunciación en inglés dentro de asignatura *Fonética y Fonología I*, Sección Inglés, en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Para esta presentación, tomaremos dos de las muestras que forman parte del corpus del proyecto mencionado, una de ellas valorada con una buena calificación y otra con una mala calificación por evaluadores externos, especialistas en fonética y fonología. Estas muestras se analizarán auditivamente a fin de lograr descubrir los rasgos que los evaluadores consideraron de peso para asignarles la nota final, teniendo en cuenta los contenidos y objetivos de la asignatura y la teoría de *doble foco* propuesta por Morley (1994). Para alcanzar estos objetivos nos proponemos, en primer lugar, anclar estas acciones en un marco teórico sólido que desarrolla aspectos relacionados con la evaluación de la pronunciación en una lengua extranjera y la teoría de doble foco. Asimismo, haremos una breve reseña de los rasgos fonético-fonológicos que se tendrán en cuenta. Finalmente, procederemos a analizar las muestras seleccionadas. Se estima que el análisis cualitativo propuesto contribuirá a echar luz sobre aspectos intrínsecos de la evaluación en el área de pronunciación en lengua inglesa. En particular, se espera poner de manifiesto los aspectos que son considerados fundamentales al momento de la evaluación en Fonética y Fonología I.

Introducción

En la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, el entrenamiento fonético-fonológico en la lengua extranjera (en nuestro caso, el inglés) cumple un rol

de gran importancia en la formación de futuros profesores, traductores y licenciados. Dicho entrenamiento se lleva adelante durante los tres primeros años de estas carreras y se encuentra organizado en tres asignaturas anuales (Práctica de la Pronunciación, Fonética y Fonología I y Fonética y Fonología II). Durante el cursado de estas materias, cada cierto período de tiempo, el alumno es evaluado con el fin de que se puedan valorar los avances realizados. En otras palabras, las instancias de evaluación juegan un papel fundamental ya que, con resultados exitosos, permiten al alumno acceder al próximo nivel del programa de estudios.

Es por eso que este trabajo aborda la evaluación de la pronunciación en una de estas asignaturas, Fonética y Fonología I, y se desprende de un proyecto de investigación de mayor envergadura que se encuentra en su última etapa de ejecución y que intenta establecer relaciones entre las valoraciones de evaluadores y las micro y macro habilidades que componen la teoría de doble foco de Joan Morley (1994). En esta oportunidad, nos proponemos tomar dos de las muestras que forman parte del corpus del proyecto mencionado, una de ellas valorada con una buena calificación y otra con una mala calificación, teniendo en cuenta el promedio de notas otorgadas por evaluadores externos, especialistas en el área de fonética y fonología. Estas muestras serán analizadas auditivamente a fin de lograr descubrir los rasgos que los evaluadores consideraron de peso para asignarles la nota final, teniendo en cuenta los contenidos y objetivos de la asignatura.

Para alcanzar estos objetivos nos proponemos, en primer lugar, anclar estas acciones en un marco teórico sólido que desarrolla aspectos relacionados con la evaluación de la pronunciación en una lengua extranjera y la teoría de doble foco (Morley, 1994). Asimismo, haremos una breve reseña de los rasgos fonético-fonológicos que se tendrán en cuenta. Finalmente, procederemos a analizar las muestras seleccionadas. Se estima que el análisis cualitativo propuesto contribuirá a echar luz sobre aspectos intrínsecos de la evaluación en el área de pronunciación en lengua inglesa. En particular, se espera poner de manifiesto los aspectos que son considerados fundamentales al momento de la evaluación en Fonética y Fonología I.

Contexto de la experiencia

La enseñanza de la pronunciación en la Facultad de Lenguas se lleva a cabo durante los tres primeros años de las carreras ya mencionadas y está organizada en tres materias instrumentales obligatorias: Práctica de la Pronunciación, Fonética y Fonología I y Fonética y Fonología II. Durante el primer año se pone énfasis en el aspecto segmental del sistema fonológico del inglés. Un objetivo fundamental es que los alumnos adquieran nuevos hábitos articulatorios para que puedan producir los sonidos del habla del inglés y sus modificaciones contextuales más relevantes. Asimismo, se espera que puedan imitar la cadencia rítmica del inglés utilizando correctamente los acentos léxicos y las formas fuertes y débiles del inglés. Se pone un fuerte énfasis en la imitación sin necesidad de sistematizar contenidos teóricos que se desarrollan en la asignatura correlativa posterior. Durante el segundo año, se comienzan a sistematizar contenidos relacionados con los rasgos suprasegmentales del habla. En consecuencia, el entrenamiento se centra en la producción de ajustes simplificadorios en la cadena del habla, la acentuación de palabras, frases y oraciones (enunciados), el ritmo y la entonación, este último desde la Teoría de la Entonación del

Discurso (Brazil, Coulthard y Johns, 1980; Brazil, 1985, 1997). En el tercer y último año se continúa trabajando la entonación, ampliando los subsistemas presentados en segundo año. Además, se introducen los rasgos paralingüísticos (Brown, 1990) y otros aspectos que contribuyen a la cohesión y estructuración del discurso. Cabe destacar que los contenidos abordados desde el comienzo del entrenamiento en pronunciación son acumulativos y se desarrollan en forma espiralada. En consecuencia, aunque no se desarrollen y practiquen de manera sistemática todos los años, se ha acordado que deben considerarse y valorarse en tanto temas ya enseñados. Es importante mencionar que al momento de evaluar el desempeño oral de nuestros alumnos, si bien no existe estandarización de evaluadores, es decir que los profesores de pronunciación evalúan y califican la producción oral a través de la *valoración guiada* (Consejo de Europa, 2002), existe un consenso general sobre métodos y criterios de evaluación al que se arriba luego de un trabajo conjunto con los miembros de la cátedra antes, después y durante las evaluaciones orales.

En esta oportunidad pondremos la mirada en la asignatura Fonética y Fonología I ya que, si bien en los últimos años, la evaluación de la pronunciación en una lengua extranjera, se ha convertido en objeto de estudio tanto de grupos de investigación subsidiados por la SECyT de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) como de tesis de posgrado de la Facultad de Lenguas, poco se ha investigado acerca de la evaluación de la pronunciación en esta asignatura. Es nuestra intención, entonces, realizar aportes al área de la evaluación de la pronunciación a partir de esta asignatura y de sus objetivos y contenidos.

Marco Teórico

La evaluación

Según explica Brown (2004), “la evaluación es un proceso continuo que juega un papel preponderante en una clase de lengua y puede variar desde lo incidental hasta lo accidental” (4). Es por esto que puede ser concebida de diferentes formas y, al ser una herramienta, puede utilizarse con diferentes propósitos: para diagnosticar debilidades y fortalezas, para monitorear el progreso de los alumnos, para determinar el nivel apropiado del examinado, o para medir ciertas habilidades. En cualquiera de estos casos, la iniciativa de evaluar puede surgir del propio docente o institución, o de los alumnos mismos que quieren obtener una calificación que refleje su rendimiento (Harmer, 2007).

Es posible diferenciar entre la evaluación informal y la formal (Consejo de Europa, 2002). La primera abarca todos aquellos comentarios incidentales o no planeados que el docente realiza sobre el desempeño del alumno. La evaluación formal, en cambio, es aquella que se focaliza en aspectos determinados y se lleva adelante de manera sistemática y planificada y cuyo fin consiste en medir los logros de los alumnos en una o varias áreas de conocimiento.

Podemos también distinguir entre la evaluación formativa y la sumativa (Black y Wiliam, 1998; Fisher y Frey, 2007). La primera es considerada como evaluación *para* el aprendizaje ya que se realiza de manera informal y frecuente con la idea de ayudar a los alumnos durante el proceso de apropiación de conocimientos. Por su parte, la evaluación sumativa se concibe como una instancia para concluir con una etapa;

generalmente tiene lugar una vez que la instrucción ha terminado y, en consecuencia, se la considera como evaluación *del* aprendizaje. Si bien ambos tipos de evaluación son de gran importancia para que el aprendizaje sea exitoso, en el ámbito institucional, donde se encuentra inserta la enseñanza universitaria, la evaluación sumativa cobra especial importancia al ser ésta la que permite al alumno alcanzar la promoción al siguiente nivel de estudios. Es por esto que, a través del análisis propuesto en este trabajo, intentaremos echar luz sobre aquellos aspectos que para los evaluadores expertos tienen especial trascendencia en instancias de evaluación sumativa en la asignatura Fonética y Fonología I.

Más específicamente, este trabajo examina, desde una perspectiva fonético-fonológica, la producción oral de dos alumnos que ya habían cursado la asignatura en cuestión al momento de la recolección de datos. A través del análisis de las muestras escogidas, se intentará descubrir la relación entre su desempeño y las notas que obtuvieron por parte de los evaluadores expertos.

Aspectos a evaluar y criterios de evaluación desde la perspectiva de doble foco

La teoría de Morley (1994), basada en un enfoque comunicativo, propone una perspectiva de doble foco y destaca la importancia de la pronunciación en cuanto parte esencial de la comunicación. A pesar de que esta perspectiva teórica fue concebida en el marco de la enseñanza del inglés para propósitos académicos y no específicamente para enseñar y evaluar fonología, ha constituido un aporte significativo, no solo para diseñar el programa de la asignatura, sino también para guiar a los docentes en la evaluación de los objetivos allí propuestos. Con el propósito de simplificar el análisis del discurso oral, la autora presenta una clasificación de los elementos constitutivos de la pronunciación en dos niveles principales: el nivel micro y el nivel macro.

El nivel micro se centra en la competencia fonético-fonológica. En esta área en particular, el entrenamiento y su posterior evaluación se focalizan en el acento, el ritmo, la entonación, las pausas, los ajustes simplificadorios en la cadena hablada y la producción de vocales y consonantes; es decir que se valoran elementos discretos que, aunque son parte del discurso oral en su totalidad, pueden valorarse en forma separada.

Según la Real Academia Española (RAE), “[e]l acento, como rasgo suprasegmental, se asocia siempre a una sílaba y se puede caracterizar como el mayor grado de prominencia con el que se pronuncia una sílaba determinada con respecto a las otras sílabas [...]” (RAE, 2011: 355). Esas otras sílabas pueden estar en una misma palabra o en las palabras que forman un grupo acentual o un grupo fónico. En este sentido, se puede concebir al acento de dos formas, según el dominio al que se aplique: acento léxico (en la palabra) y acento sintáctico o máximo (en el frases u oraciones). En relación con este último, la Teoría de la Entonación del Discurso (mencionada más arriba) en el marco del Análisis del Discurso de la Escuela de Birmingham, utiliza el concepto de *prominencia*. Las sílabas prominentes son aquellas sílabas de una unidad tonal que sobresalen por encima de las demás en virtud de pertenecer a elementos léxicos a los que se considera importantes desde el punto de vista de la información que contienen. Asimismo, una palabra prominente representa “una selección de entre una serie de posibilidades definidas por el contexto de interacción” (Brazil, 1997: 41).² En concordancia con esta

² Si bien técnicamente no podría decirse que una palabra es prominente, ya que la prominencia opera a nivel silábico, Brazil (1985, 1997) utiliza esta expresión como recurso simplificadorio de la idea que representa, la cual se podría explicar con la siguiente expresión: ‘palabra resaltada en virtud de poseer una sílaba prominente’.

afirmación, la RAE afirma que “[l]os hablantes pueden destacar algún segmento de las secuencias que realizan según las necesidades de la situación de comunicación” (RAE, 2011: 427). En otras palabras podría decirse que constituye “una decisión del [...] hablante, quien lo emplea para marcar, deliberadamente, aquello que quiere destacar de acuerdo a su evaluación del contexto pragmático-comunicativo” (Soler, Bombelli, Giménez, Ghirardotto y Canavosio, 2013: 24-25). De esto derivarán naturalmente las pausas que el hablante realice, las que no deberían ser excesivamente largas o estar localizadas en lugares incorrectos para no afectar la transmisión del mensaje (Barr, 1990). El ritmo se encuentra íntimamente relacionado con los dos aspectos antes mencionados ya que la acentuación innecesaria de palabras y la incorrecta utilización de pausas tienen una incidencia directa en el ritmo resultante. En cuanto a los criterios de evaluación en la asignatura Fonética y Fonología I, se espera que el alumno sea capaz de producir patrones típicos del inglés y que logre establecer una conexión entre los patrones utilizados y su función comunicativa de manera que pueda transmitir su mensaje de manera eficiente.

La entonación, definida por Wells como “la melodía del habla” (Wells, 2006: 1), es decir los movimientos ascendentes y descendentes de la voz que son utilizados para transmitir un cierto significado, es un contenido fundamental dentro del programa de la asignatura. Como ya explicamos, la perspectiva adoptada en los programas de estudio de Fonética y Fonología es la Entonación del Discurso, la cual define este aspecto prosódico como un sistema lingüístico integrado por cuatro subsistemas: *prominencia*, *tono*, *arranque* y *terminación*. Mientras que los dos primeros se estudian en Fonética y Fonología I, los otros dos se introducen en Fonética y Fonología II. En cuanto al subsistema tono, esta perspectiva describe cinco posibilidades: descendente, ascendente-descendente, descendente-ascendente, ascendente y sostenido, las cuales se agrupan según su función comunicativa en *proclamatorios* (los dos primeros), *referidos* (los dos siguientes) y *neutro* (el último). Al evaluar los dos subsistemas de prominencia y tono, en la asignatura en cuestión, se espera que el alumno pueda producir las variaciones entonativas del inglés atendiendo a su función comunicativa.

Otro aspecto dentro del nivel micro al que prestamos particular atención es a la utilización de rasgos de simplificación fonológica. Estos son principalmente la unión de palabras en la cadena hablada (*linking*), elisión de fonemas (o eliminación de sonidos), asimilación (modificación de los sonidos debido a la “influencia que ejercen ciertos sonidos en sonidos contiguos” (Roach, 2009: 110), y compresión, proceso a través del cual algunos sonidos vocálicos se transforman en otros que se producen en un período más corto de tiempo (Finch y Ortiz Lira, 1982). Al evaluar este aspecto, no se pretende que el alumno produzca todos los casos posibles de ajustes simplificadorios, sino un número mínimo, característico de un estilo de pronunciación coloquial, de manera que la articulación de ciertos grupos vocálicos y consonánticos se simplifique y su uso redunde en fluidez y naturalidad (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996).

Por último, también se tiene en cuenta la articulación sonidos vocálicos y consonánticos del sistema fonológico del inglés. Si bien este aspecto no se aborda de manera particular en segundo año, sino en primero (Práctica de la Pronunciación), la correcta realización fonética de los rasgos segmentales del inglés continúa considerándose de vital importancia en esta asignatura.

El nivel macro de la pronunciación comprende elementos generales de comunicabilidad, los cuales apuntan a las competencias discursiva, sociolingüística y estratégica de los hablantes (Morley, 1994). En este nivel y para los propósitos de esta asignatura, el

entrenamiento y la posterior evaluación deben atender a la *inteligibilidad*, la *eficiencia comunicativa general* y la *fluidez*. El primero de los aspectos, inteligibilidad, también llamado comprensibilidad por algunos investigadores (Jenkins, 2002; Smith y Nelson, 1985, citados en Kang, Rubin y Pickering, 2010) es un constructo orientado al receptor del mensaje y hace referencia a “la habilidad para comprender un mensaje en su contexto” (Kang, Rubin y Pickering, 2010: 554). La eficiencia comunicativa, en contraposición, pone la mirada en el emisor del mensaje y corresponde a la habilidad para transmitir un mensaje en su contexto. La fluidez es el tercer aspecto que se considera y, si bien es sabido que podría definirse desde distintos puntos de vista, desde el emisor y desde el receptor, nos interesa la mirada de este último a los fines de la evaluación. En consecuencia, la fluidez puede definirse como aquella producción que se percibe sin demasiadas vacilaciones, falsos comienzos, un excesivo número de pausas o pausas extremadamente largas (mayores a un segundo).

Obviamente, como lo señala Morley (1994), “ambos niveles son inseparables, ya que lo macro incluye lo micro, y lo micro es necesario para lo macro” (68), pero la diferenciación entre estos dos niveles nos ha permitido abordar la enseñanza y evaluación de la pronunciación más eficazmente.

En cuanto a la asignatura objeto de este trabajo, como ya lo dijéramos, los docentes de la cátedra trabajan en conjunto durante el año lectivo y en instancias de evaluación para aunar criterios al momento de valorar el desempeño oral de los alumnos. Es de esperar entonces que al momento de evaluar los profesores tengan en cuenta estos dos niveles de pronunciación y que la nota que resulte de la evaluación, sea ‘un reflejo de aquello expresado en los objetivos de la materia en cuestión’, como lo expresa Cunningham (Cunningham, 1998: 38).

Muestras Analizadas

Las muestras que se analizan en este trabajo pertenecen al corpus de un proyecto investigación de mayor envergadura que se realizó en el marco del Programa de Investigadores en Formación de la FL, UNC, en el año 2015. Dicho corpus está constituido por 21 muestras orales de alumnos seleccionados al azar pero que cumplieran con un requisito fundamental: haber cursado la asignatura en cuestión el año inmediato anterior al momento de realizarse la recolección de datos. Para la recolección de las muestras, los alumnos constituyeron nueve grupos de dos y un grupo de tres y se prepararon para llevar adelante dos actividades similares en tipo y duración a dos de las actividades que se realizan en los exámenes finales: la lectura de un diálogo conocido y una actividad de habla espontánea sobre la base de una escueta instrucción en interacción con sus pares.

Estas muestras fueron evaluadas por cinco docentes especialistas en fonética y fonología inglesa externos al proyecto, quienes utilizaron una grilla cuyas calificaciones iban del 1 a 10 puntos, según la escala vigente en la UNC. La grilla, que fue confeccionada y piloteada por todo el equipo de investigación del proyecto antes mencionado, contiene todos los aspectos que debían ser evaluados según los objetivos de la asignatura y se encuentran organizados en dos niveles, micro y macro, de acuerdo con los criterios desarrollados por Morley (1994).

Para realizar el análisis propuesto, se seleccionaron dos muestras: una correspondiente al alumno que recibió la calificación más alta y otra perteneciente al alumno que recibió la más baja, teniendo en cuenta un promedio de las calificaciones otorgadas por los evaluadores. En primera instancia, se procedió a transcribir las muestras. A continuación, cada una de ellas fue escuchada y analizada auditivamente por los autores de este trabajo en forma separada para luego compartir la información obtenida, llegar a acuerdos y cuantificar los resultados. En cada muestra, se procedió a marcar unidades tonales, prominencia y tonos. Asimismo, se identificaron todos los posibles casos de ajustes simplificadorios de la cadena hablada y se registraron aquellos producidos por cada uno de los participantes. También, se consignaron detalles relacionados con la precisión articuladora de sonidos vocálicos y consonánticos. Por último, se marcaron las pausas y se señalaron aquellas excesivamente prolongadas.

Toda esta información nos brindó un claro panorama para valorar aspectos del nivel micro y para arribar a conclusiones relacionadas con los aspectos evaluados en el nivel macro. Cabe destacar que este análisis pormenorizado de ambas muestras resultó de suma importancia para establecer conexiones entre la calificación que cada uno de los participantes obtuvo y su desempeño oral general.

Análisis

Mejor desempeño - Alumno A

El desempeño de este alumno fue calificado con un puntaje que osciló entre 7 y 9 puntos, con una media de 8,2. El análisis de la producción en el nivel micro muestra que el desempeño fue muy bueno. En cuanto a la división en unidades tonales, con excepción de algunos casos puntuales, las selecciones fueron muy apropiadas, ya que se logró fragmentar el discurso en secciones lógicas según las unidades de información esperables. La selección de tonos y prominencias también fue, en términos generales, apropiada salvo en tres ocasiones en las que el alumno enfatizó elementos léxicos conocidos cual si fueran desconocidos. En sintonía con el uso de la entonación, las pausas fueron en su mayoría naturales y contribuyeron a realizar un adecuado desarrollo del contenido de los textos pronunciados. El alumno tuvo alguna dificultad con la comunicación de ciertos contenidos en la actividad de habla espontánea, por lo cual las pausas se incrementaron en cantidad y duración. Sin embargo, esa realidad no se contrapone con lo que ocurre normalmente en el habla espontánea de hablantes nativos y de un alto nivel de suficiencia. Asimismo, el ritmo en general fue sostenido y fluido a lo largo de toda la producción. En relación con los ajustes simplificadorios, se advirtieron unas pocas inconsistencias en cuanto a la asimilación de sonidos y la unión de palabras. La producción segmental fue muy buena. Sin embargo, se notaron algunas dificultades e inconsistencias en la pronunciación de consonantes y vocales. Debido a la transferencia negativa o interferencia del español en la pronunciación del inglés (Major, 2008; Yu y Odlin, 2015), algunos pares de sonidos fueron neutralizados. Por ejemplo, el alumno evidenció problemas en la diferenciación de la oclusiva bilabial sonora y la fricativa labiodental sonora, ya que neutralizó las diferencias en favor del sonido bilabial. La diferencia fonética entre la oclusiva alveolar sonora y la fricativa dental sonora no fue realizada, así como tampoco se diferenciaron en ocasiones los sonidos vocálicos 1 y 2 del sistema fonológico del inglés. Se observaron dificultades también,

aunque muy puntuales, con sonidos en posición de final de sílaba, especialmente en lo atinente a la elisión no deseada de dichos sonidos en ciertos contextos específicos y al ensordecimiento y sonorización de sonidos consonánticos.

Con respecto al nivel macro, los autores de este trabajo consideramos que el alumno tuvo un desempeño muy bueno, ya que, en términos de inteligibilidad, el mensaje pudo comprenderse en su totalidad. Prueba de esto también es que no se produjeron malentendidos o confusiones durante la interacción.

Si bien resulta riesgoso emitir juicio acerca de la eficiencia comunicativa de un hablante cuando este y aquel que valora este aspecto comparten la misma lengua materna,³ puede decirse que el mensaje se transmitió de manera completamente eficiente, apreciación que deviene de los autores de este trabajo, quienes, al igual que el alumno cuyo desempeño oral está siendo analizado, comparten la misma lengua materna.

Finalmente, en lo que respecta a la fluidez, las producciones orales de este alumno fueron efectivas, salvo algunos fragmentos del final de la actividad de diálogo espontáneo, en la cual se observaron algunas imprecisiones en el uso de conectores.

Peor desempeño - Alumno B

El desempeño de este alumno fue calificado con un puntaje que osciló entre 2 y 6 puntos, con una media de 3,6. En lo que respecta al nivel micro, es importante destacar que toda la producción se vio afectada por una amplia variedad de dificultades que se desarrollan a continuación. En su gran mayoría, las unidades tonales fueron adecuadas, con excepción de algunos casos en que la fragmentación se produjo en medio de los sintagmas nominales, lo cual no sucede con tanta frecuencia, sobre todo en la lectura en voz alta de un texto conocido. En cuanto a la asignación de prominencias, en varias ocasiones, el alumno decidió asignar importancia a unidades léxicas cuyo valor comunicativo no lo ameritaba. Las pausas producidas no guardaron relación con la división en unidades tonales y ocurrieron, en consecuencia, con mayor frecuencia de lo esperado. Si bien, como se dijo anteriormente, las pausas pueden incrementarse en algunos pasajes en el habla espontánea, la mayoría de ellas se produjo en la lectura del texto conocido y varias se insertaron en lugares inadecuados separando elementos semánticamente cohesivos. Asimismo, en un caso, se registró una pausa en el medio de una palabra, lo cual sin ser imposible, es poco común. Y, a la inversa, en una situación en que debió pronunciar una interjección seguida de una pausa, el alumno no logró producirla de manera natural. Asimismo, el ritmo en general fue sostenido y, por momentos, poco fluido. En lo atinente a los ajustes simplificadorios, se pudo observar una gran cantidad de casos en los que no se produjeron esas modificaciones o se realizaron de manera errónea. La producción de rasgos segmentales se vio muy influenciada por las características del español, ya que se observó un gran número de interferencias en términos fonéticos. Por caso, se puede mencionar la producción de vocales. Como ya ha sido descrito ampliamente, especialmente desde la lingüística contrastiva, existe una diferencia sustancial en el número de vocales puras entre el español y el inglés. Esto lleva a que muchos alumnos neutralicen las diferencias que ambos sistemas

³ Se ha comprobado que cuando hablantes que comparten una misma lengua materna interactúan en una lengua extranjera tienden a diferenciarse del modelo de pronunciación nativo insertando rasgos propios del sistema fonológico de su lengua materna (Jenkins, 2000)

evidencian. Este alumno en particular, demostró una marcada neutralización entre varios pares de sonidos, por ejemplo las vocales 1 y 2, 4 y 5, y 6 y 7. En lo relativo a las consonantes, el alumno cometió diversos errores de producción, sobre todo en finales de sílabas y palabras. No pudo diferenciar la africada palatoalveolar sonora de la fricativa palatoalveolar sorda. Ciertos sonidos consonánticos se sustituyeron por otros. En particular, las nasales finales se neutralizaron en la consonante nasal alveolar sonora en una gran cantidad de casos.

Con respecto al nivel macro, el alumno tuvo un desempeño aceptable, ya que, en términos de inteligibilidad, el mensaje pudo comprenderse en su totalidad, salvo en pocos casos en que las pronunciaciones erróneas cambiaron los significados de las palabras. Además, en general, el mensaje pudo transmitirse eficazmente. Finalmente, en lo que respecta a la fluidez, la producción oral de este alumno fue inestable. Es importante resaltar que en la actividad del diálogo espontáneo, el alumno pudo producir apenas unos pocos enunciados. Esto es, la cantidad de producción oral fue inferior a la esperada.

Conclusión

Este trabajo surgió como una necesidad de ahondar en el vasto territorio de la evaluación del desempeño oral, cuyos límites todavía son materia de discusión y debate tanto en un nivel más abstracto, como lo es la discusión académica, como en el ámbito de su aplicación concreta, es decir, el aula.

En cuanto al proyecto madre, es importante detallar cierta información atinente a los resultados de la investigación, la cual puede arrojar luz sobre el análisis realizado en este trabajo. Tras obtener los resultados de los análisis estadísticos, fue posible comprobar que, para la mayoría de los evaluadores, la nota definitiva guarda más relación con la nota asignada para el nivel micro que aquella para el nivel macro. Existen al menos dos motivos que podrían explicar esta tendencia. Por un lado, en los programas de estudio de las tres asignaturas de pronunciación se explicita la importancia de que los estudiantes logren al final del cursado una producción adecuada a cada nivel en cuanto a los rasgos segmentales y suprasegmentales (los cuales constituyen el nivel micro). Por otra parte, estos aspectos suelen ser más sencillos de valorar puesto que pueden medirse más objetivamente que los constructos que forman parte de las habilidades macro.

En relación con la indagación que se llevó adelante para este trabajo a partir del análisis cualitativo, podemos establecer algunas consideraciones. En el caso del Alumno A, su muy buen desempeño en términos de las habilidades micro se ve reflejado, en términos generales, en su desempeño en el nivel macro, de allí que la apreciación por parte de los evaluadores fue más homogénea. Por otra parte, el Alumno B tuvo un desempeño relativamente pobre en el nivel micro. Sin embargo, desde la perspectiva de la inteligibilidad, la eficiencia comunicativa y la fluidez, su producción parece haber estado un tanto por encima del desempeño en el nivel micro, ya que los déficits en la producción de rasgos segmentales y suprasegmentales no parecen haber afectado los componentes más globales. Esto podría explicar la divergencia en la apreciación de los distintos evaluadores. Aparentemente, la homogeneidad en los distintos aspectos de la

producción de los alumnos podría redundar en una mayor paridad en la evaluación de las habilidades. Según esta hipótesis, sería probable que la producción equilibrada en los distintos niveles de análisis genere mayores consensos en cuanto a las calificaciones asignadas. En cambio, cuando se generan divergencias en los niveles de producción, es posible pensar que es más dificultoso valorar globalmente qué nota general debería corresponder. Sin embargo, esta posición debe contar con mayor corroboración empírica.

Por estas razones y por la importancia que tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, creemos que ha sido importante llevar adelante estos y otros esfuerzos de indagación sobre los aspectos relativos a la evaluación del desempeño oral de los estudiantes en el nivel universitario. Es de vital importancia construir instrumentos sólidos y con validez metodológica que constituyan un método confiable de medición del rendimiento de los alumnos. En gran medida, una educación de calidad que logre construir un acervo cultural permanente deberá contar con metodologías consistentes de evaluación que puedan promover formas cada vez más eficientes de aprender y enseñar.

Referencias bibliográficas

- Barr, P. (1990). The role of discourse intonation in lecture comprehension. En M. Hewings, (Ed.), *Papers in Discourse Intonation* (pp. 5-21). Birmingham: University of Birmingham: English Language Research.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 5 (1), 7-74.
- Brazil, D. (1985). *The communicative value of intonation in English*. Discourse Monograph No. 8. Birmingham: University of Birmingham: English Language Research.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English (2da. Ed.)*. Cambridge: CUP.
- Brazil, D., Coulthard, M., y Johns, C. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English (2da Ed.)*. Londres y Nueva York: Longman.
- Brown, H. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., y Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Cunningham, G. (1998). *Assessment in the classroom: constructing and interpreting tests*. Londres: The Falmer Press.
- Finch, D., y Ortiz Lira, H. (1982). *A course in English phonetics for Spanish speakers*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Fisher, D., y Frey, N. (2007). *Checking for understanding*. Alexandria, VA: ASCD.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching (4^{ta} Ed.)*. Nueva York: Pearson Education.
- Jenkins, J. (2000). *English as an international language*. Oxford: OUP.
- Kang, O., Rubin, D., y Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgements of language learner proficiency in oral English. *The Modern Language Journal*, 94: 554-566.
- Major, R. (2008). Transfer in second language phonology: a review. En J. Hansen Edwards, y M. Zampini, (Eds.). *Phonology and second language acquisition* (pp. 63-94). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Morley, J. (1994). *Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions*. Alexandria, VA: TESOL.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: a practical course*. Cambridge: CUP.
- Soler, L., Bombelli, G., Giménez, F., Ghirardotto, V., y Canavosio, A. (2013). Evaluación de la monotonía en la percepción del mensaje en la lectura en voz alta en inglés. *Zona Próxima*, 18, 18-31. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3030/3235>
- Wells, J. (2006). *English intonation: an introduction*. Cambridge: CUP.
- Yu, L., y Odlin, T. (2015). *New perspectives on transfer in second language learning*. Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.

Capítulo 4

Estudio sobre la confiabilidad en la evaluación de la pronunciación en inglés como LE

Griselda Bombelli
gbombelli@gmail.com

Lidia Soler
solerlidia@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

En el contexto en el cual se inserta este trabajo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel universitario, la pronunciación del inglés se enseña como materia instrumental obligatoria durante los 3 primeros años de las carreras en esa lengua. Decidimos indagar sobre la evaluación de la pronunciación del inglés y el empleo de métodos formales como lo es el uso de escalas de evaluación. Aunque existe abundante bibliografía sobre la evaluación del uso de una lengua (Bachman, 1990; Cohen, 1994; Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996 y 2010, entre otros) la pronunciación aparece solamente como uno de los tantos componentes a tener en cuenta cuando se evalúa el desempeño lingüístico oral. Debimos construir un instrumento específico, adecuado al constructo a evaluar y al contexto en el que se desarrolla la evaluación, que permitiera la evaluación formal de la pronunciación y la asignación de calificaciones válidas y confiables. En esta presentación informaremos sobre los principales resultados obtenidos hasta la etapa actual de nuestra investigación. Estudiamos la confiabilidad entre 5 evaluadores, expertos en fonética, que evaluaron 32 grabaciones realizadas por estudiantes. La evaluación fue realizada a) en forma impresionista b) con una escala holística y c) con escala analítica. Las pruebas estadísticas indicaron la existencia de diferencias significativas entre las medias de las calificaciones otorgadas por los evaluadores empleando los distintos métodos. Los resultados también indicaron que esas diferencias se reducían según fuera el método empleado. Además, detectamos diferencias significativas a nivel intra-evaluador según fuera el método empleado. La información recolectada por medio de un cuestionario que completaron los evaluadores, nos permitió ratificar la importancia de la devolución en el proceso de evaluación y la conveniencia de que el instrumento empleado facilite la devolución para el evaluador y permita la cabal comprensión de esta por parte del alumno.

Introducción

Este trabajo presenta resultados de la investigación sobre la evaluación de la oralidad a la que nos encontramos abocados desde hace algunos años. Más precisamente, se trata de una indagación sobre la evaluación de la pronunciación del inglés y sobre el empleo de métodos formales, como lo es el uso de escalas, en el contexto de carreras de grado universitarias en inglés como lengua extranjera. Aunque existe abundante bibliografía sobre la evaluación del desempeño lingüístico en una lengua no materna (por ejemplo, Bachman, 1990; Cohen, 1994; Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996 y 2010, entre otros), la evaluación de la pronunciación no recibe, en la mayoría de los casos, un tratamiento particular; más bien, la pronunciación aparece solamente como uno de los tantos componentes a tener en cuenta cuando se evalúa el desempeño oral. Esta falta de bibliografía y de estudios es aun mayor en contextos educativos similares al de esta investigación en los que los resultados de la evaluación afectan en gran medida la vida de los evaluados e impactan también en el sistema educativo. Es por eso que consideramos esencial realizar esfuerzos por alcanzar la mayor exactitud posible al evaluar el desempeño de nuestros estudiantes.

Por todo lo dicho anteriormente es que nos propusimos comenzar a indagar sobre la evaluación de la pronunciación del inglés de futuros Licenciados, Profesores y/o Traductores de Inglés y sobre la forma en que esta evaluación se traduce a un número. En esta etapa, nos circunscribimos al ámbito de la materia *Fonética y Fonología Inglesas II* que se dicta en el tercer año del actual plan de estudios de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

La enseñanza y evaluación de la pronunciación del inglés en el contexto descripto implican características particulares en cuanto a la minuciosidad y exactitud de los métodos empleados, de los componentes que se evalúan y de los criterios a partir de los cuales se interpretan los resultados. Nuestra hipótesis de trabajo fue que el empleo de escalas de calificación resulta en una confiabilidad entre evaluadores que es mayor a la que se obtiene con el empleo de un método impresionista; específicamente, nos propusimos como objetivo establecer la confiabilidad de tres métodos de evaluación: método impresionista, método holístico y método analítico, en un ámbito donde no existe la estandarización o normalización de evaluadores y donde estos son experimentados profesores de fonética y fonología inglesas.

En este punto, nos parece relevante realizar algunas consideraciones generales con respecto a la evaluación; concretamente, creemos que debemos hacer referencia, aunque de manera muy breve, a la existencia de factores que tienen influencia sobre el resultado de una evaluación, además del nivel de habilidad lingüística o conocimiento de la lengua, o de un aspecto de ella, que posea el evaluado.

Siguiendo a Bachman (1990), podemos señalar que el resultado, nota o calificación que se obtiene al final del proceso de evaluación es el producto o devenir de varios factores. Es decir, además del nivel de conocimiento lingüístico del evaluado, los resultados varían en función de otros factores que, para Bachman (1990), son los siguientes: 1) las distintas “facetas” o aspectos del método de evaluación, 2) las “características personales” del evaluado, que son independientes de su conocimiento o habilidad lingüística y 3) “factores aleatorios” que son impredecibles y temporarios (164). Todos estos factores influyen en los evaluados de diversas maneras y, por lo tanto, diferentes individuos pueden obtener diferentes resultados al hacer una misma evaluación,

aún contando con el mismo conocimiento sobre la lengua. Obviamente, es necesario asegurar, entonces, que el contexto en el que se realiza la evaluación favorezca la influencia o injerencia de la habilidad lingüística y reduzca al mínimo los efectos no deseados de los demás factores.

Una vez señalada esta cuestión, diremos que, sin dejar de reconocer la existencia de los otros factores mencionados, este estudio hace foco en el primer factor al que Bachman (1990) hace referencia: el método de evaluación. Específicamente, nos interesa estudiar el procedimiento empleado para asignar una nota o calificación o, dicho de otra manera, el procedimiento empleado para lograr traducir o representar, de manera confiable, el desempeño lingüístico del evaluado en una nota o puntaje. Bachman y Palmer (1996) se refieren a los criterios para asignar una nota o calificación como “criterios de corrección” y sostienen que son “los criterios en base a los cuales se juzga la calidad de la respuesta”(195). Es decir, para asignar esa nota, los evaluadores se basan en criterios de calificación y procedimientos de puntuación que interactúan de manera constante.

Resulta también interesante mencionar que Bachman (1990) considera que los criterios de corrección o criterios de puntuación pueden influir sobre el proceso de evaluación en dos sentidos: por un lado, pueden afectar el desempeño y por otro, influyen sobre la asignación de las calificaciones (124). Es decir, Bachman señala que, si un evaluado conoce los criterios de corrección con antelación, es probable que trate de adaptar su desempeño a esos criterios. Por otra parte, agrega, los criterios de corrección o puntuación, explícitos o no, influyen sobre los evaluadores y, por lo tanto, sobre las notas asignadas. Para decirlo de otra manera, un mismo desempeño puede obtener distintas calificaciones como resultado de la interacción de diversos factores que no siempre son evidentes, controlables o controlados.

Una de las principales contribuciones del modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996, 2010) es que proponen un marco para la investigación sobre la evaluación del desempeño lingüístico en contextos de examen. En ese marco reconocen el rol fundamental de los métodos o procedimientos empleados y enfatizan la importancia de que los resultados de una evaluación o prueba sean, sobre todo, los resultados de la habilidad lingüística subyacente más que de los efectos del procedimiento de evaluación empleado.

En consonancia con la perspectiva de Bachman (1990), y refiriéndose a la evaluación del desempeño oral, McNamara (1995) también señala la existencia de diversos factores que interactúan en ese proceso y a los que los evaluados deben enfrentar; McNamara distingue entre factores humanos y factores que no son humanos. La Figura 1, a continuación, representa el modelo de McNamara:

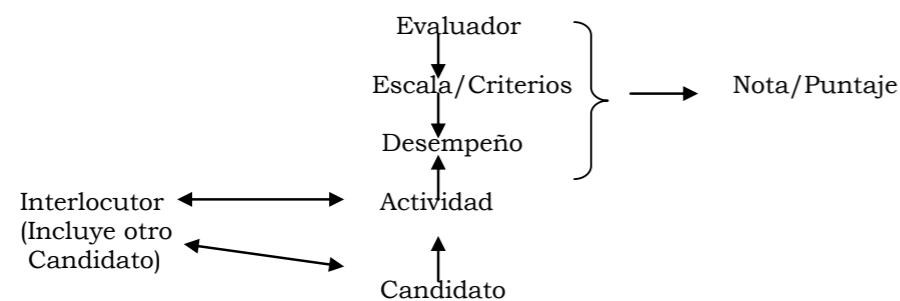


Figura 1 Interacción de distintos factores en la evaluación del desempeño oral (McNamara, 1995, en base a Kenyon, 1992)

Como puede observarse en la Figura 1, la nota se considera el resultado de la interacción entre diversas variables. El empleo de una escala y los criterios aparecen representados en una misma línea. Idealmente, el mismo desempeño evaluado en base a los mismos criterios debería producir el mismo resultado independientemente del evaluador que realice la evaluación. Es decir, los resultados o notas deben ser confiables. Para Bachman y Palmer (1996) la confiabilidad es una de las “calidades esenciales” en un proceso de evaluación (19). Este estudio constituye un primer paso para entender y mejorar el proceso de evaluación en el contexto educativo en el que nos desempeñamos. Nuestro punto de partida fue la hipótesis que el empleo de escalas de evaluación constituiría una contribución positiva.

Métodos de evaluación

Los métodos o procedimientos empleados para evaluar el desempeño lingüístico oral de un estudiante pueden describirse desde distintas perspectivas. Por ejemplo, según las condiciones en las cuales se realiza la evaluación, Harris and McCann (1994) distinguen entre evaluación *formal* e *informal* (90). Cuando es *formal*, la evaluación requiere del empleo de pruebas o exámenes y de determinadas condiciones de aplicación. La evaluación *informal*, por otra parte, es la que se realiza por medio de la observación y seguimiento del desempeño lingüístico del evaluado durante el desarrollo normal de las actividades aúlicas. Otra distinción que suele hacerse es aquella entre evaluación *objetiva* y *subjetiva*. Cohen (1994), por ejemplo, diferencia entre evaluación *objetiva* y *subjetiva*; establece un continuo que va desde la calificación objetiva a la subjetiva y manifiesta que la naturaleza de las actividades o ítems a calificar probablemente determine la ubicación del método de evaluación hacia el extremo objetivo o subjetivo del continuo. A modo ilustrativo, podemos mencionar que las pruebas de opciones múltiples se califican más objetivamente que las entrevistas. En lugar de *objetivo* y *subjetivo*, Pollitt (1991) emplea los términos “contar” y “juzgar”. Contar tiene que ver con “ítems y con el número de ítems” que un evaluado responde de manera correcta, mientras que juzgar tiene que ver con desempeños o “performances” y con el juicio de los evaluadores con respecto a la calidad de esos desempeños o “performances” (52). En general, se considera que cuando se evalúa un desempeño o performance los métodos de calificación empleados son subjetivos pues se juzga la calidad de lo realizado por el evaluado, ya sea tanto una producción escrita como una producción oral (Bachman, 1990; Alderson et al., 1995; Bailey, 1998; McNamara, 2000). En base a lo dicho anteriormente es posible describir a la evaluación, en el contexto de este estudio, como formal y subjetiva.

Antes de comenzar de lleno a describir nuestro estudio, nos referiremos, brevemente, al empleo de las llamadas escalas de evaluación. En general, el empleo de escalas es sugerido, por la literatura especializada, como un instrumento valioso y eficaz para minimizar los efectos de la interpretación subjetiva de los resultados en una prueba o examen sobre el conocimiento o habilidad lingüística; dicho de otra manera, el uso de escalas es recomendado para mejorar la confiabilidad de las notas asignadas. Más aun, el empleo de escalas es considerado una parte integral del proceso de medición del conocimiento y “el enunciado más concreto del constructo que se está midiendo” (Weigle, 2002:72).

En los contextos educativos de Argentina, el empleo de escalas de evaluación con descriptores no suele estar incorporado institucionalmente a los procesos de evaluación. En otros ámbitos, por ejemplo en contextos educativos europeos según lo expresan North y Schneider (1998), el empleo de escalas de evaluación es cada vez más común, como resultado de “un movimiento general hacia una mayor transparencia en los sistemas educativos” (217). Este interés general por los instrumentos de calificación ha resultado en el diseño y proliferación de escalas de diferentes tipos y para distintos propósitos. En Alderson (1991) es posible encontrar una detallada descripción de los distintos propósitos para los que pueden usarse las escalas en la evaluación de la habilidad lingüística. Cabe destacar, que el empleo de instrumentos de calificación en la evaluación del uso oral de una lengua representa un desafío particular con el que han lidiado un número considerable de investigadores. Pollitt y Murray (1996), por ejemplo, sugieren la conveniencia de tratar de combinar las decisiones “cuantitativas” y “cualitativas” sobre el desempeño en el uso de la lengua que hacen los estudiantes, para desarrollar una “escala más natural para juzgar el desempeño de los estudiantes en las pruebas orales” (74). Spolsky (1990) se refiere a la importancia de ser justo en cuanto a la interpretación de los resultados de los exámenes y argumenta en favor del empleo de escalas que lo favorezcan (12). En pocas palabras, existe un importante número de estudios que muestran la preocupación por el apropiado desarrollo y uso de escalas al evaluar el desempeño oral. Sin embargo, en ningún momento la pronunciación recibe particular atención.

De manera general, podemos decir que la ventaja del uso de escalas de evaluación es que, como lo sostiene Alderson (1991), funcionan como “guías del proceso de evaluación” pues contienen descripciones de los niveles “típicos o probables” y de cómo traducirlos a un número o puntaje; de esa manera, contribuyen a la obtención de notas más confiables (73).

Sin duda, el evaluador juega un papel importante pues es el que decide sobre la correspondencia entre el desempeño propiamente dicho y la descripción pertinente en la escala. Upshur y Turner (1999) describen el proceso de evaluación o medición de una manera muy interesante. Sostienen que la evaluación es un proceso en el que el “discurso” de un evaluado es “escuchado o leído por un juez humano, quien se remite a una guía o escala de evaluación para seleccionar un puntaje que represente la habilidad del evaluado con respecto al rasgo o atributo en cuestión” (85). Upshur y Turner (1999) representan el proceso de la siguiente manera:

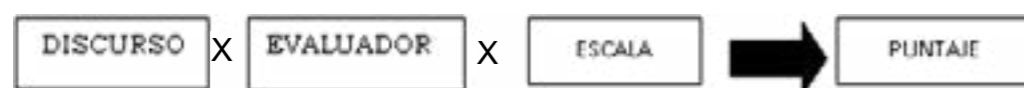


Figura 2. Interacción en la evaluación del desempeño oral (Upshur y Turner, 1999: 85)

Como puede observarse, la representación es similar a la de McNamara en la Figura 1 (Upshur y Turner lo reconocen en una nota al pie en la página 85).

Si bien las escalas de calificación resultan beneficiosas para el proceso de evaluación, su empleo trae aparejado diversos problemas potenciales que deben ser tenidos en cuenta. Por ejemplo, como lo señalan Bachman y Palmer (1996), una misma escala

puede ser interpretada y aplicada de manera diferente por diferentes evaluadores; el mismo evaluador puede aplicar la misma escala de manera diferente en distintos momentos u ocasiones o los evaluadores pueden ser influenciados por factores no directamente relacionados con las definiciones en la escala (221). A pesar de estos y otros inconvenientes, existe consenso sobre el hecho que al ser instrumentos que guían en forma explícita a los evaluadores, el uso de escalas contribuye a mejorar el proceso de evaluación y favorecer la obtención de resultados más confiables.

Finalmente, haremos referencia a otra descripción sobre los procedimientos o métodos de evaluación según se use una escala o no, y según el tipo de escala, cuando se la emplea. De manera breve, podemos decir que se distingue entre procedimientos impresionistas (o generales), holísticos (o globales) y analíticos. En cuanto al método o calificación impresionista, siguiendo a Weigle (2002) podemos decir que la evaluación impresionista es aquella que se lleva a cabo sin el empleo de “una escala explícita” (149).

Con respecto a los procedimientos holístico y analítico, resulta relevante mencionar lo señalado por Bachman y Palmer (1996), quienes establecen una clara diferencia entre los principios que guían el empleo de uno u otro método, o de un tipo u otro de escala. El empleo de escalas de calificación globales u holísticas se basa en la concepción de que la habilidad lingüística constituye un todo unificado y, por lo tanto, la pericia lingüística puede ser cuantificada en una sola nota o calificación global. Dicho de otra manera, el criterio de evaluación consiste en juzgar la calidad total de la producción lingüística con especial énfasis “en lo que está bien hecho” (Cohen 1994: 315). Según Bachman y Palmer (1996), una de las desventajas del uso de las escalas globales es que “es difícil saber lo que la nota refleja” con respecto a los múltiples componentes inherentes a la habilidad lingüística (209). Otra desventaja, según estos autores, es que aunque las escalas son descriptas como globales, incluyen en realidad múltiples componentes, los cuales son probablemente considerados en forma diferente por diferentes evaluadores.

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

Si tomamos el continuo propuesto por Cohen (1994) que mencionáramos anteriormente, podemos decir que los procedimientos impresionistas se ubican hacia el extremo más subjetivo, los procedimientos holísticos se encuentran a continuación y, finalmente, los procedimientos analíticos están ubicados hacia el extremo más objetivo del continuo.

Métodos de evaluación: aplicación y resultados

Para realizar este estudio, en primer lugar, se recolectaron las muestras. Se grabó la producción oral de 37 alumnos que cursaban *Fonética y Fonología Inglesas II* del

tercer año de las carreras en inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (futuros profesores, traductores y/o licenciados). Los estudiantes fueron seleccionados al azar y se les solicitó que realizaran dos actividades similares en tipo y duración a las actividades que realizan en los exámenes finales: lectura de un cuento y una exposición oral de alrededor de un minuto. Antes de realizar las grabaciones, los estudiantes tuvieron 30 minutos de preparación. De las 37 grabaciones 5 fueron descartadas por problemas en el sonido por lo que solamente 32 pudieron ser evaluadas.

Método impresionista

Partiendo de la hipótesis de que el empleo de escalas de calificación resulta en una mayor confiabilidad entre evaluadores que el empleo de un método impresionista, en la primera etapa de este estudio (años 2010-2011) estudiamos la confiabilidad de este último método.

Cinco evaluadores calificaron las 32 muestras en forma impresionista, como lo hacen habitualmente, en base a la escala de 11 puntos (del 0 al 10) que se usa en todas las carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba. La única variable de control de los evaluadores fue la de ser profesores especializados en fonética y fonología inglesas. La evaluación se realizó en una sesión y, al igual que en los exámenes finales, los profesores escucharon las muestras solamente una vez. Los evaluadores calificaron la producción oral empleando un procedimiento impresionista, que, como dijéramos en la sección anterior, se realiza con base en los objetivos específicos del curso sin utilizar una escala explícita. Los datos obtenidos fueron sometidos a pruebas estadísticas y se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación.

En la Tabla 1, se realizó la Prueba de Friedman para indagar la existencia de diferencias entre los evaluadores. El resultado de este test arrojó un valor $p < 0,0001$ que indica que debe rechazarse la hipótesis nula; es decir, existen diferencias significativas entre las medias de las calificaciones que los evaluadores otorgaron a las muestras grabadas.

Prueba de Friedman

Ev1I	Ev2I	Ev3I	Ev4I	Ev5I	T ²	p
3,55	2,91	3,28	3,36	1,91	8,77	<0,0001

Tabla 1

(Ev seguido de un número designa a un evaluador; I: método impresionista)

A fin de profundizar el análisis, se realizó la Prueba a Posteriori de Conover que permitió establecer la mínima diferencia significativa entre las medias de las calificaciones de los diferentes evaluadores; es decir, se determinó entre cuáles evaluadores había

diferencias significativas en las calificaciones y entre qué evaluadores podía decirse que había coincidencia o, al menos, ausencia de diferencia significativa. La Tabla 2 presenta los resultados de esta prueba.

Prueba a posteriori de Conover

Mínima diferencia significativa entre suma de rangos = 19,790

Tratamiento	Suma(Ranks)	Media(Ranks)	n			
Ev5	61,00	1,91	32	A		
Ev2	93,00	2,91	32		B	
Ev3	105,00	3,28	32		B	C
Ev4	107,50	3,36	32		B	C
Ev1	113,50	3,55	32			C

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p \leq 0,050$)

Tabla 2

En la Tabla 2, se muestran las sumas de rangos para cada evaluador y la correspondiente media. En la fila correspondiente a cada evaluador se observa una letra mayúscula. Si las letras asignadas a dos filas son diferentes, entonces el promedio de las notas colocadas por esos evaluadores es diferente. Por el contrario, si las letras son iguales, no puede afirmarse que existan diferencias significativas entre ellos.

De este modo puede concluirse que el evaluador Ev5 es quien asignó, en promedio, las calificaciones más bajas. En el otro extremo, el evaluador Ev1 puso las calificaciones más altas aunque no puede decirse que sean significativamente superiores a las de los evaluadores Ev3 y Ev4; sí puede afirmarse que son (en promedio) significativamente superiores a las de los evaluadores Ev1 y Ev2. Finalmente, no existen diferencias significativas entre los evaluadores Ev3 y Ev4.

Método holístico

En la segunda etapa de esta investigación (años 2012-2013) se diseñó una escala holística que fue validada por jueces externos al proyecto. El procesamiento de los datos obtenidos al aplicar esa escala señaló la existencia de diferencias significativas en las notas asignadas a las muestras por los jueces. Cabe mencionar que los jueces reaccionaron favorablemente al uso de una escala y reconocieron que un instrumento de tipo holístico resulta muy práctico cuando debe evaluarse un número considerable de alumnos. Sin embargo, señalaron varios inconvenientes que no podían dejar de atenderse. Por ejemplo, encontraron que la inclusión de distintos componentes en cada banda descriptora de la escala les dificultó la tarea de evaluación pues, en coincidencia con un riesgo señalado por Bachman y Palmer (2010), no todos los "criterios se satisfacían al mismo tiempo" (340). En consecuencia, para asignar el nivel o banda a la muestra evaluada debieron decidir a cuál criterio otorgarle más peso. También consideraron problemática la transición entre las bandas 2 y 3 de la escala. Asimismo, sugirieron que se tuviera en cuenta la competencia léxico-gramatical, la cual había sido deliberadamente excluida. A partir de los comentarios y sugerencias realizadas por los jueces, se rediseñó el instrumento holístico. La versión definitiva de la escala fue el resultado de varias pruebas que nos permitieron identificar problemas y elaborar una versión consensuada.

Una vez aplicada la versión final de la escala holística para evaluar las 32 grabaciones, se procedió a procesar los datos obtenidos a fin de contestar la pregunta de investigación planteada para la segunda etapa: *¿Existe diferencia significativa en las calificaciones obtenidas por los mismos estudiantes evaluados por distintos evaluadores empleando una escala holística?*

Como puede observarse en la Tabla 3, la Prueba de Friedman mostró, una vez más, la existencia de diferencias significativas ($p=0,0004$) entre las valoraciones medias asignadas por los evaluadores a las muestras.

Prueba de Friedman

Ev1H	Ev4H	Ev5H	Ev3H	Ev2H	T ²	p
3,42	2,83	2,64	2,44	3,67	5,47	0,0004

Tabla 3
(H: método holístico)

Para profundizar el análisis, se indagó sobre dónde estaban las diferencias; con este objetivo se realizó la Prueba a Posteriori de Conover que determina entre cuáles evaluadores hay diferencias y entre cuáles no. La Tabla 4 presenta los resultados de esta prueba.

Prueba a Posteriori de Conover

Mínima diferencia significativa entre suma de rangos = 20,117

Tratamiento	Suma(Ranks)	Media(Ranks)	n			
Ev3H	78	2,44	32	A		
Ev5H	84,5	2,64	32	A	B	
Ev4H	90,5	2,83	32	A	B	C
Ev1H	109,5	3,42	32			C D
Ev2H	117,5	3,67	32			D

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0,050$)

Tabla 4

Se realiza una interpretación similar a la de la Tabla 2 (letras iguales indican que no existen diferencias, letras diferentes, existen diferencias significativas). Puede afirmarse que no existen diferencias entre los evaluadores Ev3, Ev5 y Ev4 (a todos les corresponde la letra "A") ni entre Ev4 y Ev1 (letra "C"). Por el contrario, entre Ev3 y Ev1 así como entre Ev4 y Ev2 existen diferencias significativas.

A continuación, realizamos la comparación de las calificaciones que cada evaluador otorgó a la misma muestra a) en forma impresionista y b) usando la escala holística. Para esto se utilizó la Prueba de Wilcoxon para muestras apareadas. Como se desprende de la Tabla 5, los resultados indican que, salvo en un solo caso, hubo diferencias

significativas entre las medias de las calificaciones que cada evaluador otorgó a la misma muestra con ambos métodos.

Prueba de Wilcoxon (muestras apareadas)

Obs(1)	Obs(2)	N	Suma(R+)	E(R+)	Var(R+)	p(2 colas)
Ev1I	Ev1H	32	130,5	264	2805,5	0,0092
Ev4I	Ev4H	32	152,5	264	2756,38	0,0312
Ev5I	Ev5H	32	103,5	264	2797,13	0,0488
Ev3I	Ev3H	32	203,5	264	2727	0,2064
Ev2I	Ev2H	32	36,5	264	2804,38	<0,0001

Tabla 5

En la última columna de la Tabla 5 se presentan los valores p correspondientes a las comparaciones apareadas correspondientes a cada evaluador. Valores p inferiores a 0,05 indican diferencias significativas entre los métodos impresionista y holístico. De este modo, puede observarse que en el único caso en el que no existen diferencias significativas entre métodos es en el caso del Ev 3 (valor $p=0,2064$).

Método analítico

La decisión de trabajar en el diseño e implementación de una escala analítica surge de lo comentado por los jueces que pilotearon la escala holística: señalaron que, a pesar de su practicidad, debido a la característica de los descriptores, el método global tiene la desventaja de dificultar una devolución detallada al alumno. Puesto que la devolución es muy importante en el proceso enseñanza y aprendizaje, se decidió considerar la fiabilidad y factibilidad del empleo de una escala analítica en lugar de seguir trabajando para mejorar la escala holística.

Aunque la definición del constructo a evaluar se alcanzó con cierta facilidad, el equipo se encontró en problemas al momento de definir las categorías o componentes a incluir en la escala y de establecer el peso o valor de cada uno de ellos. Finalmente, se diseñó un instrumento constituido por categorías independientes, cada una definida por un número variable de componentes. El evaluador debía asignar una nota a cada categoría, según fuera la valoración que realizara del desempeño del individuo con relación a esos componentes.

En cuanto a los descriptores de los niveles de dominio de las distintas categorías, se decidió presentar las bandas numéricas en forma detallada y separada de las categorías. Se establecieron cinco bandas que definen cinco niveles de desempeño (dominio total: 10, dominio amplio: 9-8, dominio moderado: 7-6, dominio limitado: 5-4 y dominio insuficiente: 3-2-1). Cada banda tiene una breve descripción holística del nivel de desempeño. La nota final que representa el desempeño del evaluado resulta del promedio de las notas asignadas a cada categoría.

Se realizaron dos pruebas con la escala analítica. Para la primera, se solicitó a tres jueces externos al proyecto que evaluaran, en forma independiente, las grabaciones de

diez producciones orales con las que contábamos de etapas anteriores y que realizaran comentarios sobre el uso de la escala. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas entre las notas que los jueces asignaron a cada grabación. Teniendo en cuenta estos resultados y los comentarios de los jueces, realizamos ajustes al instrumento. A continuación, aplicamos la escala modificada para evaluar las 32 grabaciones que habían sido usadas para estudiar los métodos impresionista y holístico.

Una vez implementada la evaluación por el Método Analítico, los resultados obtenidos se analizaron siguiendo la misma metodología utilizada para los métodos anteriores. Es decir, se utilizó una prueba no paramétrica (Prueba de Friedman) para comparar los resultados entre evaluadores. Sus resultados se presentan en la Tabla 6.

Prueba de Friedman

Ev1A	Ev2A	Ev3A	Ev4A	Ev5A	T ²	p
2,90	3,31	1,90	3,29	3,60	6,37	0,0001

Tabla 6

A: Método Analítico

Los valores obtenidos (*valor p=0,0001*) permiten afirmar que, también en este caso, existen diferencias significativas entre los evaluadores. El siguiente paso consistió en indagar entre qué evaluadores se producían estas diferencias. La Tabla 7 muestra el Test a Posteriori de Conover en el que se realiza el análisis mencionado.

Prueba a Posteriori de Conover

Mínima diferencia significativa entre suma de rangos = 22,720

Tratamiento	Suma(Ranks)	Media(Ranks)	n	
Ev3A	59,00	1,90	31	A
Ev1A	90,00	2,90	31	B
Ev4A	102,00	3,29	31	B
Ev2A	102,50	3,31	31	B
Ev5A	111,50	3,60	31	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0,050$)

Tabla 7

Como puede observarse en la Tabla 7, un solo evaluador se diferencia del resto (Ev 3). Es decir, de los cinco evaluadores, cuatro no muestran diferencias significativas en su forma de evaluar con el Método Analítico.

Una vez analizados los resultados dentro de cada método, como continuidad del análisis consideramos necesario comparar los resultados obtenidos por cada evaluador utilizando los diferentes métodos analizados. Anteriormente se comparó el Método Holístico con el Impresionista obteniéndose diferencias significativas para cuatro de los cinco evaluadores considerados.

A continuación (Tablas 8.1 y 8.2) se muestran los resultados de las comparaciones del Método Analítico con el Impresionista y el Holístico para cada evaluador; la prueba utilizada es la Prueba de Wilcoxon para muestras apareadas.

Prueba de Wilcoxon (muestras apareadas)

Evaluador	Método		N	Suma(R+)	Z	p(2 colas)
Ev1	Analítico	Impresionista	31	151,00	-1,90	0,0578
Ev2	Analítico	Impresionista	31	248,50	0,01	0,9744
Ev3	Analítico	Impresionista	31	86,50	-3,16	0,0010
Ev4	Analítico	Impresionista	31	226,00	-0,43	0,6802
Ev5	Analítico	Impresionista	31	415,00	3,27	0,0006

Tabla 8.1

Prueba de Wilcoxon (muestras apareadas)

Evaluador	Método		N	Suma(R+)	Z	p(2 colas)
Ev1	Analítico	Holístico	31	38,00	-4,12	<0,0001
Ev2	Analítico	Holístico	31	47,50	-3,93	<0,0001
Ev3	Analítico	Holístico	31	61,00	-3,66	<0,0001
Ev4	Analítico	Holístico	31	157,50	-1,77	0,0798
Ev5	Analítico	Holístico	31	257,00	0,18	0,8494

Tabla 8.2

En la Tabla 8.1 se observa que dos evaluadores (Ev3 y Ev5) muestran diferencias significativas en las evaluaciones realizadas con el Método Analítico y el Impresionista. En la Tabla 8.2 tres evaluadores (Ev1, Ev2 y Ev3) muestran diferencias significativas en las evaluaciones realizadas con los Métodos Analítico y Holístico. Ev 3 presenta diferencias en ambas comparaciones y Ev4 no presenta diferencias significativas a un nivel $\alpha=0,05$ en ninguna de las comparaciones.

Conclusiones

De manera general, podemos decir que el trabajo realizado es positivo en cuanto nos ha ayudado a entender mejor lo complejo del proceso de evaluación y de los factores involucrados. Los datos arrojados por las pruebas estadísticas aplicadas a los resultados obtenidos con la escala analítica indican mayor confiabilidad de este método de evaluación. Sin embargo, esos datos nos muestran también que no podemos quedarnos en esos resultados. La aplicación de la escala analítica nos permitió identificar y plantear una serie de problemas que no pueden ser soslayados y requieren especial consideración. En primer lugar, las categorías incluidas en la escala analítica, estructuradas como un listado de componentes, no resultaron lo suficientemente precisas cuando hubo que aplicarlas en la evaluación de un número considerable de grabaciones en forma consecutiva y en una sola sesión. Es decir, a medida que avanzaba el proceso evaluativo, algunos evaluadores expresaron que comenzaron a valorar ciertos rasgos o componentes dentro de categorías en las que no estaban incluidos. El no contar con categorías definidas con precisión constituye una dificultad no solo desde el punto de vista de la evaluación sino también desde la perspectiva de la devolución que se hace a los estudiantes sobre su desempeño.

En segundo lugar, el procedimiento para evaluar cada una de las 32 grabaciones tomó más tiempo del esperado, lo que le restó practicidad a la escala, condición

indispensable en el contexto de uso. Esta demora puede haber sido consecuencia de la falta de claridad o precisión en la descripción de las categorías. Además, debido a la falta de definiciones precisas de los componentes, los evaluadores manifestaron que no se sintieron totalmente seguros de algunas de las decisiones tomadas, que es justamente lo que trata de evitarse con el uso de una escala.

Para dar solución a estas debilidades de la escala y de su aplicación se debe mejorar el instrumento. Por una parte, es necesario definir las categorías con mayor precisión y en forma unívoca con el consenso de todos los investigadores. Por otra parte, se debe garantizar el adecuado uso de ese instrumento para obtener resultados más exactos y confiables.

El propósito de ser más justos en las evaluaciones, nos llevó a cuestionarnos, como punto de partida, la forma de evaluar y los métodos utilizados. Luego de varios años de trabajo, lo que podemos afirmar es que es necesario continuar trabajando para lograr acercarse a los objetivos planteados. Creemos que la validación de escalas por un lado y la normalización de evaluadores por otro son sumamente importantes y deberían también formar parte de las prácticas docentes en contextos educativos; el debate y discusión sobre criterios y objetivos de la evaluación es necesario, positivo y altamente recomendable.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. Ch. (1991). Bands and scores. En J. C. Alderson y B. North (Eds.), *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy* (pp. 71-86). London: McMillan.
- Alderson, J.Ch., C. Clapham y D. Wall. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y A. S. Palmer. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y A. S. Palmer (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions and Directions*. Cambridge: Heinle & Heinle Publishers
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. 2ª edición. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Harris, M. y P. McCann. (1994). *Assessment*. Oxford: Macmillan.
- McNamara, T. F. (1995). Modelling Performance: Opening Pandora's Box. *Applied Linguistics*, 16 (2), 159-175.
- McNamara, T. F. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- North, B. y G. Schneider. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15 (2), 217-262.
- Pollitt, A. (1991). Giving students a sporting chance: assessment by counting and by judging. En J. C. Alderson y B. North (Eds.), *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy* (pp. 46-59). London: McMillan.

Pollitt, A. y N. Murray. (1996). What raters really pay attention to. En M. Milanovic & N. Saville (Eds), *Performance testing, cognition and assessment: Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium* (pp. 74-91). Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (1990). Social aspects of individual assessment. En de Jong, J y D. Stevenson (Eds.), *Individualizing the Assessment of Language Abilities* (pp. 3-15). Clevedon: Multilingual Matters.

Upshur, J. A. y C. E. Turner (1999). Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: test method and learner discourse. *Language Testing*, 16 (1), 82-111.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 5

Tareas de autoevaluación como estrategia metacognitiva en los procesos de aprendizaje de la pronunciación inglesa

Evangelina Aguirre Sotelo

eva.aguirresotelo@gmail.com

Andrea Canavosio

acanvasio@gmail.com

Josefina Díaz

diazm.josefina@gmail

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

La autoevaluación en pronunciación del inglés como lengua extranjera, es decir, la valoración de la propia producción oral, se concibe como una estrategia metacognitiva tanto como un instrumento de aprendizaje (Celce-Murcia, Brinton, y Goodwin, 1996; Ingels, 2010) que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño, revisar qué aspectos de su competencia lingüística deben fortalecer y plantearse objetivos de aprendizaje basados en su autoevaluación (Ur, 1996). De esta manera, los estudiantes adquieren un rol central en la dirección de su proceso de aprendizaje, ya que esta estrategia fomenta una visión crítica y reflexiva sobre la propia producción. El presente trabajo surge de nuestra experiencia en la enseñanza de la fonética del inglés en el nivel superior, donde hemos incorporado la estrategia de autoevaluación dentro de una propuesta didáctica con modalidad de taller. El mismo tiene como objetivo promover la concientización respecto de la importancia de adquirir una buena pronunciación, fomentar el desarrollo continuo de la comprensión auditiva y producción oral y reforzar los hábitos articulatorios de los sonidos en lengua inglesa. En este trabajo realizaremos una descripción de la propuesta pedagógica, detallaremos las actividades específicas de autoevaluación llevadas a cabo, analizaremos los resultados de las tareas para luego identificar sus fortalezas y debilidades y haremos hincapié en las implicancias pedagógicas de esta intervención.

Introducción

Según Collins y O'Brien (2003), la evaluación es "cualquier método que se use para averiguar qué conocimiento poseen los estudiantes en un momento dado" (29). En una

línea similar, Crooks (2001) define a la evaluación como cualquier proceso que nos brinde información sobre los logros y el progreso de los estudiantes. En general, este proceso es llevado a cabo por los docentes de manera regular mediante exámenes, tareas, reportes, proyectos, presentaciones orales y otras actividades. Sin embargo, el estudiante también puede desarrollar la habilidad de autoevaluarse y aplicar esta estrategia con eficacia y resultados positivos para su aprendizaje.

La técnica de evaluarse a sí mismo es un proceso que puede realizar no solo un estudiante sino también docentes e incluso instituciones de enseñanza. En el caso de los estudiantes, esta instancia de reflexión sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (E/A) resulta sumamente necesaria en el camino hacia el aprendizaje autónomo y responsable. Los resultados de la autoevaluación nos permitirán intervenir, corregir, cambiar, encaminar y reforzar diferentes aspectos que hayan salido a la luz en el proceso para cumplir con los objetivos propuestos de manera más efectiva y satisfactoria. Sin embargo, desarrollar la habilidad metacognitiva de autoevaluarse y adoptar una visión crítica hacia el propio desempeño no es tarea fácil y requiere de explicación, supervisión y guía del docente.

La autoevaluación en pronunciación del inglés como lengua extranjera, es decir, la valoración de la propia producción oral, se concibe como una estrategia metacognitiva tanto como un instrumento de aprendizaje (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Ingels, 2010) que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño, revisar qué aspectos de su competencia lingüística deben fortalecer y plantearse objetivos de aprendizaje basados en su autoevaluación (Ur, 1996). De esta manera, los estudiantes adquieren un rol central en la dirección de su proceso de aprendizaje, ya que esta estrategia fomenta una visión crítica y reflexiva sobre la propia producción.

El presente trabajo surge de nuestra experiencia en la enseñanza de la fonética del inglés en el nivel superior, específicamente, a partir de la necesidad de generar oportunidades para que los estudiantes de la asignatura Práctica de la Pronunciación, de las carreras de grado en inglés de la Facultad de Lenguas (U.N.C.), puedan desarrollar estrategias que les permitan ser más autónomos en los procesos de aprendizaje. En nuestro contexto particular de enseñanza dentro del ámbito universitario público, el gran número de estudiantes que asisten a los diferentes cursos, y en ocasiones, los escasos recursos humanos con los que se cuenta habitualmente hacen difícil administrar numerosas instancias evaluativas y realizar un seguimiento sistemático de cada alumno. Por esta razón, resulta imperioso pensar en alternativas que fomenten la autonomía en nuestros estudiantes para que sean capaces de autoevaluarse. Se diseñó, entonces, una propuesta didáctica con modalidad de taller para alumnos de primer año en la que se incorporó la estrategia de autoevaluación. En este trabajo realizamos una descripción de la propuesta pedagógica, detallamos las actividades específicas de autoevaluación llevadas a cabo, y explicitamos las fortalezas y debilidades de la implementación de dicha instancia de autoevaluación.

La autoevaluación

Evaluar es un proceso sistemático que propone reunir, describir, seleccionar, analizar e interpretar información proveniente de diversas fuentes para entender qué es lo que los estudiantes saben, comprenden y pueden realizar con su conocimiento a partir

de sus experiencias educativas. Dicha información luego es utilizada en diferentes niveles para mejorar el proceso de E/A haciendo cambios en los programas, materiales, metodología, entre otros aspectos (Erwin, 1991; Huba y Freed, 2000; Allen, 2004). Se puede distinguir entre dos tipos de evaluación: sumativa (evaluación *del* aprendizaje) y formativa (evaluación *para* el aprendizaje).

La evaluación sumativa se hace al final de un ciclo o curso y se utiliza para recabar información acerca de cuánto han aprendido los estudiantes o cuán efectivo ha sido el curso respecto de los objetivos planteados. Suele hacerse a través de exámenes, pruebas, proyectos o tareas, y la realizan los encargados del curso, los docentes. Su resultado se expresa generalmente en una nota (Crooks, 2001; Shepard, 2005; Taras, 2005; Black y Wiliam, 2009). Por el otro lado, la evaluación formativa se realiza a lo largo del curso y su objetivo es primordialmente obtener retroalimentación sobre el proceso de E/A, identificando sus fortalezas y debilidades (O'Malley y Pierce, 1996; Collins y O'Brien, 2003;). Es un proceso continuo durante el cual se recolecta información sobre el desempeño de los alumnos a través de diferentes instrumentos de evaluación para intervenir en base a los resultados. Al hacerse durante los procesos de E/A, su objetivo no es solo medir el grado de competencia de los estudiantes sino también mejorarlo, por lo que no necesariamente es llevada a cabo exclusivamente por docentes. La información provista por la evaluación formativa permite diagnosticar y guiar dicho proceso. El uso de listas de verificación, conferencias, autoevaluación, evaluación entre pares, escalas de evaluación, observación participante, entre otros, es frecuente en este tipo de evaluación (Gipps, 1994; Guskey, 2003; Black, 2013).

Por lo expresado anteriormente, se puede decir que, generalmente, la evaluación es llevada a cabo por un docente o experto en el área, aunque también puede ser realizada por otros actores, especialmente cuando la instancia de evaluación es formativa. Los alumnos pueden evaluarse entre ellos y también pueden autoevaluarse. Este último tipo de evaluación, la que hace el propio estudiante sobre su desempeño, es el foco del presente trabajo.

La evaluación de la competencia lingüística de los estudiantes, tanto oral como escrita, cumple un rol central ya que permite obtener información con respecto a cómo se desarrollan los procesos de E/A. A su vez, las instancias de evaluación constituyen oportunidades de aprendizaje ideales para los estudiantes (Harmer, 2007), a través de las cuales ellos pueden monitorear su propio progreso.

La evaluación continua, particularmente, constituye un proceso que puede resultar beneficioso para los estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE) en la medida que les permite autodirigir su aprendizaje (Celce-Murcia et al., 1996). El concepto de aprendizaje autodirigido (Acton, 1984; Firth, 1992) se centra en el control de los estudiantes en cuanto a una serie de aspectos que van desde la definición de los contenidos y de los objetivos de aprendizaje, la selección de los métodos y las técnicas de estudio hasta el monitoreo y la evaluación del aprendizaje y/o de una tarea específica. De esta manera, resulta de suma importancia la presencia de una evaluación continua donde haya oportunidades, principalmente para los estudiantes, de autoevaluar el propio aprendizaje.

La autoevaluación es una modalidad de evaluación estrechamente relacionada con el aprendizaje autónomo y con el aprendizaje que tiene lugar no solo durante un curso, una carrera o un periodo específico, sino con el aprendizaje de por vida; al ser realizado por el mismo estudiante, le permite comprobar su nivel de aprendizaje

en un momento dado y decidir hacia dónde debe orientar su trabajo a partir de los resultados obtenidos. La autoevaluación formativa es una técnica que se desarrolla a “través del conjunto de actividades autocorrectivas (acompañadas de soluciones) que permiten al interesado comprobar su nivel de aprendizaje en cada uno de los objetivos marcados” (Alberruche Díaz-Flores, Echeverría de Rada, Martín Azcano y Medina Alcoz, 2013:1). Es por ello que se la considera un instrumento sumamente útil que permite valorar, respetar y atender los ritmos individuales de aprendizaje de cada estudiante, “marcados por características relativas a sus conocimientos previos, su nivel de atención y concentración, su capacidad, su estrategia cognitiva, su estilo de aprendizaje o su motivación” (1). Por tanto, la autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar al estudiante en la responsabilidad y para que aprenda a valorar, reflexionar y autocriticar su proceso de enseñanza-aprendizaje individual.

Por su parte, en el nivel superior y en las carreras universitarias de grado en inglés como LE, la pronunciación constituye un espacio curricular que debe ser evaluada apropiadamente. Celce-Murcia et al. (1996) sostienen que “existen rasgos propios de la pronunciación que afectan la manera en que se realiza la evaluación” (341). De esta forma, y teniendo en cuenta estas consideraciones, la autoevaluación aparece como una de las alternativas que los docentes de fonética y fonología en el nivel universitario pueden implementar para realizar una evaluación continua del desempeño de sus estudiantes, y a la vez, resulta una estrategia de aprendizaje que los estudiantes pueden utilizar para mejorar su actuación, proceso durante el cual adquieren un rol central en el monitoreo de su propia producción.

La autoevaluación en este contexto puede definirse como la “táctica en la que una persona graba su voz y luego escucha su producción oral” (Peterson, 2000: 13). Por lo tanto, la autoevaluación involucra la valoración que los mismos estudiantes realizan al analizar su propio desempeño oral en una tarea específica de pronunciación, y de esta manera, poder practicar aquellos aspectos que resultan difíciles en cuanto a su pronunciación y tomar conciencia de los errores cometidos.

Según Ur (1996), a la hora de implementar la autoevaluación, los estudiantes adquieren un rol central ya que deben considerar ciertos aspectos y objetivos, a saber:

- a. reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre lo que han aprendido, cómo lo han aprendido y qué les hace falta reforzar.
- b. revisar los aspectos de la lengua que deben fortalecer.
- c. plantear objetivos a futuro basados en su autoevaluación.

Se pone en evidencia que la enseñanza y el aprendizaje de inglés como LE en el nivel superior puede verse muy beneficiado por la implementación de la autoevaluación donde los estudiantes adquieren un rol más activo al tener un mayor grado de motivación, responsabilidad y autodirección de su propio aprendizaje. Asimismo, entre los beneficios del uso de esta estrategia se pueden mencionar las siguientes ventajas:

- a. Mayor capacidad de reflexión sobre los procesos de E/A individuales, ya que los estudiantes tienen la posibilidad de autocorregir sus producciones.
- b. Rol activo, motivación y mayor involucramiento por parte del estudiante, ya que este se involucra y responsabiliza para comprender y actuar sobre su proceso de aprendizaje, lo cual puede resultar altamente motivante.
- c. Menor grado de intimidación, ya que aquellos estudiantes que se sienten intimidados

o poco motivados en situaciones de evaluación se sienten más cómodos al analizar ellos mismos sus fortalezas y debilidades en otro contexto.

d. Toma de conciencia sobre contenidos y objetivos del curso, al tener una idea más clara del material o los aspectos estudiados, de los progresos experimentados y lo que queda por realizar.

e. Mayor autonomía al autodirigir su propio aprendizaje; los estudiantes son más autónomos al identificar sus habilidades, puntualizar clara y precisamente sus problemas y decidir cómo proseguir para solucionarlos.

Por lo tanto, la incorporación de la autoevaluación como parte de propuestas pedagógicas tales como la del presente trabajo, y que involucra la grabación y la posterior escucha de la propia producción, puede brindarles a los estudiantes la posibilidad de desarrollar una estrategia metacognitiva de aprendizaje que les permite practicar y mejorar la pronunciación del inglés a la vez que adquieren mayor autonomía.

Limitaciones de la autoevaluación

A pesar de los resultados positivos que se informaron en algunos estudios en relación con el uso de la estrategia de autoevaluación, existen ciertas limitaciones, principalmente relacionadas a los criterios de confiabilidad y validez. La confiabilidad de un instrumento de medición hace referencia al grado de precisión de la evaluación, de los resultados de dicha medición (Bachman, Davidson, Ryan y Choi, 1995) o al hecho de que los resultados de una evaluación deben ser coherentes en tanto que si aplicamos repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados (Alderson, Claphman y Wall, 1995). Debido a que la autoevaluación tiene una naturaleza subjetiva, se la suele cuestionar en este punto.

Además, la autoevaluación es cuestionada en términos de validez, es decir por dudas de si realmente mide las habilidades lingüísticas o aspectos que pretende medir. Si un examen es válido, los resultados nos brindan información que puede tenerse en cuenta para tomar decisiones sobre los contenidos y requisitos del curso (Heaton 1990; Alderson et al. 1995; Brown 2003; Hughes 2003). Numerosos estudios han demostrado que el entrenamiento y la práctica en la autoevaluación mejora su grado de confiabilidad y validez y que además tiene un impacto positivo en las concepciones que los docentes y estudiantes tienen sobre esta técnica y sus resultados (Taras 2001; Chen 2005; Disasa Worabu 2013). Por otro lado, hay algunos estudios cuyos resultados no han sido tan concluyentes (Pierce et al. 1993; Ross 2006).

La autoevaluación como estrategia de aprendizaje

Oxford (2006) define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas o técnicas que los estudiantes utilizan en pos de mejorar la forma de aprender. La enseñanza de estas estrategias requiere que los profesores colaboren con los estudiantes para que seleccionen, apliquen y monitoreen su uso, y de esta manera, conseguir objetivos de aprendizaje específicos y fomentar la independencia en dicho aprendizaje (Jones, Plincsar, Ogle y Carr, 1987).

Oxford (1990) agrupa las estrategias de aprendizaje en seis categorías: metacognitivas, cognitivas, de memoria, de compensación, sociales y afectivas. Para los fines de este trabajo, es el grupo de las estrategias metacognitivas el que nos interesa puntualizar de manera particular.

Las estrategias de aprendizaje metacognitivas permiten a los estudiantes desarrollar una toma de conciencia de los objetivos y procesos relacionados con la tarea que están realizando. De este modo, pueden ser capaces de centrar su atención en el proceso de aprendizaje, buscar más oportunidades de práctica, planificar una tarea, autoevaluar su progreso y monitorear sus propios errores (Oxford y Leaver, 1996). Por lo tanto, es dentro del grupo de las estrategias metacognitivas en donde se enmarca a la autoevaluación.

Particularmente en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras se evidencia un creciente interés en fomentar el uso sistemático de las estrategias de aprendizaje (Weaver y Cohen, 1997). Asimismo, la investigación sobre el uso de estrategias de aprendizaje de una LE apunta a que los estudiantes más exitosos son aquellos que utilizan estrategias para alcanzar el desarrollo de habilidades comunicativas de manera eficaz (Ingels, 2010). Chamot (2004) sostiene que este tipo de estudiantes emplean en mayor medida estrategias metacognitivas y que poseen conocimiento metacognitivo de sus propios procesos de aprendizaje y de los objetivos de una actividad. Por lo tanto, resulta oportuno incorporar estrategias metacognitivas en contextos de enseñanza de la pronunciación del inglés en el nivel superior.

A pesar de que desarrollar la habilidad para poder ver el propio progreso necesita un proceso gradual y acumulativo para que sea fructífero (Harris y McCann, 1994), es importante buscar aquellas alternativas que permitan a los estudiantes tomar conciencia de las propias debilidades y fortalezas para adquirir una buena pronunciación en la LE. La autoevaluación surge, de esta manera, como una alternativa que permite trabajar con la metacognición en este sentido.

En este trabajo describiremos una propuesta didáctica que tuvo la modalidad de taller de pronunciación del inglés. En dicho espacio se trabajó con tareas cuya finalidad fue aplicar y desarrollar las estrategias de autoevaluación antes descritas para luego valorar su efectividad y su utilidad para futuras intervenciones en nuestro contexto específico de enseñanza de la pronunciación del inglés como LE en el nivel superior.

La propuesta pedagógica

La propuesta se llevó a cabo en la modalidad taller, por lo que las actividades que se incluyeron cuentan con un componente netamente práctico. Dicho taller se dividió en dos partes. En la primera etapa, se incluyó una serie de ejercicios prácticos destinados principalmente a la práctica oral. Se trabajó con distintos tipos de tareas cuyo foco fueron los fonemas vocálicos y consonánticos que suelen representar una dificultad para nuestros estudiantes en nuestra variedad del español. En cuanto a la forma de interacción, los estudiantes trabajaron en forma individual y en pares o grupos pequeños para lograr un mayor dinamismo y abarcar distintos estilos de aprendizaje. Esta primera parte de la propuesta constituyó una etapa no solo de práctica intensiva oral sino también de preparación para la segunda parte del taller.

En la segunda etapa, y con el propósito de implementar la tarea de autoevaluación, los

estudiantes pusieron en práctica la habilidad de recuento con una historia novedosa que se les proporcionó. Esta actividad consiste en leer una historia corta, familiarizarse con las ideas, practicarla –aplicando las estrategias (paráfrasis de ideas, búsqueda de sinónimos, búsqueda de la pronunciación de palabras nuevas en el diccionario, etc.) enseñadas durante la instrucción de la asignatura– para, luego, contarla con las propias palabras. De aquí que el discurso que producen los estudiantes al contar la historia es espontáneo y natural (en comparación con, por ejemplo, la lectura en voz alta). Luego de la etapa de preparación de la historia, se procedió a explicar las instrucciones para completar la hoja de autoevaluación que constaba de dos secciones: una destinada al registro de una apreciación general del desempeño y otra pensada para el registro de aspectos más específicos de la propia producción oral.

El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

- Los estudiantes grabaron, de manera individual, su propia versión de la historia preparada con alguna aplicación de grabación de voz presente en sus dispositivos celulares.
- Los estudiantes escucharon su propia producción para realizar una apreciación global de su desempeño.
- Los estudiantes escucharon su propia producción una vez más para identificar, de manera pormenorizada, los errores cometidos relacionados con aspectos fonológicos que detallamos más adelante.

De los 48 alumnos que asistieron al taller, 45 completaron las actividades de autoevaluación.

Para el registro de la apreciación holística, los estudiantes calificaron aspectos macro de su pronunciación, tales como la claridad y la fluidez; y explicitaron tanto aspectos positivos como áreas a mejorar (ver Tabla 1). Esta tarea instó a la adopción de una posición crítica en relación con su desempeño. Las preguntas se formularon y contestaron en español, ya que los alumnos de primer año suelen tener dificultad para entender y expresar con claridad sus opiniones en la lengua extranjera, lo cual habría interferido con el objetivo principal de la actividad.

<p>a) Califica tu fluidez y claridad para comunicar el mensaje. Subraya la opción elegida (1-5).</p> <p>* Fluidez</p> <p>1. Excelente 2. Muy buena 3. Buena 4. Regular 5. Falta de fluidez</p> <p>*Claridad para comunicar el mensaje</p> <p>1. Excelente 2. Muy buena 3. Buena 4. Regular 5. Falta de claridad</p> <p>b) ¿Estás satisfecho/a con tu producción? ¿Por qué?</p> <p>c) ¿Qué aspectos positivos de tu producción destacarías?</p> <p>d) ¿Qué aspectos consideras que necesitas mejorar?</p>
--

Durante la segunda escucha de su grabación, los estudiantes se concentraron en identificar errores relacionados con la producción de segmentos vocálicos y consonánticos, de formas débiles y fuertes, y de alófonos del inglés. Estos rasgos micro de la pronunciación son los temas centrales del programa de la asignatura de primer año Práctica de la Pronunciación. Los estudiantes registraron los errores que percibieron en una planilla *ad hoc* incluida en el material impreso con el que se trabajó en este taller (ver Tabla 2). Todo el proceso de autoevaluación se llevó a cabo de manera individual y sin la intervención de las docentes o ayudante-alumnos presentes, dado que el principal objetivo del uso de esta estrategia es que los estudiantes trabajen con la propia capacidad de detectar aspectos a mejorar y generar conciencia del propio proceso de aprendizaje de manera autónoma.

Vowels	
Consonants	
Weak forms	
Allophones	
General comments	

Esta grilla es una réplica de la que se encuentra en el libro *Getting Pronunciation Straight* (2013) – material obligatorio de la asignatura Práctica de la Pronunciación del Inglés -, que se utiliza para brindar retroalimentación a los alumnos cuando algún miembro de la cátedra los escucha. Es decir que esta grilla constituye un instrumento ya conocido por los alumnos, solo que hasta ahora no se ha explotado para utilizar la estrategia de autoevaluación.

Finalmente, y a modo de conclusión de la experiencia, muchos estudiantes manifestaron que ésta había sido la primera vez que grababan su propia producción y que la evaluaban de manera crítica. Asimismo, advirtieron la utilidad de trabajar de esta manera en el futuro cercano.

Limitaciones en la implementación del taller de autoevaluación

Es importante considerar aquí las limitaciones que se identificaron en la etapa de implementación de la estrategia de autoevaluación durante el taller realizado. La primera se relacionó con la distribución del tiempo entre la práctica de la narración y la grabación de ésta; la segunda se relacionó con la cantidad de grabaciones que los estudiantes realizaron para la actividad de autoevaluación; la tercera, con el número

de veces que los estudiantes debían escuchar sus grabaciones, y la última, tuvo que ver con la disponibilidad de instrumentos para llevar a cabo la grabación en cuestión.

En primer lugar, en las instrucciones dadas para la actividad de autoevaluación no se especificaron los minutos que los estudiantes debían dedicarle a esta etapa; sin embargo, y por nuestra experiencia docente, se sabe que estos minutos son relativos y que hay estudiantes con debilidades y fortalezas que hace que cada uno pueda tomarse una mayor o menor cantidad de tiempo en la etapa preparatoria. Además, se debe considerar que esta era la primera vez que se implementó este tipo de experiencia, por lo que en mayor o menor grado, el tiempo de dedicación a la práctica resultaba una variable difícil de medir.

En relación con esto, y en segundo lugar, se puso de manifiesto que hubo variaciones en cuanto a la cantidad de grabaciones que los estudiantes realizaron para la actividad de autoevaluación. Algunos estudiantes, a medida que se escuchaban, no estaban completamente satisfechos con su actuación. Por lo tanto, repitieron esta operación en reiteradas ocasiones hasta que quedaron conformes con una determinada versión que fue objeto de la actividad de autoevaluación. Sin lugar a dudas, estas variables en el proceso de implementación de la experiencia imposibilitan, por un lado y a los fines de nuestra investigación, especificar el tiempo dedicado a cada parte del proceso, y, por otro, identificar cuál es la versión que utilizó cada participante para autoevaluarse.

En tercer lugar, si bien se dieron instrucciones claras respecto del número de veces que debían escucharse para realizar la apreciación general y luego la identificación de errores en áreas particulares, resultó difícil constatar que las directivas se hayan seguido de manera escrupulosa. En el caso de la primera actividad de autoevaluación, se indicó explícitamente en el material utilizado para el taller que se debía escuchar el audio por primera vez para realizar la apreciación general de su producción. Luego, para el análisis más pormenorizado en donde debieron registrar los errores encontrados, se les pidió a los estudiantes que escucharan la grabación una segunda vez para completar la grilla de autoevaluación. Sin embargo, debido a la gran cantidad de estudiantes que realizaban todas estas actividades, se dificultó estipular si todos los estudiantes respetaron las instrucciones o si escucharon en repetidas ocasiones sus grabaciones para el registro detallado de sus errores.

Finalmente, respecto de la disponibilidad de instrumentos para llevar a cabo las grabaciones, se constataron dos cuestiones importantes durante la experiencia. En primera instancia, se encontró que no todos los estudiantes contaban con auriculares para realizar la tarea de escucha de su propia grabación. Por su parte, una vez que los estudiantes terminaron la experiencia, debieron compartir los archivos de audio con los profesores a cargo del taller. Esta segunda cuestión llevó su tiempo, ya que se debió utilizar una aplicación para que los estudiantes pudieran compartir sus grabaciones en forma remota. Por lo tanto, en cuanto a los recursos tecnológicos disponibles, se concluyó que sería ideal trabajar, en la próxima oportunidad de realización del taller, en un aula multimedia. Esto facilitaría la logística de la organización durante la instancia de autoevaluación y permitiría controlar variables extrañas que pudieran emerger durante este proceso en vista del número de asistentes al taller.

Conclusiones

Durante esta primera etapa, el principal objetivo de este trabajo ha sido iniciar a los alumnos de primer año de Práctica de la Pronunciación del inglés en la adquisición de la estrategia de autoevaluación en pos de analizar la propia producción oral. De esta manera, se promueve la concientización respecto de la importancia de adquirir una buena pronunciación en LE, se fomenta el desarrollo continuo de la comprensión auditiva y producción oral y se refuerzan los hábitos articulatorios de los sonidos en lengua inglesa.

En la jornada con modalidad taller, se incorporó una instancia de autoevaluación del desempeño oral en la narración de una historia corta en inglés. Los estudiantes calificaron su producción de manera global y luego, con foco en aspectos fonológicos específicos.

Los aspectos positivos de esta experiencia resultaron evidentes para todos los actores involucrados en ella, es decir, los docentes, los ayudante-alumnos y los alumnos que participaron del taller. Luego de la experiencia realizada, se les solicitó explícitamente a los participantes que manifestaran sus impresiones generales con respecto a la experiencia. Quedó en evidencia no solo que los estudiantes no suelen utilizar estrategias metacognitivas como la autoevaluación sino que al hacerlo se posicionan en un rol diferente, más activo, y les permite identificar sus propias fortalezas y debilidades en cuanto a su producción oral. Se concluye que el uso de la estrategia de autoevaluación por parte de los estudiantes de pronunciación resulta notablemente positivo.

Sin embargo, a partir de algunas dificultades que surgieron durante la implementación de la experiencia, se sugiere realizar algunas modificaciones en futuras implementaciones de este tipo de propuesta pedagógica, en especial, en relación con los tiempos pautados para cada una de las actividades y la modalidad en que dicha experiencia puede llevarse a cabo. Por caso, se deberán especificar y respetar los tiempos asignados para la práctica y posterior grabación de la producción oral, de manera tal que se establezca un tiempo límite para cada etapa de la propuesta. A la vez, se deberá especificar que los alumnos deberán realizar una sola grabación a partir de la práctica realizada, y asegurarse de que cada alumno evite dedicar tiempo excesivo a la realización de distintas grabaciones. Finalmente, y en relación con la modalidad en la que se puede llevar a cabo esta propuesta, se sugiere utilizar un aula multimedia para que se facilite la tarea de grabación de la producción oral y se superen las dificultades antes mencionadas, ya que de esta manera se podría hacer más efectivo el control de las actividades, la estipulación de los tiempos para cada instancia, y el uso de los instrumentos para realizar las grabaciones correspondientes.

Serán objetivos de un futuro trabajo realizar el análisis de los datos obtenidos en esta instancia y, de esta manera, precisar el alcance y la efectividad de la aplicación de esta estrategia de autoevaluación en un contexto como el que se presentó anteriormente. Asimismo, queda pendiente investigar si efectivamente se evidencian mejoras en la producción oral de los alumnos de primer año como resultado de la aplicación sistemática de la estrategia en cuestión, y, de ser éste el caso, descubrir en qué medida se realiza el progreso y respecto de qué aspectos de la pronunciación – macro y/o micro – se evidencia.

Referencias bibliográficas

- Acton, W. (1984). Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quaterly*, 18 (1), 71-85.
- Allen, M.J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc.
- Black, P. (2013). Pedagogy in theory and in practice: Formative and summative assessments in classrooms and in systems. En D. Corrigan, R. Gunstone y A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy* (pp. 207-229). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Celce-Murcia, M. Brinton, D. M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 14-26.
- Collins, J., y O'Brien, N. (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Crooks, T. (2001). The validity of formative assessment. Trabajo presentado en *The British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds*, 13-15 September, 2001. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm>.
- Erwin, T.D. (1991). *Assessing student learning and development: A guide to the principles, goals, and methods of determining college outcomes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Firth, S. (1992). Developing self-correcting and self-monitoring strategies. En P. Avery y S. Ehrlich (Eds.). *Teaching American English pronunciation* (pp. 215-219). Oxford: Oxford University Press.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Guskey, T. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60 (5), 6-11.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman
- Harris, M. & McCann, P. (1994). *Assessment*. Scotland: Macmillan Heinemann.
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses - Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ingels, S. (2010). The effects of self-monitoring strategy use on the pronunciation of learners of English. En J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Actas de congreso 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, IA: Iowa State University.
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S. y Carr, E. G. (Comp.) (1987). *Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires: Aique.
- O'Malley, J y Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Instructions*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L., y Leaver, B.L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. En R.L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, (pp. 227-246). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. L. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal*, 8 (3), 94-121.
- Peterson, S. S. (2000). Pronunciation learning strategies: A first look. Unpublished research report. (ERIC Document Reproduction Service ED 450 599; FL 026 618).
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shepard, L.A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 1066-1101). Washington, DC: AERA.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies* 53 (4), 466-78.
- Weaver, S. J. y Cohen, A. D. (1997). *Strategies-based instruction: A teacher-training manual*. The Centre for Advanced Research on Language Acquisition Working Papers. University of Minnesota.

Capítulo 6

Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés): Análisis de criterios docentes

María Elisa Romano

romano.mariaelisa@gmail.com

Julia Inés Martínez

juliamartinez@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

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. Las investigaciones sobre esta temática recalcan la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de evaluación y calificación de la escritura en lengua extranjera, entre los que se destaca la importancia de la conceptualización que tienen los docentes de la habilidad escrituraria en la lengua extranjera.

Los estudios sobre procesos que llevan a cabo los docentes lectores al momento de evaluar y calificar los textos producidos por los estudiantes han demostrado, en general, que una preocupación de los docentes al momento de evaluar y calificar es la de promover el aprendizaje, lo que hace que los procesos de enseñanza, retroalimentación y evaluación se encuentren permanentemente interrelacionados y se confundan los objetivos de cada una de estas etapas en muchos casos. Por otro lado, se han observado diferencias entre evaluadores en lo que respecta no sólo a los modos de calificar, sino también a las formas en las que conciben y abordan la evaluación. Teniendo en cuenta estos resultados, los cuales dan cuenta de la complejidad inherente a la evaluación de la escritura, el objetivo de este trabajo es indagar sobre los criterios utilizados por docentes de grado para evaluar ensayos académicos en lengua extranjera (inglés) y la relación entre dichos criterios y los aspectos textuales que ponderan en el proceso de calificación. Para lograr este objetivo, se analizarán reportes docentes sobre ensayos aprobados y desaprobados en una misma instancia de evaluación. Dicho análisis implicará la comparación y el contraste entre los reportes de los docentes, así como también la relación entre los criterios reportados y las calificaciones establecidas en cada caso.

Introducción

Debido al rol fundamental que tienen los procesos y las prácticas de evaluación en el ámbito académico, su impacto en las prácticas áulicas es una problemática susceptible de ser analizada y explorada en profundidad, ya que, en muchos casos, son las características de los procesos de evaluación las que determinan las prácticas pedagógicas concretas. Según Crusan (2010b), “lo que no aparece en las evaluaciones tiende a desaparecer de las aulas con el tiempo” (247). La importancia de la evaluación es una realidad que docentes e investigadores no podemos desconocer y sobre la cual debemos reflexionar de manera sistemática.

En lo que a la evaluación de la escritura en lengua extranjera se refiere, muchos especialistas coinciden en que se trata de 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; en consecuencia, la evaluación de la escritura en lengua extranjera continúa siendo un campo de permanente investigación. En este contexto, y dada la necesidad de estudiar los criterios de evaluación utilizados por los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II*, se presentó el proyecto de investigación “Criterios de evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior” para los años 2014-2015, cuyo objetivo principal fue explorar las prácticas, actitudes y creencias de los docentes de *Lengua Inglesa II* en lo que respecta a la evaluación de la escritura de ensayos en instancias de evaluación sumativa. En el marco de dicho proyecto, el propósito de este trabajo es indagar sobre los criterios utilizados por docentes de grado para evaluar ensayos académicos en lengua extranjera (inglés) y la relación entre dichos criterios y los aspectos textuales que ponderan en el proceso de calificación. Para lograr este objetivo, se analizarán reportes docentes sobre ensayos aprobados y desaprobados en una misma instancia de evaluación sumativa. Dicho análisis implicará la comparación y el contraste entre los reportes de los distintos docentes, así como también la relación entre los criterios reportados y las calificaciones establecidas en cada caso.

Marco teórico y antecedentes

La evaluación de la escritura objeto de la presente investigación (evaluación de ensayos en exámenes parciales y finales) puede considerarse, siguiendo a Goodman & Swann (2003) y Hyland (2003), como una *evaluación sumativa*, dado que se califica formalmente y se lleva a cabo, generalmente, al final del proceso de enseñanza con el fin de determinar si se han logrado los objetivos planteados para todo el curso. Este tipo de evaluación es identificada, además, como una *evaluación directa* de la escritura; es decir, se evalúa la escritura a través una producción textual individual y no a través de ejercicios de componentes lingüísticos que hacen a la escritura (como, por ejemplo, ejercicios de vocabulario, gramática, etc.), lo cual se define como *evaluación indirecta* de la escritura (Williams, 2005: 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), especialmente por tratarse de una instancia real de escritura, en la que existe una interacción entre escritores y evaluadores; en otras palabras, se trata de un tipo de evaluación en el que el componente humano es central (Hamp-Lyons, 2001: 120-121).

Dos términos de uso frecuente en el área de evaluación (no sólo de evaluación en escritura) 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 el caso de la escritura) podrá ser evaluada siempre de la misma manera y alcanzando el mismo resultado. Este punto es muy importante y especialmente controversial en el caso de la evaluación de la escritura, ya que implica que, ante un mismo ensayo o párrafo, dos evaluadores diferentes deberían arribar al mismo resultado. 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: 215).

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: 121). Hamp-Lyons (1990) identifica cuatro tipos de validez: validez aparente (*face validity*), validez de contenido (*content validity*), validez de criterio (*criterion validity*) y validez de constructo (*construct validity*), pero sostiene que la validez de constructo, que implica que la evaluación refleja la realidad psicológica del comportamiento en el área que se evalúa, es un tipo de validez que engloba a todas las demás. Más recientemente, la autora (Hamp-Lyons, 2003) ha propuesto una nueva visión de la validez que es más integradora y que incluye la validez de contenido, el control de la calidad, la validez de constructo, la utilidad de la evaluación, la capacidad de la evaluación de tener significado y relevancia en más de un contexto (generalización de validez) y la validez consecucional (*consequential validity*). Messick (1996) destaca la importancia de que las evaluaciones tengan “representación de constructo” (*construct representation*) y “relevancia de constructo” (*construct relevance*). La primera característica se refiere al hecho de que la evaluación debería ser tan similar a la habilidad real como sea posible, mientras que la segunda se refiere al hecho de que la evaluación debe evaluar sólo las habilidades que son parte del constructo (no debería haber dificultades en la evaluación que no sean parte de la habilidad/destreza misma).

En lo que respecta a abordajes de evaluación de un texto, una distinción básica es aquella entre el *enfoque holístico* y el *enfoque analítico*. La *evaluación holística* aborda al texto como un todo y conlleva la asignación de una nota o evaluación final general. Esta calificación se basa en la premisa de que el constructo de la escritura es una entidad única que puede capturarse mediante una sola escala que integra las cualidades inherentes de la escritura y que la calidad sólo puede ser reconocida por lectores expertos (y no mediante instrumentos objetivos). Entre los problemas típicos de este tipo de calificación se destacan la aplicación de diferentes criterios por parte de los evaluadores y las diferencias en el contexto en el que se llevan a cabo las evaluaciones, que suelen derivar en resultados disímiles (Hamp-Lyons & Kroll, 1996; Hamp-Lyons, 2003). 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 algo complejo y multifacético. Una de las ventajas de esta forma de evaluar los textos es que les 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). Hamp-Lyons (2003) afirma que, a la hora de tratar los problemas y las necesidades específicos de la escritura en una segunda lengua, este tipo de calificación resulta más conveniente. Asimismo, sostiene que sirve

como herramienta para investigar lo que sucede dentro del proceso de evaluación de escritura y que es una herramienta esencial para los docentes de escritores en lengua extranjera, ya que les brinda información valiosa que facilitará la toma de decisiones. Sin embargo, algunos investigadores afirman que la evaluación analítica detallada a través de una lista de criterios requiere más tiempo, esfuerzo y entrenamiento, sin evidenciar mayor efectividad que la evaluación holística en la calificación de textos escritos (Rezaei & Lovorn, 2010; Robb Singer & Lemahieu, 2011; Freedman, 1981; Hunter, Jones & Randhawa, 1996).

Si bien se han llevado a cabo numerosos estudios sobre evaluación, aquellos que resultan de especial interés para esta investigación son los que han analizado la relativa efectividad de diferentes modos de calificación (Cushing Weigle, 2002; White, 1998; Wolcott & Legg, 1998) y los que han explorado los procesos que llevan a cabo docentes lectores al momento de evaluar y calificar los textos producidos por los estudiantes. Estos últimos han demostrado que, en general, una preocupación de los docentes al momento de evaluar y calificar la escritura en lengua extranjera es la de promover el aprendizaje, lo que hace que los procesos de enseñanza, retroalimentación y evaluación se encuentren permanentemente interrelacionados y se confundan los objetivos de cada una de estas etapas en muchos casos (Baker, 2014). El estudio etnográfico llevado a cabo por Baker (2014) pone de manifiesto que los objetivos de los docentes al momento de evaluar están orientados tanto hacia el producto textual (y la calidad del mismo) como hacia el proceso de escritura (y su desarrollo). Es por ello que los docentes que participaron en este estudio reportaron, por ejemplo, la necesidad de justificar su calificación, especialmente cuando se trata de una baja calificación, y de anticipar críticas o desacuerdos por parte de los estudiantes.

Por otro lado, se han observado diferencias importantes entre evaluadores en lo que respecta no sólo a los modos de calificar, sino también a las formas en las que conciben y abordan la evaluación de la escritura (Ferris, 2014; Hall & Sheyholislami, 2013). Entre los factores sobresalientes que suelen determinar las diferencias entre evaluadores se encuentran aspectos relacionados con la personalidad (Alaei, Ahamadi & Zadeh, 2014; Brown, 1991; Carrell, 1995) y con factores contextuales, tales como el tiempo disponible y las herramientas que se utilizan para evaluar (Baker, 2014). El estudio realizado por Edgington (2005), por ejemplo, da cuenta de la influencia que ejercen esos y otros factores (tales como la relación docente-alumno y las experiencias áulicas) en las estrategias que utilizan los docentes para leer y evaluar los textos de los estudiantes.

La experiencia en docencia y evaluación también determina diferencias en los resultados y el proceso de calificación de ensayos (Wolfe, 2003). Otros estudios han demostrado, sin embargo, que estos factores pueden ser controlados en gran medida a través de un entrenamiento sistemático de los evaluadores (Crusan, 2010a; Cushing Weigle, 2002; Fahim & Bijani, 2011; Panou, 2013; Trace, Janssen & Meier, 2015) y una permanente revisión de los instrumentos que se utilizan para evaluar, ya sean holísticos o analíticos, ya que las categorías que se definen y establecen en escalas o guías de evaluación pueden ir transformándose a partir de las prácticas individuales (Mei, 2010).

La evaluación de la escritura es parte integral de la asignatura *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC, y se lleva a cabo de diversas maneras y en diferentes instancias. Durante el ciclo

lectivo, los docentes corrigen ensayos escritos por los alumnos como parte de las tareas para realizar fuera del aula. Si bien estas evaluaciones son informales, en el sentido de que no llevan una nota ni determinan la aprobación del curso, sirven a los alumnos como instancias de práctica previas a las evaluaciones formales. En cuanto a este último tipo de evaluación, el alumno regular de *Lengua Inglesa II* debe aprobar tres evaluaciones parciales, dos de las cuales incluyen la escritura de un ensayo. Por otra parte, el examen final escrito de la materia consta de una sección de escritura de ensayo eliminatoria y una sección de escritura adicional para alumnos libres que también es eliminatoria. Como podemos observar, la evaluación de la escritura se constituye en un elemento casi fundamental de nuestra asignatura y, como tal, requiere un alto índice de confiabilidad y validez.

Teniendo en cuenta los estudios previos mencionados y el contexto educativo particular en el que nos encontramos, nos planteamos el objetivo de explorar las prácticas, actitudes y creencias de los docentes de *Lengua Inglesa II* en lo que respecta a la evaluación de la escritura de ensayos en instancias de evaluación sumativa (exámenes parciales y finales). En este trabajo en particular, nos proponemos indagar sobre los criterios utilizados por docentes de grado para evaluar ensayos académicos en lengua extranjera (inglés) y la relación entre dichos criterios y los aspectos textuales que ponderan en el proceso de calificación.

Metodología

Sujetos y materiales

Participaron en esta investigación todos los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II* que están a cargo de la evaluación de ensayos en instancias de evaluación sumativa (profesores asistentes, adjuntos y titulares): siete docentes en total. Además de los textos evaluados, se recolectaron reportes escritos por los docentes (ver Apéndice), explicando y justificando la evaluación y calificación de determinados ensayos (un ensayo aprobado y un ensayo desaprobado) luego de la primera evaluación parcial de 2014.

La consigna del ejercicio de escritura de ensayo fue la siguiente: *“The local College has been holding debate sessions about employment opportunities and discrimination at the workplace. As part of an awareness campaign, you have been asked to submit an essay about the similarities and differences between skilled and unskilled labor in terms of job opportunities, working conditions or gender bias policies. Write a well-developed academic essay of about 350-words”*.⁴

⁴ La universidad local ha llevado a cabo sesiones de debate sobre oportunidades de empleo y discriminación en el lugar de trabajo. Como parte de una campaña de concientización, se le pide que escriba un ensayo sobre las similitudes y diferencias entre trabajo calificado y no calificado con relación a las oportunidades de empleo, las condiciones de trabajo o las políticas sobre discriminación de género. Escriba un ensayo académico bien desarrollado de aproximadamente 350 palabras.

Procedimiento

Cada docente seleccionó al azar 2 (dos) de los ensayos evaluados con calificaciones diferentes (un ensayo reprobado y un ensayo aprobado) luego de la primera evaluación parcial y completó un reporte escrito explicando y justificando la evaluación y calificación del ensayo. Previamente, se realizó una reunión entre los docentes a fin de familiarizarlos con las características y los requerimientos de este tipo de reporte. El reporte tiene una extensión de entre una o dos carillas y describe en detalle las razones por las cuales el docente considera que la calificación propuesta es la adecuada. Este tipo de instrumento de recolección de datos comparte algunas características con los reportes narrativos en diarios o bitácoras; sin embargo, en este caso, no se trataría de un reporte extendido en el tiempo, sino de un reporte focalizado en una tarea de evaluación específica (Hatch, 2002).

Análisis de datos

Cada docente de la cátedra que participó de la investigación debió completar un reporte en el cual justificara y explicara la calificación de los ensayos corregidos. Posteriormente, se analizaron los resultados y se contabilizaron y clasificaron las marcas, correcciones y comentarios, para luego compararlos y contrastarlos con el fin de determinar cuáles son los aspectos acerca de los cuales existe acuerdo y desacuerdo entre los docentes evaluadores.

Los datos cualitativos correspondientes a los reportes se analizaron de manera inductiva, sin categorías o tipologías establecidas *a priori* y siguiendo los pasos propuestos por Hatch (2002), los cuales implican la identificación de marcos, dominios y temas a partir de un recorrido de lectura inductivo de los datos obtenidos.

Resultados

En total se analizaron 14 reportes escritos por los docentes de la cátedra. En los reportes que los docentes tenían que completar debían identificar las marcas y los comentarios realizados en los ensayos seleccionados, contabilizando los casos de precisión, contenido, y organización, todas categorías de importancia a la hora de corregir ensayos académicos. Además de contabilizar los comentarios y marcas, los docentes debían proporcionar un ejemplo que los ilustrara y, finalmente, clasificar las categorías según el orden de importancia que le atribuyeran.

En lo que respecta a los aspectos textuales que ponderan los docentes al momento de evaluar, la mayoría de los reportes (10 reportes, 71%) ubican en primer lugar la organización de los ensayos, es decir, la forma en la que se estructura el texto según las convenciones del género. En el caso de los ensayos que fueron evaluados en esta tarea (de comparación y contraste), se estudiaron tres maneras de organizar estos textos, generalmente conocidas como *block method*, *point by point method* e *item by item method*. En segundo lugar, estos docentes ubicaron el contenido del texto. Este aspecto hace referencia a las ideas principales y secundarias del texto, la relación lógica entre ellas y su pertinencia en relación con la consigna. En tercer y último lugar de esta lista

de prioridades se ubica la precisión lingüística, es decir, el uso correcto de la lengua, y la complejidad y adecuación de las estructuras gramaticales y del léxico.

Un porcentaje menor de reportes presenta una escala de prioridades diferente: para algunos docentes (4 reportes, 29%), lo más importante al momento de evaluar un texto es el contenido del mismo, seguido de la precisión lingüística o el uso de la lengua y, finalmente, la organización textual:

Total de reportes	Total de comentarios/ marcas (precisión + contenido + organización)	Aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de corregir un texto académico
14	286: -205 (72%) sobre precisión -60 (21%) sobre contenido -21 (7%) sobre organización	10 reportes (71%): organización, contenido, precisión 4 reportes (29%): contenido, precisión, organización

Tabla 1

El análisis de los reportes y los ensayos corregidos por cada docente nos indica que la ponderación de aspectos del texto no varía entre textos aprobados y desaprobados para un mismo docente. La jerarquía que orienta la evaluación parece mantenerse estable, independientemente de la calidad del texto que se evalúa.

La cantidad de comentarios, sin embargo, varía entre los textos aprobados y desaprobados, presentando estos últimos una mayor cantidad de comentarios en todas las categorías:

	Ensayos aprobados	Ensayos desaprobados
Precisión	79	126
Contenido	11	49
Organización	7	14

Tabla 2

Con respecto a las fortalezas y debilidades de los textos evaluados, entre las fortalezas más frecuentemente mencionadas por los docentes en relación con los ensayos aprobados se encuentra la organización del texto; por ejemplo: *“Sigue el pattern requerido (...), tiene una Thesis Statement clara y bien definida y todos los párrafos del cuerpo del ensayo tienen una buena Topic Sentence”* (D1). Algunos docentes mencionan también fortalezas relacionadas con el contenido (ideas, enfoque del tema, etc.), tales como *“El ensayo comienza con un hook histórico muy bueno, que se relaciona muy bien con la Thesis Statement. Las ideas del autor son muy interesantes”* (D2). El aspecto menos mencionado es la precisión lingüística, que, de todos modos, es mencionada por algunos docentes, quienes resaltan, especialmente, el uso de vocabulario específico como un aspecto destacable. Las debilidades mencionadas en los casos en los que los

textos superan el puntaje mínimo para aprobar apuntan, en general, a falencias en la precisión lingüística: *“El ensayo tiene algunos errores gramaticales”* (D6). También se mencionan algunos aspectos relacionados con el contenido y, finalmente, el incumplimiento de aspectos formales tales como márgenes, extensión, etc.

Fortalezas de los ensayos aprobados	Debilidades de los ensayos aprobados
-organización	-problemas relacionados con la precisión (incluidos errores elementales para el nivel)
-enfoque en el tema asignado (contenido)	-falta de ideas críticas y sólidas (contenido)
-ideas interesantes y específicas al tema (contenido)	-incumplimiento de los aspectos formales (título, márgenes, cantidad de palabras, etc.)
-uso apropiado de vocabulario específico al tema (precisión)	-----

Tabla 3

En cuanto a los ensayos desaprobados, los reportes indican que las fortalezas observadas en estos textos tienen que ver, por lo general, con la organización textual; por ejemplo, *“Está bien organizado”* (D7). En algunos casos, se mencionan la expresión de ideas y el uso de vocabulario específico como aspectos positivos del ensayo. Por ejemplo: *“El ensayo aborda el tema asignado”* (D5) y *“El estudiante utiliza algunas expresiones específicas relacionadas con el tema”* (D2). Las debilidades mencionadas también apuntan a la organización del texto, como ilustran los siguientes ejemplos: *“Algunas ideas no están organizadas lógicamente”* (D6); *“Los párrafos del cuerpo del ensayo no tienen Topic Sentences apropiadas y la conclusión no es un párrafo sino una oración”* (D1). Sin embargo, también incluyen referencias frecuentes a problemas relacionados con el contenido de los textos: *“El ensayo no tiene una Thesis Statement bien enfocada; por lo tanto, la mayoría de las ideas incluidas en el ensayo no se relacionan con el tema asignado”* (D3), o *“El estudiante no respondió la pregunta”* (D4). La organización del texto aparece, por lo tanto, como la fortaleza mencionada con más frecuencia, tanto en ensayos aprobados como en ensayos desaprobados. En lo que respecta a las debilidades, aquí se observa una diferencia entre los ensayos que superan el puntaje mínimo y aquellos que no, ya que en el caso de los primeros, las debilidades mencionadas con más frecuencia tienen que ver con la precisión lingüística o el uso del idioma, mientras que en el caso de los segundos, la categoría que más se menciona es la organización, seguida de cuestiones relacionadas con el contenido (relevancia de las ideas, enfoque adecuado del tema dado, desarrollo apropiado del tema dado, etc.). Este resultado nos presenta nuevamente una preocupación de la mayoría de los evaluadores por la organización del texto, reforzando la escala de prioridades reportada en la pregunta B e, indirectamente, reflejando coherencia en la aplicación de dicha escala, ya que, al tratarse del aspecto considerado como primordial, es de esperar que aparezca como una debilidad en aquellos ensayos que se consideran reprobados.

Fortalezas de los ensayos desaprobados	Debilidades de los ensayos desaprobados
-organización	-falta de oraciones tópicas (organización)
-expresión de ideas (precisión)	-problemas de precisión en el uso de la lengua (incluidos errores elementales para el nivel)
-uso de expresiones o vocabulario específico (precisión)	-omisión de uno de los temas que debía tratarse (contenido)
-----	-falta de un análisis profundo del tema (contenido)
-----	-irrelevancia de algunas ideas (contenido)
-----	-no desarrollo del tema dado (contenido)

Tabla 4

En todos los reportes analizados, las fortalezas y debilidades expresadas por los docentes coinciden con la jerarquía de los aspectos considerados importantes a la hora de evaluar un texto académico; es decir, al referirse a los aspectos positivos y/o negativos de los textos evaluados, aquellos docentes que dicen priorizar la organización mencionan en primer lugar fortalezas o debilidades relacionadas con esa categoría, refiriéndose luego a aspectos de contenido o uso del idioma. De igual manera, aquellos docentes que reportaron priorizar el contenido por sobre los demás aspectos, también hacen referencia a este aspecto cuando se refieren a las fortalezas y debilidades de los textos evaluados. Esta tendencia parece reflejar una coherencia interna entre una escala de prioridades de aspectos a considerar y la mirada que se hace del texto. Esto, sin embargo, debe ser analizado junto con los resultados de otras fuentes de datos, tales como entrevistas y ensayos corregidos por estos docentes, con el fin de comprobar esta correspondencia entre criterios y prácticas.

Conclusiones

El análisis de los datos obtenidos a partir de la exploración nos presenta un panorama bastante consistente en lo que respecta a los criterios de evaluación aplicados por docentes en la cátedra objeto de estudio.

Si bien en la mayoría de los reportes se indicó que la precisión lingüística es el aspecto menos importante a tener en cuenta, la presencia de una mayor cantidad de comentarios de este tipo puede estar relacionada tanto con el contexto educativo en el que se lleva a cabo la evaluación (formación de futuros profesionales de una lengua extranjera) como con la naturaleza de la asignatura *Lengua Inglesa II*. Si tenemos estos aspectos en cuenta, podemos observar que la precisión gramatical, el uso de vocabulario adecuado y pertinente y la estructura oracional de cierta complejidad constituyen no sólo rasgos de la escritura sino también objetos de estudio en sí mismos, por lo que los docentes, al notar un error o imprecisión, están fuertemente orientados a marcarlo (de manera que el estudiante no internalice esos errores en el uso del lenguaje). Esta cantidad de comentarios sobre precisión lingüística refleja también una forma de evaluar y una

toma de decisiones por parte de los docentes; se podría acordar responder solamente a un número mínimo de errores de ese tipo (observando, por ejemplo, los errores más serios o recurrentes), y hacer más visible la ponderación de los aspectos textuales a través de la inclusión más frecuente de comentarios explícitos sobre contenido y organización.

La existencia de una coherencia entre criterios y calificación sugiere que los criterios que aplican los docentes al momento de evaluar no parecen variar según el texto; en general, las correcciones presentes en los ensayos reflejan la ponderación expresada en los reportes, lo que nos indica, a su vez, que los criterios establecidos son de orden interno y que no parecen variar a partir de factores externos, tales como la calidad del texto.

Las mayores diferencias entre evaluadores surgen con relación a la categoría organización: se deduce de los reportes y los comentarios en ensayos que no todas las docentes contemplan los mismos aspectos. Es también una categoría que no es ponderada de igual manera: en la mayoría de los reportes aparece como uno de los primeros aspectos que se tiene en cuenta, mientras que en algunos se ubica en último lugar. Una hipótesis que planteamos en relación con este punto es que el concepto de organización textual no es concebido de la misma manera por todas las docentes, apareciendo de manera difusa cuestiones relacionadas con la macro-estructura textual y las características del género, y aspectos de coherencia y cohesión interna del texto. A pesar de que en las reuniones de cátedra y antes de cada evaluación se fijan y reiteran los criterios a seguir, es evidente que será necesario apelar a otros recursos a nivel cátedra para garantizar la igualdad de criterios a la hora de corregir textos académicos.

Finalmente, la presencia de más comentarios y/o marcas en ensayos desaprobados puede deberse a la necesidad de justificar el aplazo, pero también a una tradición o práctica general en la evaluación de la escritura que plantea la necesidad de escribir sobre el error o problemas en el texto, más que sobre las fortalezas o los aspectos positivos del mismo.

Referencias bibliográficas

- Alaei, M.; Ahamadi, M. & Zadeh, N. (2014). The impact of rater's personality traits on holistic and analytic scores: Does genre make any difference too? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98 1240 – 1248.
- Baker, N. (2014). "Get it off my stack": Teacher's tools for grading papers. *Assessing Writing*, 19, 36-50.
- Brown, I. D. (1991). Do English and ESL learners faculties rate writing samples differently? *TESOL Quarterly*, 25(4), 587-603.
- Carrell, P. (1995). The effect of writers' personalities and raters' personalities on the holistic evaluation of writing. *Assessing Writing*, 2 (2), 153-190.
- Crusan, D. (2010a). *Assessment in the second language writing classroom*. Michigan: Ann Arbor.
- Crusan, D. (2010b). Assess thyself least others assess thee. En Silva, T. & Matsuda P. (Eds.), *Practicing theory in second language writing* (pp. 245-262). West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deane, P; Odendhal, 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.

Edgington, A. (2005). Understanding teachers reading and response through a protocol analysis study. *Journal of Writing Assessment*, 2 (2), 125-148.

Fahim, M. & Bijani, H. (2011). The effect of rater training on rates' severity and bias in second language writing assessment. *Iranian Journal of Language Testing*, 1(1), 1-16.

Ferris, D. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23.

Freedman, S. W. (1981). Influences on evaluators of expository essays: Beyond the text. *Research in the Teaching of English*, 13 (3), 245-255.

Goodman, S. & Swann, J. (2003). Planning the assessment of student writing. En Coffin, C; Curry, M.J.; Goodman, S.; Hewings, A.; Lillis, T.M. & Swann, J. (Eds), *Teaching academic writing. A toolkit for higher education* (pp. 73-100). USA: Routledge.

Hall, C. & Sheyholislami, J. (2013). Using appraisal theory to identify rater values: An examination of rater comments on ESL test essays. *Journal of Writing Assessment*, 6 (1), 1-15.

Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing: assessment issues. En Kroll, B. (Ed.) *Second language writing. Research insights for the classroom*. USA: Cambridge University Press.

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. (2003). Writing teachers as assessors of writing. En Kroll, B. (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. USA: Cambridge University Press.

Hamp-Lyons, L. & Kroll, B. (1996). Issues in ESL writing assessment: An overview. *College ESL*, 6 (1), 52-72.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.

Hunter, D. M., Jones, R., & Randhawa, B.S. (1996). The use of holistic versus analytic scoring for large-scale assessment of writing. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 11 (2), 61-85.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.

Mei, W. (2010). Investigating raters' use of analytic descriptors in assessing writing. *Reflections on English Language Teaching*, 9 (2), 69-104.

Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13, 241-256.

Rezaei, A. & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, 18-39.

Robb Singer, N. & Lemahieu, P. (2011). The effect of scoring order on the independence of holistic and analytic scores. *Journal of Writing Assessment*, 4 (1), 1-13.

Trace, J., Janssen, G. & Meier, V. (2015). Measuring the impact of rater negotiation in writing performance assessment. *Language Testing*, 25, 465-493.

White, E. M. (1998). *Teaching and assessing writing: Recent advances in understanding, evaluating and improving student performance*. USA: Calendar Islands Publisher.

Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw-Hill.

Wolcott, W. & Legg, S. (1998). *An overview of writing assessment: Theory, research and practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Wolfe, E. W. (2003). Uncovering rater's cognitive processing and focus using think-aloud protocols. *Journal of Writing Assessment*, 2 (1), 37-56.

Apéndice

Fecha: _____

REPORTE SOBRE EL ENSAYO N° _____

EVALUADOR: _____

PUNTAJE FINAL: _____

A. Identifique los comentarios/marcas que hizo en el ensayo y responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos comentarios/marcas se relacionan con la precisión (uso de la lengua)? _____

Escriba un ejemplo de este tipo de comentario: _____

2. ¿Cuántos comentarios/marcas se relacionan con el contenido (ideas, desarrollo de ideas, enfoque de la información)?

Escriba un ejemplo de este tipo de comentario: _____

3. ¿Cuántos comentarios/marcas se relacionan con la organización (*thesis statement*, estructura de párrafos, estructura general del texto)?

Escriba un ejemplo de este tipo de comentario: _____

B. De los tres aspectos mencionados anteriormente (precisión, contenido, organización), ¿cuál es, en su opinión, el aspecto más importante a tener en cuenta a la hora de evaluar un texto académico? Enumere los tres aspectos en orden de importancia (1 para el más importante y 3 para el menos importante):

1. _____ 2. _____ 3. _____

C. Describa de manera breve (no más de cuatro líneas) cuáles considera que son las fortalezas del ensayo que está analizando:

D. Describa de manera breve (no más de cuatro líneas) cuáles considera que son las debilidades del ensayo que está analizando:

E. ¿Qué espera que los estudiantes hagan con la retroalimentación brindada sobre este ensayo?

F. ¿Qué cree que los estudiantes hacen realmente con los ensayos que usted corrige?

Capítulo 7

Análisis de comentarios docentes sobre escritura en lengua extranjera (inglés)

Andrea de los Ángeles Canavosio

acanosio@gmail.com

Julieta Salinas

julisalinasr@gmail.com

Florencia Basso

arpitt@arnet.com.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

La complejidad y multiplicidad de aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la escritura en lengua extranjera favorecen la constitución de un campo permanentemente explorado desde diferentes perspectivas. Por este motivo, un equipo de investigación de la Facultad de Lenguas, UNC, se planteó el objetivo de estudiar los criterios de evaluación que utilizan los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II* al evaluar los ensayos de los estudiantes. Para tal fin, se propuso un proyecto para los años 2014-2015 que se titula “Criterios de evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior” y cuyo objetivo principal es explorar las prácticas, actitudes y creencias de los docentes de la asignatura en lo que respecta a la evaluación de la escritura de ensayos en instancias de evaluación sumativa. En este trabajo en particular, proponemos presentar un análisis preliminar basado en las recolección, discriminación y posterior análisis de los comentarios o frases realizados por los docentes de la cátedra sobre ensayos escritos por estudiantes en una instancia de evaluación final. Se analizarán comentarios sobre el uso de la lengua y sobre contenido y/u organización, lo que nos permitirá arribar a conclusiones parciales sobre la tipología, connotación (positiva o negativa) y patrones de frecuencia presentes en este tipo de retroalimentación provista por los docentes de la cátedra. Creemos que esto favorecerá la reflexión sobre la selección, relevancia y uniformidad en los criterios evaluativos a aplicar a futuro para así poder garantizar la confiabilidad del sistema de calificación aplicado.

Introducción

Al evaluar la escritura en lengua extranjera, el docente debe tener en cuenta un sinfín de características que hacen a la calidad de un texto. Esta complejidad y multiplicidad de aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la escritura favorecen la constitución de un campo permanentemente explorado desde diferentes perspectivas y diversos enfoques. Es por esto que la evaluación se convierte en foco de atención y objeto de investigación para ser analizada y de este modo modificar, determinar y/o guiar las prácticas docentes concretas a seguir en un determinado curso. Por este motivo, un equipo de investigación de la Facultad de Lenguas, UNC, se planteó el objetivo de estudiar los criterios de evaluación que utilizan los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Licenciatura y Traductorado Público de Inglés al evaluar los ensayos de los estudiantes de segundo año. Para tal fin, se propuso un proyecto para los años 2014-2015 que se titula “Criterios de evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior” y cuya meta principal es explorar las prácticas, actitudes y creencias de los docentes de la asignatura en lo que respecta a la evaluación de la escritura de ensayos en instancias de evaluación sumativa. En etapas anteriores, la investigación se focalizó en los procesos de escritura y las diferentes formas de proporcionar retroalimentación y sus efectos en la producción escrita de los estudiantes. Como resultado de dichas investigaciones, surgió la necesidad de indagar de manera más minuciosa sobre los criterios docentes a la hora de evaluar la escritura y el impacto de los mismos, lo cual se convirtió en objeto de estudio del presente proyecto. En este trabajo en particular, proponemos presentar un trabajo preliminar basado en la recolección, discriminación y posterior análisis de los comentarios o frases realizados por los docentes de la cátedra sobre ensayos escritos por estudiantes en una instancia de evaluación final. Se analizarán comentarios sobre el uso de la lengua y sobre contenido y/u organización, lo que nos permitirá arribar a conclusiones parciales sobre la tipología, connotación (positiva o negativa) y patrones de frecuencia presentes en este tipo de retroalimentación provista por los docentes de la cátedra. Creemos que esto favorecerá la reflexión sobre la selección, relevancia y uniformidad en los criterios evaluativos a aplicar a futuro para así poder garantizar la confiabilidad del sistema de calificación aplicado.

Marco teórico

La evaluación

La evaluación es un aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A), un proceso formativo estrictamente conectado con el planeamiento, diseño y estrategias de enseñanza. Es definida por ciertos autores como “cualquier método que se use para averiguar qué conocimiento poseen los estudiantes en un momento dado” (Collins y O’Brien, 2003:29). De manera similar, Crooks (2001) se refiere a la evaluación como “cualquier proceso que nos brinde información sobre los logros y el progreso de los estudiantes” (1). Otros autores proponen que evaluar es un proceso sistemático que

propone reunir, seleccionar, describir, analizar e interpretar información proveniente de una variedad de fuentes para entender qué es lo que los estudiantes saben, comprenden y pueden realizar con su conocimiento a partir de sus experiencias educativas y a partir de estos datos, tomar decisiones respecto del diseño de un sistema de aprendizaje. Esta información es utilizada posteriormente en diferentes niveles para mejorar el proceso de E/A realizando cambios en los materiales, programas, cronogramas, metodología, por ejemplo (Erwin, 1991; Huba y Freed, 2000; Allen, 2004). Por lo general, este proceso es llevado a cabo por los docentes de manera regular a través de diferentes instrumentos como exámenes, tareas, reportes, proyectos, presentaciones orales u otras actividades.

De manera similar, Hyland (2002, 2003) sostiene que los puntajes y la retroalimentación evaluativa contribuyen significativamente al proceso de aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de un curso de escritura efectivo. Desarrollar procedimientos de evaluación efectivos es necesario para asegurarse que el proceso de enseñanza esté teniendo el impacto deseado y que los estudiantes estén siendo evaluados de manera justa. Los resultados de la evaluación nos brindan información sobre el estado actual del estudiante y el objetivo que se tiene en el curso para ayudarlos a llegar a eso. Además, la evaluación puede ayudarnos a motivar a los aprendientes al sentirse orgullosos de sus logros, a orientarnos sobre los contenidos a enseñar y a evaluar el éxito de los métodos de enseñanza, tareas y materiales que estamos utilizando. Se puede ver claramente que la evaluación de la escritura en particular tiene objetivos pedagógicos, ya que sus resultados tienen un impacto directo sobre el proceso de enseñanza.

Se puede distinguir entre dos tipos de evaluación: sumativa (evaluación *del* aprendizaje) y formativa (evaluación *para* el aprendizaje). La evaluación sumativa se hace al final de un hecho educativo (curso completo, ciclo, semestre, o bloque de conocimientos), y se utiliza para recabar información acerca de cuánto han aprendido los estudiantes o cuán efectivo ha sido el curso respecto de los objetivos planteados. Es decir, pretende medir y juzgar el aprendizaje con el fin de certificarlo, determinar promociones, asignar calificaciones, etc. Se realiza generalmente para determinar si el alumno ha aprobado el curso o no y suele hacerse a través de exámenes, pruebas objetivas, proyectos o tareas, que incluyan muestras de los objetivos que van a calificarse. Su resultado se expresa generalmente en una nota (Bloom, Hastings y Madaus, 1971; Crooks, 2001; Shepard, 2005; Black y Wiliam, 2009;). Por lo expresado anteriormente, puede decirse que la evaluación sumativa está enfocada en el “producto” del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, la evaluación formativa se realiza a lo largo del curso y su objetivo es primordialmente obtener retroalimentación sobre los procesos de E/A, identificando sus fortalezas y debilidades (O'Malley y Pierce, 1996; Collins y O'Brien, 2003). La evaluación formativa adopta rasgos del aprendizaje constructivista (Vygotsky, 1962; Bruner, 1986, 1990), ya que los alumnos son participantes activos en la construcción de significado y conocimiento dentro de su contexto educativo; supone un proceso colaborativo entre docente y estudiante, ya que los estudiantes, a través de la retroalimentación brindada por el docente y/o pares, deben tener la capacidad de controlar su propio proceso de aprendizaje para identificar y resolver dificultades que encuentren durante dicho proceso. Al hacerse durante el proceso de E/A, su objetivo no es solo medir el grado de proficiencia de los estudiantes sino evaluar el progreso del estudiante, la efectividad del curso, identificar problemas y sugerir soluciones. El uso de listas de verificación, conferencias, auto-evaluación, escalas de evaluación, observación participante, entre otros, es frecuente en este tipo de

evaluación (Sadler, 1989; Gipps, 1994; Guskey, 2003 y Black, 2013). Según Hyland y Hyland (2006), la evaluación formativa en la escritura de una segunda lengua apunta a “promover el desarrollo de la escritura y se juzga crucial en mejorar y consolidar el aprendizaje” (p. 177).

Es importante aclarar que en el contexto de este estudio, una universidad Argentina pública, la mayor parte de los estudiantes pueden obtener el estatus de “alumno regular” habiendo aprobado una determinada cantidad de evaluaciones parciales. Al ser alumnos regulares, tienen la posibilidad de rendir el examen final varias veces, por lo que esperan recibir comentarios y retroalimentación detallada sobre sus escritos tanto en instancias parciales como finales, lo que les puede ser de gran utilidad al presentarse a rendir la materia en una instancia futura.

Los evaluadores de textos escritos pueden optar entre dos enfoques básicos: el *enfoque holístico* y el *enfoque analítico*. Al realizar una *evaluación holística* se le asigna al texto una nota o evaluación final general. En este enfoque, se aborda al constructo de la escritura, al texto, como una entidad única, como un todo, lo cual implica utilizar una escala única que integre todas las cualidades inherentes de la escritura (Hyland, 2002; Weigle, 2002; Wiseman, 2012) y que la calidad puede ser reconocida solo por lectores expertos en el área (y no mediante el uso de instrumentos de evaluación objetivos). El criterio de evaluación holística se basa en lineamientos generales que definen el desempeño esperado en cada punto de la escala. Este tipo de evaluación es muchas veces utilizado para evaluación de la escritura a gran escala, por ejemplo, para exámenes de ubicación o de ingreso (Cumming, 1990). Entre los problemas frecuentes de este tipo de calificación se destacan la aplicación de diferentes criterios por parte de los evaluadores y las diferencias en el contexto en el que se llevan a cabo las evaluaciones, que suelen derivar en resultados disímiles (Hamp-Lyons y Kroll, 1996; Hamp-Lyons, 2003). Algunos investigadores como White (1985) y Cohen (1994) sostienen que un inconveniente que puede presentarse al utilizar este tipo de evaluación es que la misma se enfoque solo en los aspectos positivos de la composición y no también en las debilidades. Otro problema que se plantea es que el resultado de la evaluación holística en general no brinda información sobre qué áreas necesita reforzar el alumno ni cuánta instrucción adicional en escritura es necesaria para mejorar (Becker, 2011). A pesar de las críticas a este tipo de evaluación, Weigle (2002) defiende su practicidad, ya que al no tener que utilizar criterios de evaluación extensos y detallados, se puede calificar un ensayo luego de una sola lectura. Diederich (1964) y Breland y Jones (1984) realizaron estudios a gran escala de la evaluación holística y concluyeron que las variaciones en las calificaciones hechas de este modo dependen de tres criterios básicos: ideas, lengua y organización del texto.

Por otro lado, al evaluar un texto con un *enfoque analítico*, se identifican variados aspectos de la composición, para así determinar cuáles son las fortalezas y debilidades de cada uno de estos aspectos. A partir de esto, se llega a una evaluación final. Este enfoque considera la calificación de rasgos múltiples y reconoce al texto escrito como multifacético. Entre las ventajas de evaluar los textos de esta manera, es que los escritores pueden reconocer las fortalezas y debilidades de sus propias producciones para poder así emplear las estrategias de revisión y mejora que resulten más apropiadas para sus propios textos. Hamp-Lyons (2003) indica la conveniencia de este tipo de calificación, particularmente cuando se trata de las dificultades y posibles problemas de escritura en una segunda lengua. También afirma que se constituye en una herramienta esencial para los docentes de escritura en lengua extranjera debido a

la información valiosa que proporciona y que posibilita la toma de decisiones. Por su parte, algunos investigadores concluyen que la evaluación analítica a través de una lista de criterios implica mayor tiempo y entrenamiento por parte de los evaluadores, y que dicha evaluación no evidencia mayor efectividad que la evaluación holística en la calificación de producciones escritas (Freedman, 1981; Hunter, Jones y Randhawa, 1996; Rezaei y Lovorn, 2010; Robb Singer y Lemahieu, 2011).

La evaluación de la escritura que será objeto de la investigación presentada en este trabajo (evaluación de ensayos en exámenes parciales y finales) puede considerarse como una *evaluación sumativa*, ya que los alumnos son calificados formalmente al final del proceso de enseñanza (al final de cada uno de los semestres y al final del curso) para determinar si se han alcanzado los objetivos planteados. Además, este tipo de evaluación es considerada como una *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 (como, por ejemplo, ejercicios de vocabulario, gramática, etc.), lo cual se define como *evaluación indirecta* de la escritura (Williams, 2005:120). La *evaluación directa* de muestras concretas de escritura es frecuentemente considerada como una de las maneras más efectivas de alcanzar una apreciación de la habilidad escrituraria de un estudiante (Hamp-Lyons, 2001; Williams, 2005), principalmente por tratarse de una instancia real de escritura, en la que interactúan escritores y evaluadores; es decir, el componente humano es central en este tipo de evaluación (Hamp-Lyons, 2001:120-121).

Metodología

Sujetos y materiales

Los participantes de este estudio son los docentes de la cátedra Lengua Inglesa II que corrigieron ensayos en instancias de evaluación sumativa, ya sea parcial o final, y que accedieron a ser parte de la investigación. Los otros participantes que debemos considerar son los estudiantes que escribieron dichas composiciones.

La fuente de datos en este proyecto son los comentarios/frases realizados por el cuerpo docente en una muestra de 257 ensayos en instancias de evaluación sumativa en la cátedra de Lengua Inglesa II en el año 2014. Se analizarán comentarios/frases sobre el uso de la lengua y sobre contenido y/u organización.

Procedimiento

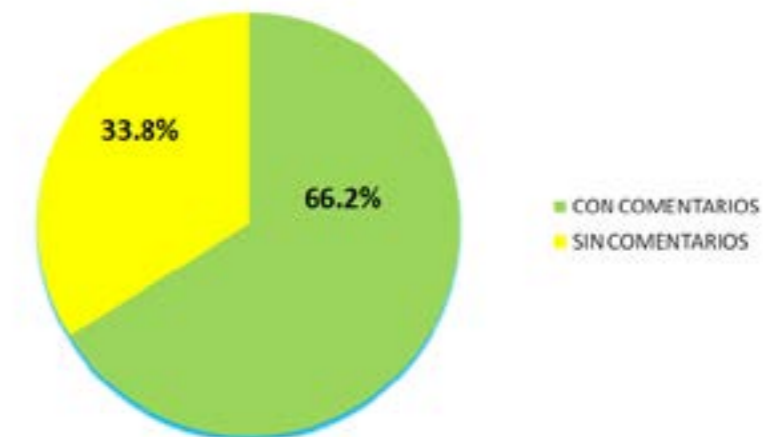
La tarea, en una primera instancia, consistió en realizar una clasificación de los comentarios realizados en las 257 muestras en dos grandes categorías. La primera categoría correspondió a aquellos comentarios realizados sobre el *Uso de la Lengua* y la segunda categoría a aquellos realizados sobre *Contenido y Organización*. Dentro de esta categorización también se especificó (en ambas categorías) cuáles de ellos eran positivos y cuales negativos. En una segunda instancia, se decidió hacer una

subclasificación dentro de la primera categoría, *Uso de la Lengua*, en comentarios de dos clases *específicos* y *generales* y dentro de la segunda categoría se discriminó cuáles de los comentarios eran sobre *contenido* y cuáles sobre *organización*.

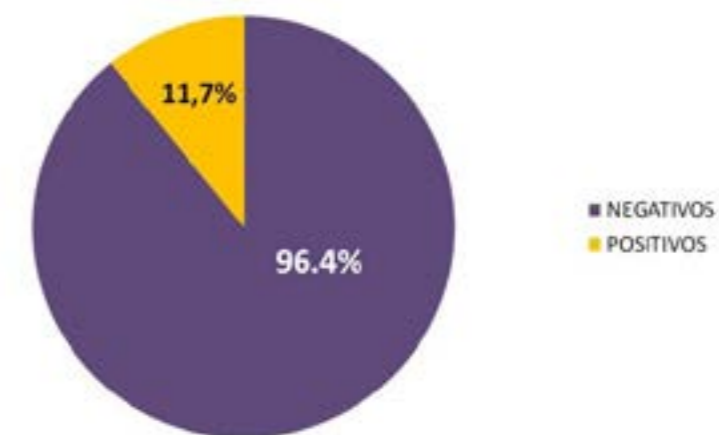
Resultados Finales

Ensayos con comentarios sobre el uso de la lengua

Como se aprecia en el Gráfico 1, de los 257 ensayos analizados, 170 (66,1%) tuvieron algún tipo de comentario sobre el uso de la lengua (concordancia, vocabulario, sintaxis, puntuación, referencia, etc.) y 87 (33,8%) no tuvieron ningún comentario en esta categoría.

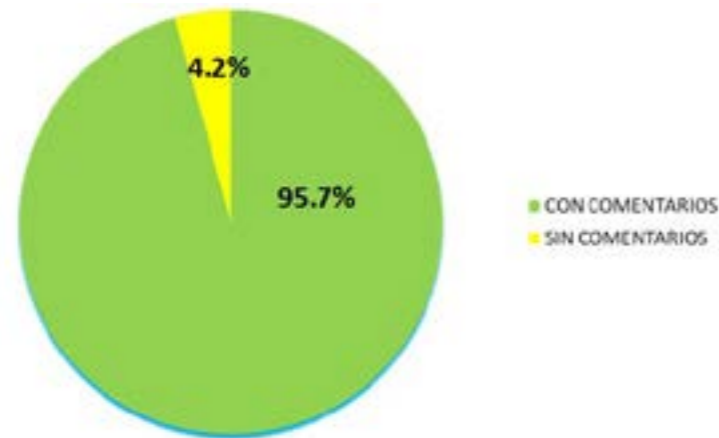


En el gráfico 2 se puede observar que de la totalidad de ensayos con comentarios sobre el uso de la lengua, 164 (96,4%) tuvieron comentarios negativos y solo 20 (11,7%) tuvieron comentarios positivos en esta categoría.

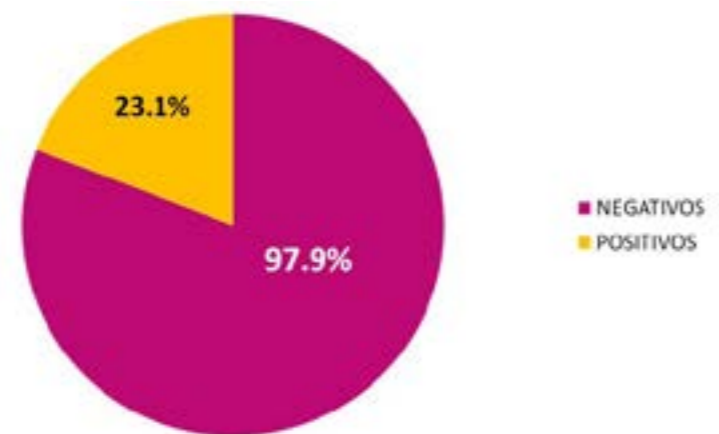


Ensayos con comentarios sobre contenido y organización

Por otro lado, sobre un total de 257 ensayos, se identificaron comentarios sobre contenido y organización (desarrollo, oraciones tópicas, conclusión etc.) en 246 (95,7 %) de ellos. Solo 11 (4,2%) ensayos no tuvieron ningún tipo de comentario en esta área (ver gráfico 3).



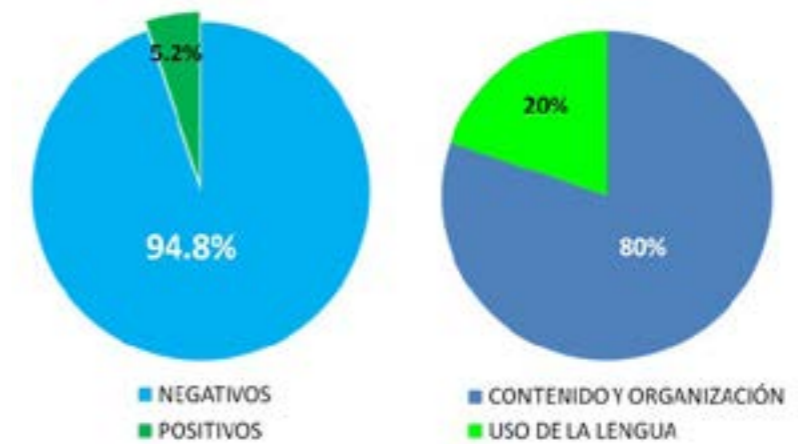
En el gráfico 4 se observa que dentro de los ensayos que sí presentaron comentarios, hubo 241 (97,9%) con comentarios negativos, y 57 (23,1%) positivos. Cabe aclarar que algunos ensayos presentaron tanto comentarios negativos como positivos en ambas categorías.



Las cifras resultantes del análisis de los datos indican que un porcentaje muy alto de comentarios se realizaron en el área de contenido y organización. A su vez casi la totalidad de los ensayos (97,9 %) presentaron comentarios negativos. Esto puede revelar por un lado que: el cuerpo docente, a la hora de realizar una evaluación sumativa, le otorga una mayor valoración a esta categoría o bien por otro lado, que el nivel de desempeño del alumnado es más deficitario en ésta área.

Análisis de comentarios

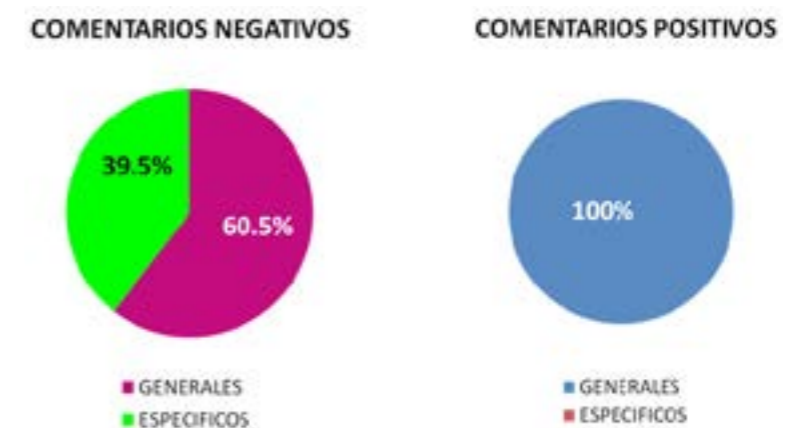
En los 257 ensayos analizados se encontró un total de 1493 comentarios, de los cuáles 1416 (94,8%) fueron comentarios negativos y solo 77 (5,2%) fueron positivos (ver gráfico 5). Como ya se mencionó anteriormente, estos resultados revelan una tendencia muy marcada de los docentes a hacer hincapié principalmente en los aspectos negativos de los ensayos que evalúan.



De los 1493 comentarios, 1198 (80%) fueron sobre organización y contenido y 295 (20%) fueron sobre el uso de la lengua. Esta gran superioridad numérica de comentarios sobre contenido y organización puede estar revelando la importancia de esta categoría a la hora de escribir y luego evaluar composiciones.

Comentarios sobre el Uso de la Lengua

Al analizar el gráfico 6, se puede observar que en el área “uso de la lengua” hubo un total de 291 comentarios negativos, de los cuáles 176 (60,5 %) fueron generales y 115 (39,5%) fueron específicos.



Se consideró comentario general a todos aquéllos que hacían referencia por ejemplo a un error recurrente dentro de esta categoría pero no señalaban un error específico, e.g. *“Too many language mistakes”* (“Demasiados errores de lengua”), *“recurrent punctuation problems”* (“Problemas de puntuación recurrentes”), *“Serious vocabulary problems”* (“Serios problemas de vocabulario”), *“be careful with elementary mistakes”* (“cuidado con los errores básicos”). Se pudo ver que estos comentarios se encuentran ubicados en su gran mayoría al final de ensayo, a modo de apreciación general sobre el mismo. Se puede especular que estos comentarios también se hacen a modo de justificación del puntaje asignado a la composición. También pueden incluirse a modo de guía para que el alumno sepa en qué aspectos debe enfocarse al revisar el ensayo y analizar la retroalimentación docente y además qué áreas debe reforzar a futuro. En este sentido, vale destacar que los ensayos cuyos puntajes no eran suficientes para aprobar, presentaron más comentarios generales de este tipo. El análisis de datos de cuestionarios y entrevistas realizadas a docentes puede ayudar a dilucidar el objetivo de este tipo de devoluciones.

Por otro lado, los comentarios específicos relacionados con el uso de la lengua muchas veces apuntaban a especificar la sub-categoría a la que pertenece el error, por ejemplo, *“syn (lack of parallelism)”* (“Sintaxis, ausencia de paralelismo”) *“pu (run-on sentences)”* (“Puntuación -oración sin puntuación-”), *“missing element”* (elemento faltante). Estos comentarios apuntan a que el alumno encuentre el error y pueda solucionarlo, por lo que aquí la evaluación se mezcla con la retroalimentación. Aunque el ensayo fue escrito en un examen final, el cual se considera una instancia de evaluación sumativa, estos comentarios se acercan más a una retroalimentación formativa. También se encontraron comentarios específicos en forma de preguntas: *“Is ‘labour’ countable?”* (“¿Es ‘trabajo’ un sustantivo contable?”) *“Researchs?”*, lo cual puede apuntar a ayudar al alumno a encontrar más fácilmente la solución a su error y a reflexionar sobre su desempeño.

Respecto de los comentarios positivos sobre el uso de la lengua (ver gráfico 6), algo importante para destacar es que todos fueron generales, por ejemplo *“Good use of English”* (“Buen uso de la lengua”), *“Good use of vocabulary”* (“Buen uso de vocabulario”), *“Nice use of specific lexical items”* (“buen uso de léxico específico”). La casi total ausencia de comentarios positivos podría deberse a varios factores. Tentativamente ofrecemos las siguientes opciones. En primer lugar, los docentes pueden juzgar que no es necesario realizar comentarios de esta índole ya que estarían incluidos en la calificación obtenida por el alumno. Además, tal vez consideran que es innecesario señalar lo que está bien ya que no redundaría en beneficio alguno, o que ningún rasgo de la composición justifica un comentario de dicha naturaleza. Estas apreciaciones son solo especulaciones que deben ser corroboradas o corregidas por los docentes en cuestión a través de la triangulación de datos provenientes de los cuestionarios y entrevistas que se realizaron como parte del proyecto en el cual se enmarca este trabajo.

Contenido y Organización

Al relevar los datos recolectados se registraron 1198 comentarios sobre contenido y organización. El análisis de los mismos reveló que la mayor parte de ellos, 835 (69,6%), fueron sobre contenido y 363 (30,3%) sobre organización (ver gráfico 7).



Respecto del contenido, los docentes realizaron comentarios tales como *“Some ideas are off the point”* (“Algunas ideas están fuera del tema”), *“These ideas are not related to working conditions”* (“Estas ideas no están relacionadas a las condiciones laborales”), *“Off topic”* (“Fuera de tema/de foco”) y *“Some ideas are unclear and contradictory”* (“algunas ideas no están claras y son contradictorias”). Al referirse a la organización de los ensayos corregidos, los docentes escribieron cosas como *“Is this a different paragraph?”* (“¿Este es un nuevo párrafo?”), o *“Finally, the organization of your essay should be improved, especially taking into account the order in which the subtopics are mentioned in the thesis statement.”* (“Para terminar, debe mejorar la organización de su ensayo, especialmente teniendo en cuenta el orden en que se mencionan los tópicos secundarios en la tesis”) *“Organization: you should have organised your essay in two distinct blocks.”* (“Organización: debería haber organizado su ensayo en dos bloques diferentes.”)

Los resultados del estudio revelan que de las dos áreas analizadas –contenido y organización– los alumnos parecen evidenciar mayor dificultad en la concepción, correlación o elección del contenido que en la organización de sus ensayos. Además, se puede ver que esta área de contenido es fundamental para el docente llegado el momento de adoptar criterios de evaluación, brindar retroalimentación y calificar la producción del alumno.

Como se evidencia en el gráfico 7, al igual que en los comentarios sobre el uso de la lengua, en los comentarios sobre contenido y organización también hubo una mayor cantidad de comentarios generales, 689 (57,5%), que específicos, 509 (42,4%). Posiblemente, los comentarios generales se utilizaron en aquellos casos en que la recurrencia del error era significativa y por lo tanto influiría en forma directa, por un lado, y justificaría, por otro, la calificación dada.

Al analizar los comentarios positivos en el gráfico 8, se puede observar que la mayoría de este tipo de comentarios son generales (68,5%) mientras que los comentarios positivos específicos ascienden a un 31,5%.



La distribución de comentarios positivos fue bastante balanceada: 52% de los comentarios fueron sobre organización y 48% fueron sobre contenido. Algo que resulta interesante destacar es que muchos de los comentarios positivos que se encontraron sobre contenido y organización se utilizaron como una concesión antes de hacer un comentario negativo, quizás con el objetivo de mitigar el impacto negativo del comentario que seguía. Los siguientes comentarios son ejemplos de este uso: “*Good ideas but your essay has some language mistakes.*” (“Buenas ideas, pero su ensayo contiene algunos errores de lengua”) “*Although your essay is clear and well organized, it is...*” (A pesar de que su ensayo es claro y está bien organizado, es...).

Conclusión

En el presente trabajo se analizaron los comentarios realizados por los docentes de la cátedra Lengua Inglesa II como parte de la metodología utilizada para brindar retroalimentación a los alumnos en una instancia de evaluación sumativa, para lo que se analizaron 257 ensayos de los estudiantes de la cátedra, en instancias de examen parcial y final. Se analizaron tanto los comentarios que se encontraban al margen como al final del texto producido por el alumno. La otra modalidad utilizada por los docentes para corregir los ensayos fue retroalimentación indirecta explícita que se realizó mediante la implementación de un código que señala el tipo de error a corregir, ya sea este un error de lengua, de contenido o de organización. Ambas modalidades son utilizadas por los docentes de la cátedra tanto en instancias de evaluación formativa como sumativa, de modo que los estudiantes están familiarizados con este tipo de corrección, tanto con comentarios marginales o al final del texto, como con el código que señala el aspecto a considerar.

En primer lugar se observa que los docentes de la cátedra utilizan la modalidad de retroalimentación por código en el cien por ciento de los ensayos, sin embargo los comentarios al margen y al final fueron utilizados en aproximadamente el noventa y cinco por ciento de los ensayos; es decir que hubo ensayos que no tuvieron ningún tipo de comentarios marginales o finales en estas instancias de evaluación sumativa.

Las primeras cifras de este análisis revelan que casi el noventa y seis por ciento de los ensayos tiene un comentario sobre contenido y organización mientras que solo un sesenta

y seis por ciento tiene sobre uso de la lengua. Esta preponderancia de comentarios en un área, como se dijo anteriormente, se puede prestar a diversas especulaciones. En primer lugar, se advierte que para el cuerpo docente, el correcto desempeño en éste área es de esencial importancia para cumplir con las exigencias y aprobación del curso. Segundo, podría especularse que el desempeño del alumnado es deficitario a la hora de seleccionar el contenido apropiado que responda efectivamente a la consigna y su organización no sea la adecuada para el tipo de ensayo requerido. Por último también se podría pensar que el área de *uso de la lengua* está, en cierta manera, cubierta por el uso del código y que un comentario sobre los errores en ese área podría ser redundante en algunos casos, ya que el código abarca múltiples aspectos relacionados con el uso de la lengua, como por ejemplo sintaxis, ortografía, puntuación, vocabulario, entre otros.

Al analizar el conteo de los comentarios se pudo observar que estos son en su gran mayoría juicios de valoración que destacan los aspectos ya sea negativos, o bien ausentes en los textos producidos por los alumnos. A su vez los comentarios sobre el *contenido y la organización* de los ensayos fueron considerablemente superiores a los de *uso de la lengua*. Al discriminarse los comentarios, dentro de esta primeracategoría, aquellos referentes al *contenido* superaron en un alto porcentaje a los de *organización*. Se podría concluir que la interpretación de la consigna, la elección de ideas/conceptos para la elaboración del mensaje, a través de recursos expresivos o estrategias de cohesión, y la coherencia textual presentan mayor dificultad al alumnado, ya que hay una supremacía de comentarios sobre dichos aspectos en los exámenes. Los comentarios sobre uso de la lengua fueron, en casi un cien por ciento, negativos y en su gran mayoría generales, dando cuenta de una dificultad recurrente del alumno. Los comentarios más extensos y abarcativos fueron en su mayoría finales. La información contenida en ellos creemos que, por un lado, opera como justificación de la calificación obtenida por el alumno y por el otro tiene como objeto suministrar retroalimentación formativa ya que promueve la reflexión y se convierte en una experiencia educativa a través de la cual el alumno puede mejorar su desempeño a futuro. Cabe recordar que los datos fueron recolectados no solo en instancias de evaluación final sino también en parciales. Como el presente trabajo se encuentra enmarcado dentro de la tarea realizada por el grupo de investigación de la cátedra Lengua II, las conclusiones realizadas son, por el momento, meras especulaciones ya que deben ser trianguladas, comparadas y complementadas por la información provista por otras herramientas como entrevistas realizadas a los docentes de la cátedra y también informes presentados por los mismos.

Referencias bibliográficas

- Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Becker, A. (2011). Examining rubrics used to measure writing performance in US intensive English programs. *The CATESOL Journal*, 22(1), 113-130.
- Black, P. (2013). Pedagogy in theory and in practice: Formative and summative assessments in classrooms and in systems. En D. Corrigan, R. Gunstone y A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy* (pp. 207-229). Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. y Madaus, G. F.(1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Breland, H. M., y Jones, R. J. (1984). Perceptions of writing skills. *Written Communication*, 1, 101-109.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston, MA: 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. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm>.
- Cumming, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. *Language Testing*, 7(1), 31-51.
- Diederich, P. B. (1964). Problems and possibilities of research in the teaching of written composition. En D. H. Russell, M. J. Early y E. J. Farrell (Eds.), *Research Design and the Teaching of English*: Proceedings of the San Francisco Conference 1963 (pp. 52-73). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Erwin, T.D. (1991). *Assessing student learning and development: A guide to the principles, goals, and methods of determining college outcomes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freedman, S.W. (1981). Influences on evaluators of expository essays: Beyond the text. *Research in the Teaching of English*, 13 (3), 245-255.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Guskey, T. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60 (5), 6-11.
- Hamp-Lyons, L. (2001). Fourth generation writing assessment. En T. Silva y P. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 117-129). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamp-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 162-189). USA: Cambridge University Press.
- Hamp-Lyons, L. y Kroll, B. (1996). Issues in ESL writing assessment: An overview. *College ESL*, 6 (1), 52-72.
- Hayes, J. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En R.B. Ruddell y N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fifth Edition) (pp. 1399-1430). Newark, DE: International Reading Association.
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses - Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hunter, D. M., Jones, R., y Randhawa, B.S. (1996). The use of holistic versus analytic scoring for large-scale assessment of writing. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 11 (2), 61-85.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K & Hyland, F (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39 (2), 83-101.
- Kondo-Brown, K. (2002). A FACETS analysis of rater bias in measuring Japanese second language writing performance. *Language Testing*, 19 (1), 3-31.
- O'Malley, J y Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Instructions*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Rezaei, A. y Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, 18-39.
- Robb Singer, N. y Lemahieu, P. (2011). The effect of scoring order on the independence of holistic and analytic scores. *Journal of Writing Assessment*, 4 (1), 1-13.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.
- Shepard, L.A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63 (3), 66-70.
- Shi, L. (2001). Native- and nonnative-speaking EFL teachers' evaluation of Chinese students' English writing. *Language Testing*, 18, 303-325.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, E. M. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw-Hill.
- Wiseman, S. (2012). A Comparison of the Performance of Analytic vs. Holistic Scoring Rubrics to Assess L2 Writing. *Iranian Journal of Language Testing*, 2 (1), 59-92.

Capítulo 8

Incorporando *blended learning* en programa de posgrado en lingüística: dudas y desafíos⁵

Miguel Fariás

miguel.farias@usach.cl

Universidad de Santiago de Chile (USACH)

Santiago, Chile

Resumen

En los últimos años, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) han tenido un gran impacto en la configuración del paisaje socio semiótico e intelectual de las sociedades contemporáneas. Los sistemas educacionales no han estado ajenos a este impacto y, con diferentes ritmos, esfuerzos y resultados, han tratado de incorporarlas tanto en aspectos administrativos como curriculares. A partir del amplio marco conceptual de las Humanidades Digitales, en este trabajo realizamos una breve reseña de algunos modelos de *blended learning* que parecen apropiados para ser implementados en áreas disciplinares de las humanidades, centrándonos en particular en aquél que se organiza en torno al concepto de comunidades de indagación a partir de las presencias social, cognitiva y didáctica. A continuación, presentamos los resultados de una encuesta sobre uso y acceso a herramientas de internet aplicada a profesores y estudiantes de un programa de maestría en lingüística. Se incluyen también resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de un curso piloto ofrecido en la modalidad de *blended learning*. A partir del análisis de los datos, se hacen proyecciones para la implementación de la modalidad de *blended learning* en algunos cursos de esta maestría.

Introducción

El diseño de actividades curriculares que incorporen el uso de plataformas computacionales representa un desafío mayúsculo en el campo de las humanidades. A pesar de que como humanistas manejamos con relativa comodidad el conocimiento de modelos de aprendizaje, los contenidos a implementar en tales plataformas y, con distintos matices generacionales, estamos alfabetizados computacionalmente, el proceso de adaptación y adopción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en contextos educacionales ha sido difícil dado su carácter multidimensional. La

⁵ Este artículo resume la primera etapa de un Proyecto de Mejoramiento del Posgrado (VRA USACH 0062014).

interfaz del diseño instruccional, su articulación y efectivo funcionamiento, involucra un desafiante diálogo con los profesionales a cargo de la arquitectura tecnológica, diálogo que, sin embargo, se podría pensar se ha visto favorecido cada vez más por los acercamientos interdisciplinarios de las últimas décadas.

Siguiendo modelos de aprendizaje distribuido, en particular aquellos que consideran los espacios cibernéticos educacionales como comunidades de indagación (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Garrison & Vaughan, 2008; Ripa, 2007) donde hay tres presencias necesarias, a saber, docente, social y cognitiva, en este trabajo damos cuenta de la primera etapa de un proyecto (VRA USACH 0062014) a dos años que busca integrar actividades asincrónicas en línea con actividades presenciales tradicionales. Este proyecto se lleva a cabo en un programa de Magister en Lingüística, específicamente en la mención correspondiente a Teorías de Adquisición de la Lengua Inglesa.

A continuación incluimos, en primer lugar, una breve reseña de algunos modelos que se han utilizado en la implementación de *blended learning* y, en segundo lugar, los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes y profesores del Magister en Lingüística, respondida por 21 estudiantes y 12 profesores. Luego, se incluyen resultados de una encuesta aplicada a 7 estudiantes de un curso piloto ofrecido en la modalidad de *blended learning*. A partir del análisis de los datos, se hacen proyecciones para la implementación de la modalidad de *blended learning* en algunos cursos de esta maestría.

Modelos y conceptos en el campo de *blended learning*

Repetir la manida frase sobre los rápidos avances en tecnología y su impacto en las comunidades educativas parece necesario al comienzo de este trabajo en el que damos cuenta de un proyecto para incorporar en un programa de posgrado recursos y actividades disponibles en internet. En particular, el campo especializado de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas ha desarrollado distintos enfoques, marcados por los avances en tecnología, bajo el amplio paraguas conceptual de *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*), (Warschauer, 2004; Chapelle, 2012). Este trabajo se enmarca dentro de la tendencia actual de las *Humanidades Digitales* o *Digital Humanities* (DH), campo de estudio, investigación, enseñanza e invención relacionado con la intersección de la computación y las disciplinas del campo de las humanidades, (Warwick, C., Galina, I., Terras, M., Huntington, P., & Pappa, N., 2008). Es de naturaleza metodológica y de campo interdisciplinario, e involucra la investigación, análisis, síntesis y presentación de información de manera electrónica. Su estudio se centra en saber cómo los medios electrónicos afectan las disciplinas en las cuales son utilizados, y qué aporte pueden hacer las disciplinas para el conocimiento de la computación (Kirschenbaum, 2010: 56).

Los desafíos tienen que ver con problemas de infraestructura. Hasta hace poco tiempo, no todos los estudiantes del programa de posgrado al que apoyará este proyecto, tenían acceso a internet desde sus casas y usaban los recursos disponibles en la universidad o acudían a los llamados *ciber cafés* para lograr la conexión a internet. Hoy en día la situación es distinta: prácticamente todos los alumnos de posgrado del Programa cuentan con accesibilidad a redes, y la Facultad de Humanidades ha ampliado la cobertura de su servicio de *Wi-Fi*. Es más, los alumnos participan en las clases mediante

uso de sus notebooks y celulares, lo que favorece la interacción virtual y el acceso a bases de dato on-line.

Igualmente, hay cursos en los que se fomenta una participación directa de los alumnos, proponiéndoles temáticas a desarrollar por sí mismos, buscando que sean capaces de apoyarse en videos on-line (especialmente los disponibles en *youtube*) para ilustrar sus presentaciones. Tal metodología ha resultado sumamente provechosa para la comprensión de temas tales como, por ejemplo, investigaciones sociolingüísticas. De esta manera, se cumple uno de los principios básicos de *blended learning*, cual es la posibilidad de combinar la comunicación asincrónica mediante la tecnología de Internet y el aprendizaje presencial. Esta combinación resulta ser tanto simple como compleja, considerando la amplia gama existente en los equilibrios entre aprendizaje cara a cara (F2F, en inglés) y las experiencias de enseñanza en línea (*ToL*, en inglés). Por una parte, no se trata solamente de apoyar y reforzar las actividades que se realizan en la sala de clases, como tampoco, por otra parte, se trata de experiencias totalmente en línea o a distancia.

Según Garrison & Kanuka (2004) el diseño de *blended learning* es significativamente diferente a estas dos experiencias, dado que representa “una fundamental reconceptualización y reorganización de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, a partir de varias necesidades y contingencias contextuales específicas” (97). Garrison & Vaughan (2008) ofrecen una definición que va más allá de una reconfiguración y maquillaje de una clase tradicional, sino que implica una combinación de las propiedades y posibilidades del aprendizaje presencial y del aprendizaje en línea que hace uso de las capacidades de cada uno por separado. Estos autores mencionan que *blended learning* “reconoce las fortalezas de integrar la comunicación verbal con la comunicación basada en el texto y crea una fusión única de modalidades de comunicación sincrónica y asincrónica, directa y mediada” (6).

Un aspecto que resulta fundamental para la implementación de redes de aprendizaje asincrónico, es lo que plantea Wegerif (1998) en relación a la dimensión social de tal aprendizaje. De acuerdo al autor, el éxito individual dependería de la medida en que los estudiantes llegaran a sentirse parte (*insiders*) del curso y no ajenos (*outsiders*) a él. Su investigación la llevó a cabo en el Institute of Education Technology en cursos diseñados para docentes que buscaban incorporar estrategias de *CALL* (acrónimo inglés para *Computer Assisted Language Learning*). Cabe hacer notar que no se trataba de un curso presencial, sino que a los estudiantes – todos pedagogos – se les enviaba un *CD* y una versión impresa antes del inicio del curso. Este curso duró tres meses, y gran parte de él se basó en aprendizaje colaborativo.

El resultado del estudio mostró que coexisten distintos factores que influyen en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos como incorporados o ajenos al curso. Entre esos factores se cuentan el diseño del curso, el papel que juegan en él lo que Wegerif denomina ‘moderadores’, los estilos de interacción entre los participantes y las características de los medios tecnológicos utilizados.

La bibliografía especializada señala que uno de los conceptos clave para el diseño de actividades de *blended learning* es comunidad de indagación, en inglés *community of inquiry* (Garrison & Kanuka, 2004; Ripa, 2007; Garrison & Vaughan, 2008), constituida por tres elementos esenciales denominados “presencias”: social, cognitiva y docente, como se aprecia en la Fig 1.

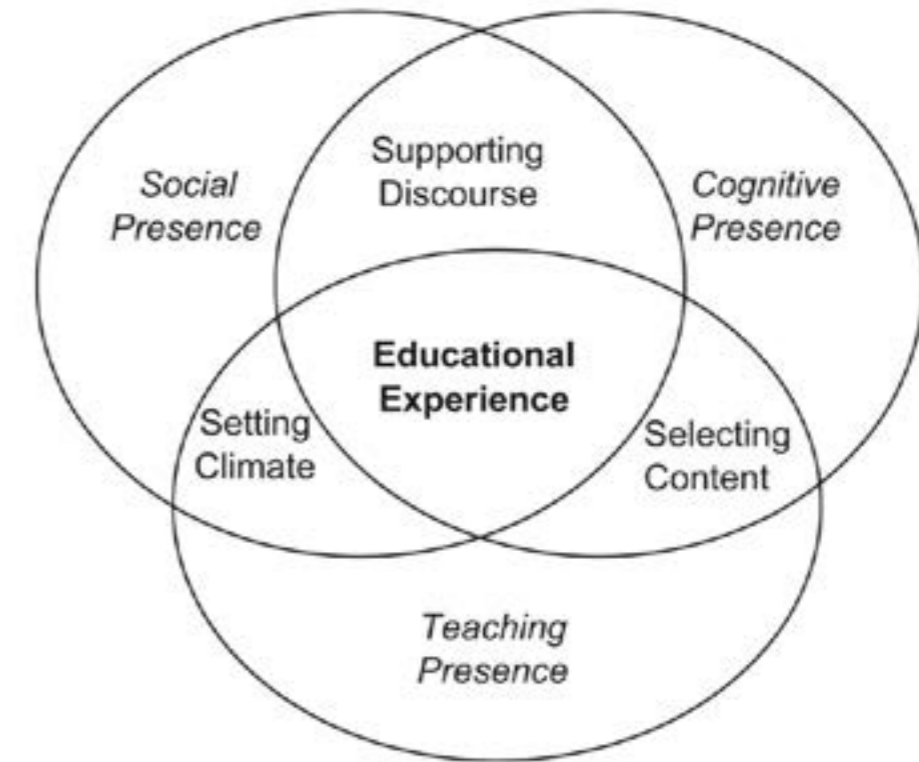


Fig. 1 Comunidad de indagación (Garrison & Kanuka, p. 98).

Una comunidad de indagación se define como “una comunidad de aprendientes cohesiva e interactiva cuyo propósito es analizar, construir y confirmar de manera crítica conocimientos relevantes” (Garrison & Vaughan, 2008: 9). La presencia social se entiende, según la traducción de Ripa (2007) como la “habilidad de los participantes en una comunidad de indagación para proyectarse a sí mismos social y afectivamente, como gente ‘real’ (es decir su completa personalidad), a través del medio de comunicación que está siendo usado.” (Rourke, Anderson, Archer, & Garrison, 1999).

La dimensión social de la tutoría *on-line* es un factor que preocupa a varios teóricos del tema. Lavery (2007), en su reseña de Macdonald (2006), hace referencia a la problemática que significa el rol de los ‘intercambios informales’ en el desarrollo de las relaciones del tutor con su grupo. En aquellas instancias en que la tutoría *on-line* es asincrónica, dicha relación se disuelve, siendo entonces preferible una tutoría *on-line* del tipo *blended support strategies*.

Es más, la tutoría del tipo ‘*blended*’ implica necesariamente la reestructuración de la relación tutor-estudiante de manera permanente, ya que el primero tiene que readecuarse a las demandas de su grupo. Así, Macdonald llega a la conclusión que el tener una estrategia fija es poco favorable para el aporte exitoso del componente *on-line*, mientras que un acercamiento del tipo ‘*blended*’ no sólo beneficiará al estudiante sino también al tutor.

Sin embargo, Macdonald no se limita a instancias de ‘*blended support*’, sino que incorpora en su propuesta elementos tales como conferencia telefónica o videoconferencia, los que pueden favorecer el intercambio si son utilizados de manera adecuada. Por supuesto que nada supera la interacción personal, ya que favorece “[...] la contribución,

interactividad, flexibilidad afectivas, y [...] provee un objetivo para el grupo” (en Lavery, 2007: 139).

El punto central en la incorporación de herramientas asincrónicas en el proceso enseñanza/aprendizaje es, de acuerdo a Lavery, la posibilidad que ofrece para la discusión grupal de los temas, al ofrecer una instancia para la reflexión que no siempre se da – o se puede dar – en un ambiente de enseñanza/aprendizaje sincrónico. Luego, pueden utilizarse de manera favorable en discusiones al interior del aula, pero el efecto final de *blended learning* es que cada elemento utilizado (herramientas asincrónicas en conjunto con instrucción sincrónica) se complementa el uno con el otro, lo que hace que el proceso de aprendizaje sea más enriquecedor para los estudiantes.

Por otra parte, la presencia cognitiva es concebida como “la medida en la cual los participantes [...] son capaces de construir significado a través de una comunicación sostenida” (Garrison, Anderson & Archer, 2000: 89, en Ripa, 2007: 207).

El tercer elemento constitutivo de la comunidad de indagación es la presencia docente, la cual de acuerdo con Ripa (2007), “se manifiesta en todo aquello que contribuye a guiar al grupo explícita e intencionalmente hacia los objetivos de aprendizaje. Este elemento incluye las categorías de diseño instruccional, facilitación del discurso e instrucción directa.”

Como constructo umbral para guiar la implementación de *blended learning*, una comunidad de indagación puede acoger otros conceptos que han inspirado los diseños curriculares en los últimos años, como la pedagogía crítica (Freire, 1970; Freire & Macedo, 1987) y las comunidades de interés y práctica (Wenger, 1998). Especulamos que el éxito de una comunidad de indagación va a depender de los diferentes equilibrios entre tanto las presencias cognitiva, social y docente como las actividades cara a cara y las en línea.

Encuesta a estudiantes y profesores

Como primera etapa de este proyecto, diseñamos y aplicamos dos encuestas online usando el sitio <https://www.onlineencuesta.com>, una para académicos y otra para estudiantes del programa. El propósito de estas encuestas era conocer los sistemas de comunicación utilizados por estudiantes y profesores en sus actividades académicas, el uso de videos y otros recursos disponibles en internet en cursos del programa y sus opiniones con respecto a la posibilidad de implementar actividades en línea y recursos disponibles en internet en los cursos del Magister. Las encuestas incluyen preguntas abiertas y cerradas y fueron enviadas a 13 profesores y 70 estudiantes, siendo respondidas por 12 profesores y 21 estudiantes.

Resultados

Los resultados de las respuestas cerradas se muestran en gráficos y se expresan en porcentajes. Las respuestas abiertas se comentan en torno al tema de la pregunta y también se discuten como apoyo a las respuestas cerradas.

Docentes

Frente a la pregunta ¿Utiliza usted plataformas virtuales para ofrecer sus cursos?, un 33,3% (4 de 12 encuestados) respondió afirmativamente y un 66,7% expresó que no las usa, como se observa en la Fig. 2. Uno de los desafíos para este proyecto es aumentar el número de docentes que hagan uso de plataformas virtuales con el fin de crear comunidades de indagación en sus respectivos cursos.



Fig. 2. Uso de plataformas.

En relación con las preguntas sobre si utilizan alguna/s de las siguientes vías electrónicas para comunicarse con sus estudiantes, como se puede ver en la Fig. 3, el 100% (12 de un total de 12 encuestados) respondió afirmativamente como usuarios de correo electrónico; sólo un 8,3% respondió afirmativamente a la alternativa del uso de ‘Skype’ para comunicarse; 41,7% respondió afirmativamente en relación a uso de ‘chat’; un 58,3% (7 encuestados de un total de 12) respondió que sí frente a la alternativa de uso de teléfono celular; en relación al uso de ‘Whatsapp’, las respuestas fueron 50% y 50% respectivamente; finalmente, frente a la alternativa de la utilización de *blog* o cuenta *Facebook* para el manejo de los cursos, sólo un 25% respondió afirmativamente. Es evidente que el uso de correo electrónico como medio de comunicación con los estudiantes se ha masificado entre los docentes; en tanto, en el otro extremo se encuentra el uso de *Skype* como herramienta de comunicación, lo cual también representa un desafío en la incorporación de *blended learning* considerando que una videoconferencia modela de manera más fidedigna la interacción cara a cara.



Fig. 3. Medios de comunicación

En la pregunta relacionada con el uso de videos como parte de las actividades de sus cursos, un 75% respondió afirmativamente, en tanto un 25% manifiesta no usarlos, tal como se evidencia en la Fig. 4. La duda es si los videos son considerados como parte importante en la presentación de contenidos o si solamente sirven de respaldo. Eventualmente, se puede pensar en incluir videos cortos del mismo docente que luego pueden ser discutidos ya sea en sesiones presenciales o por medio de actividades en línea.

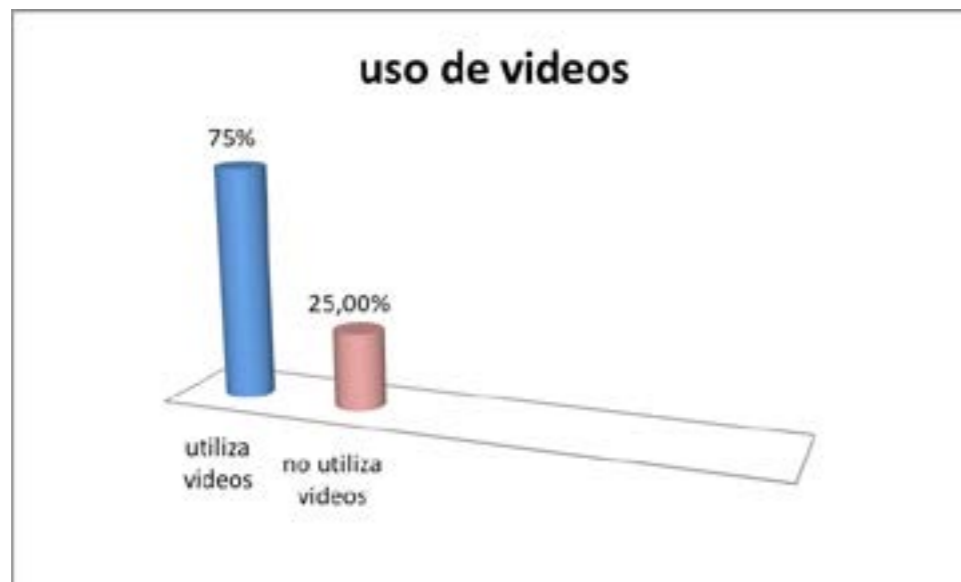


Fig. 4 Uso de videos

En la pregunta en cuanto a uso de internet, 100% respondió afirmativamente al uso de internet para enviar y recibir trabajos por medio, por ejemplo, de correo electrónico, respuesta que confirma el 100% de uso de correo electrónico en la Fig. 3.

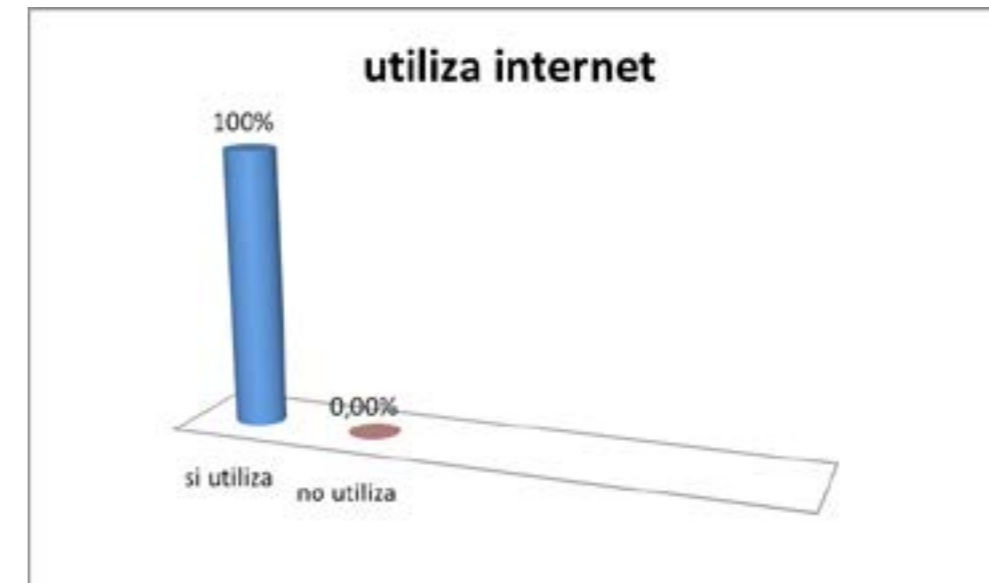


Fig. 5 Uso de internet

Si bien en la pregunta acerca del conocimiento de los cursos abiertos de libre disposición (*MOOCs*), un 41,7% de los docentes respondió afirmativamente, de ese porcentaje, el 100% dijo no utilizar esos medios en sus cursos, como lo muestra la Fig. 6. Este es otro desafío en la implementación de *blended learning* que tiene que ver con aspectos administrativos considerando que se podría asignar un porcentaje de la nota del curso a la aprobación de algún *MOOC* relacionado con los contenidos del curso. Esto le permitiría al estudiante tener otra perspectiva, quizás más actualizada, de las materias tratadas en el curso, a la vez que le abriría la posibilidad de interactuar con otras comunidades de indagación en torno al mismo tema tratado en clases.

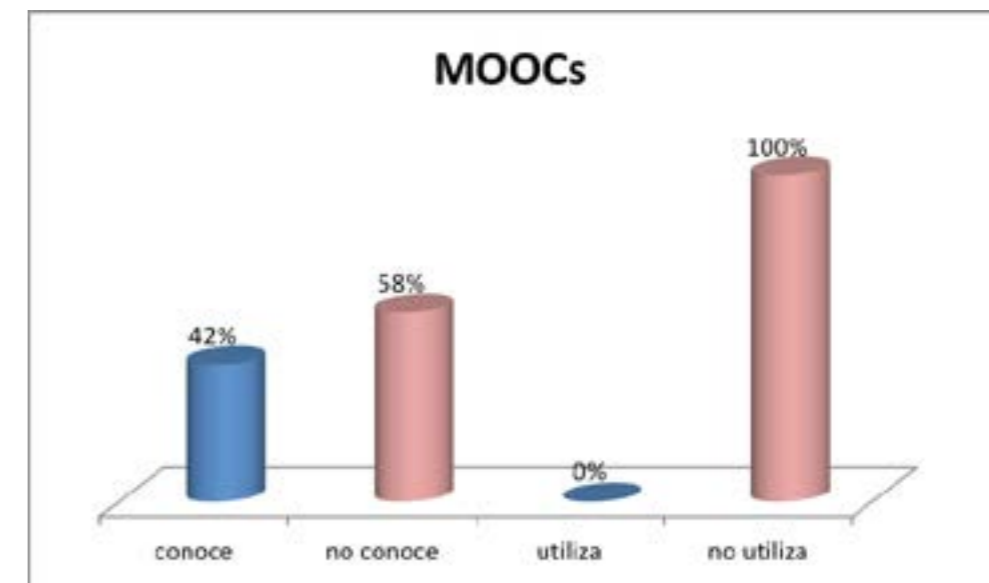


Fig. 6 Conocimiento y uso de *Moocs*

Finalmente, como ilustra la Fig. 7, un 100% de los encuestados dijo ver como provechoso incorporar actividades on-line y recursos de internet a sus cursos, lo que no se condice con lo expresado por algunos docentes en la pregunta abierta sobre la posibilidad de implementar de recursos disponibles de internet en sus cursos. Al parecer, un aspecto que consideraron algunos de los académicos es la necesidad de la presencia de los docentes en la sala de clases. La pregunta se habría entendido en el sentido que tales recursos reemplazarían la labor docente y no serían vistos como un apoyo al desarrollo de sus clases.



Fig. 7 Tecnologías en el aula

Otras respuestas de los docentes encuestados a la pregunta abierta tienen que ver con problemas técnicos (problemas con la conectividad), así como con la no preparación de los docentes en el uso de dichas plataformas, viéndose como necesaria una capacitación para esta nueva modalidad.

Estudiantes

En cuanto a los estudiantes del Magister en Lingüística, de un total de 21 encuestados la mayor parte de ellos cursan el tercer (7) o el cuarto (4) semestre del plan de estudios, un número menor los semestres dos (3) y cinco (3) y dos cursan el primer semestre y dos están en semestre de tesis. Los resultados de la encuesta indican lo siguiente:



Fig 8. ¿Utiliza usted plataformas virtuales (Moodle u otra/s) en sus cursos del Magister?

El 80,9% de los encuestados declara usar plataformas virtuales en sus cursos del Magister, en tanto 19,05% responde que no las utiliza. Los que las usan mencionan mayoritariamente que ha sido en el curso de Análisis del Discurso. Por tanto, se puede colegir que este 80,9% corresponde a los cursos que los docentes manifestaron implementar en Moodle (33,3%).

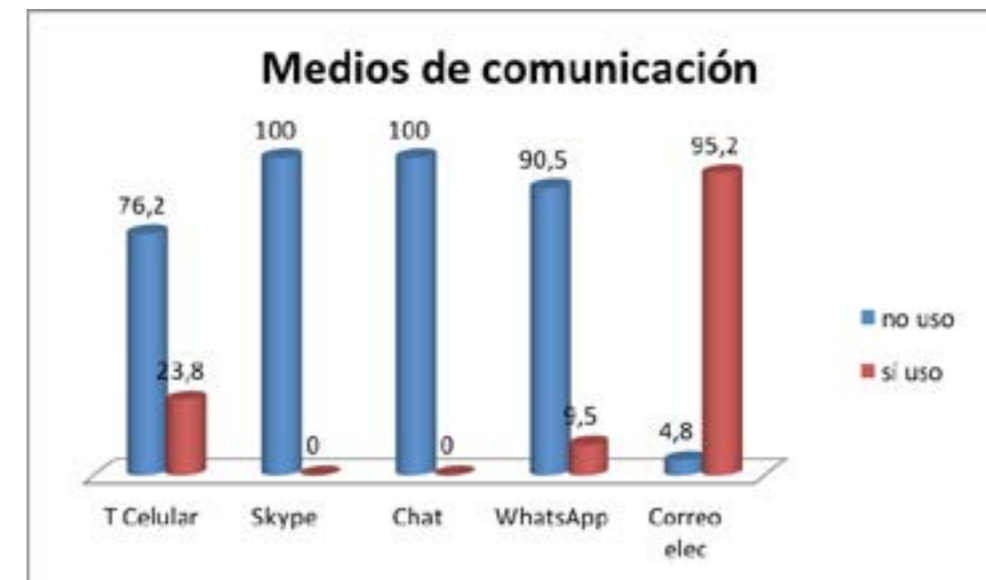


Fig. 9. ¿Se comunica usted con sus profesores a través de.....?

Según los datos en la Fig. 9, de los estudiantes encuestados, una gran mayoría, el 95,24% señala que usa el correo electrónico para comunicarse con sus profesores. Solo un estudiante responde que no lo usa. Sin embargo, esta respuesta podría no ser válida si se considera que el mismo estudiante responde afirmativamente la pregunta 12 que

dice relación con recibir y enviar trabajos al profesor por *internet*.

Podemos interpretar la respuesta negativa como manifestando que no hay comunicación con el profesor, solo el acto mecánico de enviar y recibir trabajos. Cabe destacar que la pregunta sobre el uso de *internet* fue contestada con un 100% de aprobación; es decir, los 21 estudiantes declaran que usan *internet* para el envío y recepción de trabajos en las actividades del Magister. Por tanto, con estos altos porcentajes tanto de docentes como de estudiantes que usan *internet*, se podría predecir que se dan las condiciones para la incorporación de actividades en línea.

En cuanto a si se comunican con sus profesores a través de teléfono celular, esta respuesta da cuenta de que el masivo uso que hace la sociedad chilena del teléfono celular no se hace extensivo a la comunicación entre profesores y estudiantes. Vemos que un 76,19% indica que no se comunica con sus profesores por medio del teléfono celular y solo un 23,81% lo hace. Asociado al uso del teléfono celular, solo un 9,52% de los estudiantes declara comunicarse con sus profesores por *WhatsApp* y ninguno, un 100% de No, se comunica usando *chat* o *Skype*.

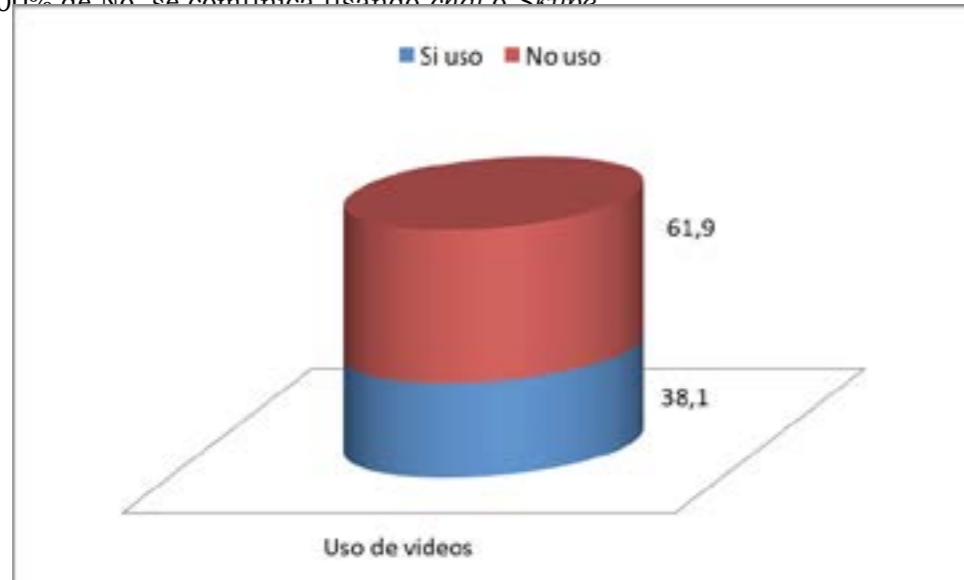


Fig. 10. ¿Utiliza videos como parte o para complementar las actividades de sus cursos?

En cuanto al uso de videos como parte o como apoyo para las actividades de los cursos, los estudiantes encuestados responden que 61,90% no los usan y un 38,10% que sí los usan, como grafica la Fig. 10. Los videos utilizados van desde conferencias de distinguidos lingüistas tomados de *YouTube* hasta material de apoyo que ilustra las variedades dialectales del inglés en el mundo usado para el curso de Sociolingüística. Cabe mencionar que según las respuestas abiertas, el uso de videos fue importante para una estudiante con una leve discapacidad visual dado que le permitió ver y escuchar por medio de videos algunos temas abordados en el curso.

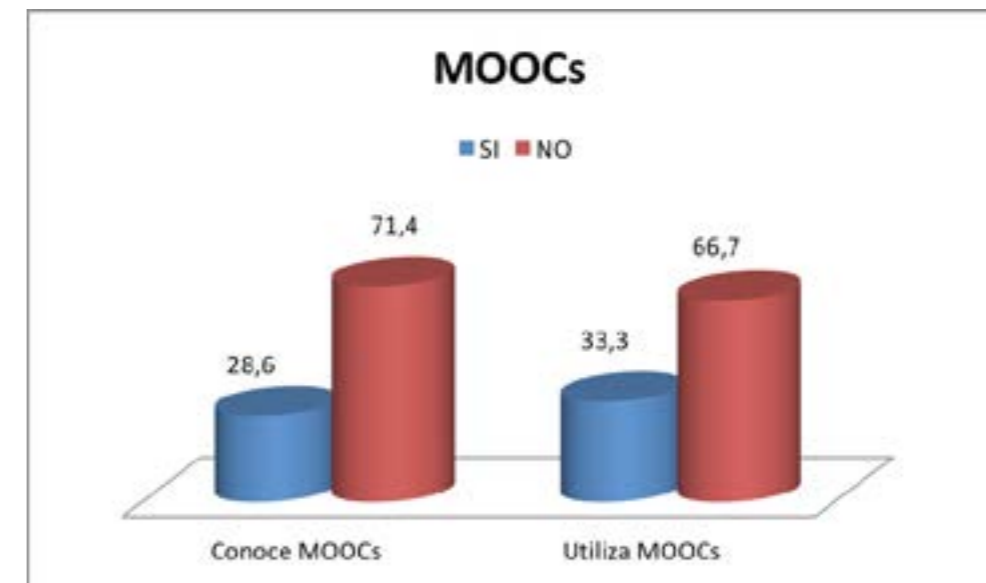


Fig. 11. Conocimiento y uso de *massive online open courses* (MOOCs)

En dos preguntas sobre conocimiento y uso de *MOOCs*, la Fig. 11 muestra que un 71,43% admite no conocerlos y un 28,57% declara conocerlos. Ante la pregunta de si quienes contestaron de manera positiva al uso de *MOOCs* los utilizan como medio formativo complementario a sus cursos de posgrado, un 66,7% (del 28,6 que los conoce) dice que no, en tanto un 33,3% (2 estudiantes) admite usarlos. Uno de estos dos estudiantes manifiesta lo siguiente: “considero que es esencial implementar cursos tipo *MOOC*, actividades on-line y explotar aún más los recursos que la universidad ya tiene”.

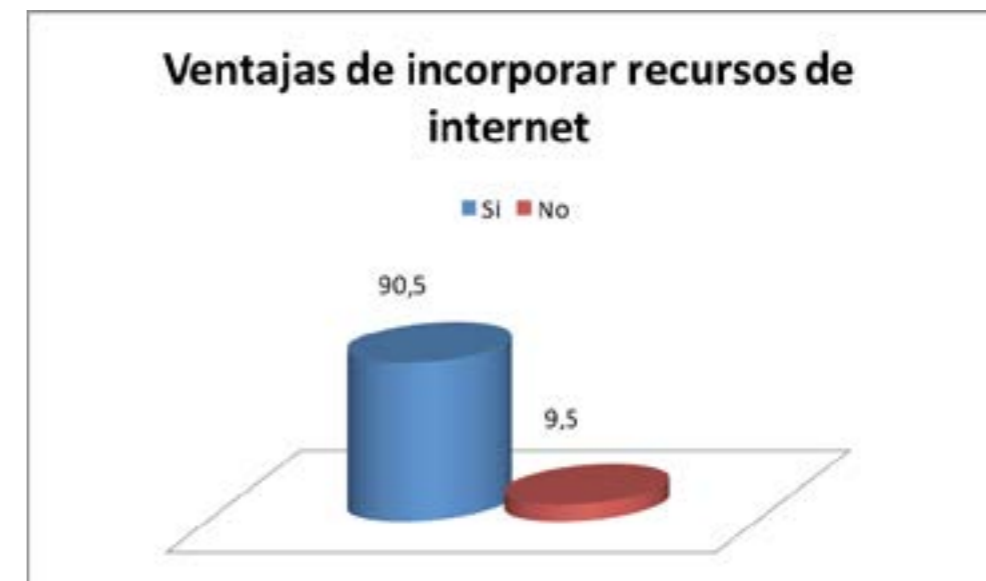


Fig. 12. ¿Ve/Vería como provechoso incorporar actividades *on-line* y recursos de *internet* a los cursos del MLING?

Ante una de las últimas preguntas de la encuesta, en la Fig. 12 vemos que un 90,48% de los encuestados reconoce que vería como provechoso incorporar actividades *on-line* y recursos de *internet* en los cursos del programa de posgrado que cursan. Las dos respuestas negativas a esta pregunta no ofrecen mayores argumentos al momento de responder la última pregunta donde se solicita la opinión sobre la implementación de actividades *on-line*. Intuimos que al igual que las respuestas de los docentes, la pregunta pudo ser interpretada como que las actividades en línea reemplazarían la presencia docente.

Finalmente, las opiniones que los encuestados formularon son positivas. Por ejemplo, señalan que “sería de mucho provecho para nuestro proceso de formación” y que es importante “contar con plataformas como *Moodle*” considerando que “el sistema es más ordenado” y que además “es una forma de ayudar al medio ambiente”. Para los que desconocen el sistema universitario chileno, esta última respuesta dicen relación con la cantidad de fotocopias que cada curso requiere.

Encuesta de avance en implementación de un curso en modalidad de *blended learning*

En este apartado comentamos los resultados de una encuesta aplicada a siete estudiantes de un Curso Electivo titulado “*Brain and Language*”, ofrecido en modalidad *blended learning* durante el segundo semestre de 2015 usando la plataforma Moodle. Esta encuesta, adaptada del *Student Survey Questionnaire* en Apéndice 5 de Garrison & Vaughan (2008), tenía como propósito conocer las opiniones de los estudiantes en cuanto a la cantidad y calidad de las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesor, mediante el uso de la plataforma.

En cuanto a la **cantidad** de la interacción entre estudiantes, comparada con otros cursos, un 71,4% consideró que había aumentado con respecto a otros cursos y un 100% consideró que la interacción con el profesor aumentó. Mencionan que esta interacción se facilita por medio de los foros y los chats que se han programado en la plataforma sobre distintos temas relacionados con los contenidos del curso.

En relación a la **calidad** de la interacción, un 85,7% consideró que la interacción de calidad con otros estudiantes había aumentado, mientras que un 71,4% consideró que la interacción con el profesor había aumentado. Según los comentarios recogidos, esta modalidad ha facilitado la creación de una comunidad de indagación donde en las clases presenciales y en la plataforma es posible comentar y compartir opiniones sobre videos de apoyo y lecturas del curso.

En lo que se refiere a la definición misma como curso en modalidad en *blended learning* y a la clara enunciación de las expectativas formuladas en el programa del curso, un 100% de los encuestados estuvo de acuerdo y comentan sobre lo positivo de tener disponible las rúbricas de evaluación y un calendario conocido de actividades y evaluaciones. Sobre lo que estos estudiantes no están de acuerdo completamente es con la disponibilidad de recursos por parte de la universidad para apoyar este curso: fallas en la conexión a internet y ausencia de señal *wi-fi* son algunos de los problemas mencionados. Sin embargo, ante las preguntas sobre si tuvieran la oportunidad de tomar otro curso en modalidad *blended learning* en el futuro y si están satisfechos hasta el momento con el curso, un 100% está de acuerdo.

Por otra parte, al comparar este curso con otros, manifiestan en un 100% que la carga de trabajo es moderada, y un estudiante comenta que es la misma que en otros cursos pero que la modalidad *blended learning* le permite distribuir el tiempo de estudio de manera más eficiente. Señalan, además, en un 71,4% que el trabajo presencial y en línea se refuerzan mutuamente.

Cuando se les pregunta de qué manera el curso en *blended learning* se diferencia de una clase tradicional, dicen que se constata mayor acceso a material extra y videos sobre los temas y que tienen la posibilidad de administrar de mejor manera sus tiempos. Por ejemplo, uno de los encuestados respondió que “*having lots of information on line and available all times...allows this course to strike a better balance of time destined to study*”.

En cuanto a la efectividad del curso, manifiestan en general que pueden tener acceso a los materiales desde la casa y que están siempre disponibles para consulta, lo cual se puede ejemplificar con lo siguiente “*access and continous flow of information is the most effective aspect of this blended learning course*”.

En relación al aspecto menos efectivo de este curso, las respuestas se centraron en las debilidades tecnológicas de la plataforma y del acceso a *wi-fi*: “*What I am not satisfied with is the lack of good quality wi-fi connection at university...it is frustrating to know I cannot do my homework....at university*”. En cuanto a los consejos que ellos podrían ofrecer a futuros estudiantes de un curso *blended learning* manifiestan que es importante mantenerse constantemente al tanto de la información en la plataforma: “*check moodle constantly so you don't get behind*”. Por último, en cuanto a las sugerencias para fortalecer el curso, expresan que es urgente mejorar la conexión *wi-fi* en la universidad y “*make the platform a bit more friendly*”.

En posteriores conversaciones informarles con los estudiantes sobre el desarrollo del curso, paradójicamente manifestaron que a pesar de tener disponibles en línea todos los materiales del curso, valoraban los encuentros presenciales donde podían compartir ideas y resolver dudas. Mencionaron que incluso se convocaban por *WhatsApp* para estar un poco antes del inicio de la clase para conversar sobre los temas del curso. Insistieron en que la plataforma *Moodle* no es amigable en su diseño. También expresaron su satisfacción con respecto a la posibilidad de autorregular sus aprendizajes por la independencia que les proporcionó el diseño *blended learning*.

Conclusiones

En primer lugar, al comparar estudiantes y docentes frente a los resultados de las encuestas, constatamos lo siguiente

- a) En el uso de plataformas, los docentes evidencian un leve aumento que se puede atribuir a la familiaridad con la plataforma *Moodle* que han logrado por medio de cursos de capacitación, sin costo, ofrecidos por la universidad a todos los docentes.
- b) En cuanto a los medios de comunicación utilizados, resalta el masivo uso del correo electrónico por docentes y estudiantes. En el uso del celular, los docentes demuestran un mayor uso que los estudiantes. En este sentido, se puede inferir que

son los docentes quienes toman la iniciativa de comunicarse y no los estudiantes. Del mismo modo, son algunos docentes los que usan chat, *Whatsapp* y *blogs* y en mucho menor medida *Skype*. Como mencionamos, estos resultados muestran aspectos favorables para la implementación de *blended learning*, como es el masivo uso de *internet*, pero también ofrecen evidencia de aspectos a mejorar, como lo es el uso de la videoconferencia.

c) Los docentes duplican porcentualmente el uso de videos para apoyar las actividades de sus cursos. Quizás el poco uso por parte de los estudiantes se debe a la falta de orientaciones en cuanto a qué videos se encuentran disponibles o a la aceptación del video como recurso tan válido como el libro o el material impreso.

d) Ambos grupos desconocen los *MOOCs*, a pesar que algunos estudiantes los utilizan como medio formativo, lo cual representa otro desafío en cuanto a diseñar actividades de inducción que permitan conocer los *MOOCs* disponibles, por ejemplo, en <https://www.coursera.org/o> en <https://www.edx.org/>.

e) Por último, estudiantes y docentes ven como positivo la incorporación de actividades online y recursos de internet para reforzar los procesos de formación, lo cual crea las condiciones para proceder con este proyecto.

Cabe mencionar, que las opiniones de los estudiantes evidencian una clara preferencia por actividades ofrecidas en la modalidad de *blended learning* considerando que les permite administrar de mejor manera sus tiempos de estudio y disponer en todo momento de los materiales y orientaciones del curso.

Todos estos resultados muestran una tendencia positiva hacia la implementación de cursos en modalidad *blended learning*. A la vez, y generacionalmente, son los estudiantes los que muestran más capacidades en la utilización de TICs, aunque llama la atención el mayor uso que hacen los profesores de las plataformas virtuales.

Las opiniones informales de los estudiantes que participaron del curso en *blended learning* en cuanto a valorar los encuentros presenciales da cuenta de una cultura dialógica que aprecia el intercambio verbal como estrategia de aprendizaje; espacios y presencia social que, al parecer, no se pueden modelar en las plataformas virtuales. En este sentido, habría que contemplar la inclusión de *Skype* u otro programa como *Adobe Connect* que permita videoconferencias individuales y grupales. Este es uno de los grandes desafíos que enfrenta la implementación de *blended learning*, no solo en el área de las humanidades sino que en cualquier diseño instruccional que intente modelar la interacción humana presencial que está a la base del proceso de aprendizaje social.

La implementación de actividades en modalidad de *blended learning* requerirá incorporar estrategias formales de evaluación de las percepciones de los estudiantes en cuanto a la complementariedad de las experiencias cara a cara y en línea, para lo cual Ellis & Ginns (2007) proponen instrumentos como el *e-Learning Experience Questionnaire*.

A su vez, el rediseño de los cursos conlleva una reestructuración de las horas de contacto presencial con el fin de optimizar el compromiso de los estudiantes, siguiendo tendencias en educación superior del tipo “clase invertida” (*flipped classroom*) donde la tradicional clase expositiva se minimiza y se diseñan actividades que apelen a

la participación activa y la creatividad del estudiante en la construcción de su aprendizaje. En palabras de Garrison & Vaughan (2008), se trata de “comprometer por completo a los estudiantes en el proceso educativo ofreciéndoles una serie consecutiva de experiencias altamente interactivas que los lleven a la solución de un problema o cuestión” (25).

Como etapa de diagnóstico, estos datos pueden ser proyectados en la implementación de actividades on-line como complemento a las clases presenciales, donde será necesario abordar la experiencia educacional como resultado de la interacción entre

a) la selección y secuencia de contenidos que ocurre en el cruce de las presencias cognitiva y docente,

b) los discursos de apoyo que se generan a partir de las relaciones entre las presencias cognitiva y social que faciliten los aprendizajes, y

c) el clima interaccional que se crea a partir de las presencias social y docente.

Por último, este desafío que trae la implementación de *blended learning* a nuestras comunidades educativas no hace sino aportar otro espacio de reflexión a nuestros objetivos de constante búsqueda de aprendizajes significativos tanto para nuestros estudiantes como para nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

- Chapelle, C. A. (2012). Computer assisted language teaching and testing. En M. Long & C. Doughty, (Eds), *Handbook of second and foreign language teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ellis, R. & Ginns, P. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning, *Internet and Higher Education* 10, 53–64.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word and the world*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Garrison, R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. Recuperado de www.communitiesofinquiry.com/documents/Critical_Inquiry_model.pdf
- Garrison, R., & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Garrison, R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education* 7, 95-105.
- Kirschenbaum, M. (2010). What is digital humanities and what's it doing in English departments?, *ADE Bulletin* 150, 1-7, Recuperado de <http://dhdebates.gc.cuny.edu/debates/part/2>
- Lavery, H. (2007). Blended Learning and Online Tutoring: A Good Practice Guide by Janet Macdonald, *Rocky Mountain Review of Language and Literature*, Vol. 61, N° 2, pp. 138-143.

Ripa, M. (2007). ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended learning? *Revista Electrónica Teoría De La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad De La Información.*, Vol. 8 (3), 200- 221. Recuperado de <http://www.usal.es/teoriaeducacion>

Rourke, L, Anderson, T., Archer, W. & Garrison, D.R. (1999). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferences. *Journal of Distance Education*, 14 (3), 51-70.

Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos & C. Brown (Eds.), *New perspectives on CALL for second and foreign language classrooms* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Warwick, C., Galina, I., Terras, M., Huntington, P., & Pappa, N. (2008). The master builders: LAIRAH research on good practice in the construction of digital humanities projects. *Literary and Linguistic Computing*, 23 (3).

Wegerif, R. (1998). The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks, *JALN*, 2, (1), 34-49.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Capítulo 9

Una aproximación a la literatura a través de la traducción

Micaela van Muylem

micaelavm@yahoo.com

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba, Argentina

Resumen

Desde las cátedras de Literatura de Habla Alemana I y Gramática Contrastiva (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba) dictamos en 2015 un taller intercátedra de traducción literaria con una doble finalidad. Por un lado, como una aproximación a la literatura, y como aplicación del análisis de fenómenos lingüísticos por el otro. El objetivo del taller no es la formación en traducción literaria, sino generar un espacio de reflexión sobre los textos, tanto a nivel literario como en el plano gramatical. En el presente trabajo nos centraremos en el aspecto de la traducción como herramienta hermenéutica. Trabajamos siguiendo ciertas nociones de traducción que plantea Beatriz Trastoy (2012) por lo cual entendemos la traducción como una posible clave de lectura o herramienta hermenéutica. Trastoy se centra en el análisis del teatro contemporáneo y postula que la interpretación del texto para la puesta en escena se puede entender como traducción. En el taller intentamos aplicar en el proceso de aprendizaje de la lectura crítica pensando en la traducción como una forma de reflexionar sobre lo propio y lo ajeno, lo que se transmite en el texto y de qué manera las herramientas lingüísticas generan un determinado efecto que se intenta conservar en la traducción, con lo cual se aspira a que los estudiantes descubran aspectos que suelen ser dejados de lado en una lectura desde un punto de vista histórico-literario. Nos basamos para ello en las propuestas de Linn (1993) y Van de Pol (2005) para la metodología de trabajo, entendiendo que la traducción puede ser un primer paso para el abordaje de obras literarias, reduciendo el prejuicio y temor ante el hecho literario y abriendo las puertas al placer del trabajo con el texto literario.

Introducción

Me gusta traducir

porque es la forma más atenta e intensa de leer.

(Miguel Sáenz).

En el cuarto año de las carreras de la sección alemán de la Facultad de Lenguas de nuestra universidad, los estudiantes deben cursar las asignaturas de Introducción a la Literatura de Habla Alemana. Para quienes siguen la carrera de traductorado se trata de la primera y única asignatura en la que se estudia la literatura de los países de habla alemana. Luego, en quinto año, cursan Traducción Literaria, para lo cual deben tener ciertos conocimientos que les permitan encarar un tipo de traducción con cierta especificidad. Junto con la docente de la cátedra de Gramática Contrastiva dictada en el cuarto año de la carrera, hemos moderado en 2015 un taller intercátedra de traducción para los estudiantes de ambas asignaturas. Este espacio se creó con una doble finalidad: por un lado, como una aproximación a la literatura desde la práctica, y como aplicación del análisis de fenómenos lingüísticos por el otro. El objetivo del taller no es entonces la formación en traducción literaria, que ya existe en la carrera, sino generar un espacio de reflexión sobre los textos, tanto en lo que respecta a las características de los géneros literarios como en los aspectos gramaticales, brindando herramientas para la interpretación de los textos. La traducción funciona aquí como herramienta hermenéutica que a la vez permite conformar un corpus para un trabajo gramatical contrastivo.

Fundamentación

Observamos que entre los estudiantes un gran número no tiene el hábito de lectura en la lengua materna y sólo cuenta con un contacto muy escaso con la literatura en la lengua objeto de estudio. En el taller intentamos por un lado superar el prejuicio acerca de la dificultad de textos literarios y de fenómenos gramaticales y por el otro sensibilizar al lector respecto de dichos fenómenos. Creemos que esto es fundamental en la formación dado que, por un lado la literatura es un objeto de conocimiento necesario en la formación de los futuros traductores, docentes e investigadores para el desempeño de su trabajo. Por otro lado la literatura también es un modo de adquirir conocimiento de la lengua (vocabulario, sintaxis, fraseología, géneros textuales) y de la cultura desde la cual traducirán, investigarán o la cual transmitirán a sus futuros alumnos. Por ello el espacio de la clase de literatura comprende movimientos literarios, análisis de obras desde un enfoque más global en el que se incorporan otros aspectos.

Una de las mayores dificultades para los estudiantes es el grado de dificultad de los textos literarios en alemán. Teniendo en cuenta el perfil del estudiante de las carreras de lenguas, que no tiene como eje central la literatura, observamos en muchos estudiantes una falta de interés por el trabajo con el texto literario y, a menudo, un prejuicio por este tipo de lecturas. Otro objetivo no menos importante es motivar al estudiante a leer y a descubrir el placer de la lectura, a través de un trabajo con el texto que ya les es más

familiar, es decir, el hecho de trasladarlo a otra lengua. En dicho proceso se revelan aspectos que en una lectura más global suelen quedar ocultos.

Antecedentes

Desde 2011 se dictan en la Facultad de Lenguas talleres de traducción para los alumnos de los cursos de idioma holandés (dependientes de la Secretaría de Extensión y del Departamento Cultural de la Facultad). Estos talleres se ofrecen a participantes de los niveles superiores avanzado de holandés, es decir, con un conocimiento equivalente a B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas.⁶ Los talleres no tienen como finalidad la formación de traductores profesionales, apuntan a crear un espacio de contacto con una literatura poco difundida en nuestro país a partir de un trabajo muy intensivo con el texto y en un ámbito que propicie la discusión acerca de la obra literaria. El acento está puesto en el trabajo creativo con el lenguaje (la lengua materna y la lengua de aprendizaje) y el aspecto lúdico de la traducción. Con el apoyo del *Expertisecentrum Literair Vertalen*⁷ y la *Nederlandse Taalunie*⁸ ya se han dictado tres talleres de este tipo (2011, 2012, 2013), con muy buenos resultados. El apoyo de estas instituciones nos permite adquirir el material de trabajo e invitar a traductores profesionales a trabajar con estudiantes a lo largo de dos o tres jornadas. Los talleres se dictaron siempre en septiembre, por un lado, porque es casi el final del cursado, y los estudiantes tienen el nivel más avanzado posible, y por el otro, les permite trabajar durante el año con el material (en clase y en la casa). En este espacio se desea motivar la lectura y despertar el interés por la literatura en el estudiante, que a menudo carga con un miedo y prejuicio respecto de la literatura en general, y de la literatura escrita en una lengua extranjera en particular. Es además una manera de desplazar el foco de los elementos gramaticales y pragmáticos de la lengua a los creativos y lúdicos.

En 2012 y 2013 se dictaron talleres similares en el Instituto Goethe de Córdoba, para (noveles) traductores (2012) y para estudiantes avanzados de la Facultad de Lenguas (2013).

A partir de la experiencia de estos talleres es que en 2014 dictamos un taller similar en la asignatura Introducción a la Literatura de habla alemana/Literatura de habla alemana I, en este caso también para futuros traductores profesionales, pero con el acento puesto en el trabajo específico de la interpretación literaria. El primer taller fue muy breve y se trabajó con prosa, teatro y poesía al finalizar el dictado de clases, aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo del año, de manera similar a lo realizado con los cursos de holandés.

En la cátedra de Traducción Científica se trabaja hace un par de años con las llamadas “Prácticas preprofesionales” en las que los estudiantes reciben un encargo real de otra

⁶ Véase la tabla comparativa en el siguiente vínculo: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

⁷ Se trata de un organismo dependiente de la Universidad de Utrecht, de los Países Bajos y la Universidad de Lovaina, de Bélgica. El “centro de experticia de la traducción literaria” fomenta la difusión de la literatura y traducción de obras de autores neerlandeses y flamencos (belgas de habla neerlandesa) en el mundo: <http://literairvertalen.org/> con talleres en las universidades en que se dicta la lengua, como es el caso de nuestra Facultad de Lenguas, cursos de perfeccionamiento online y programas de seguimiento y formación continua.

⁸ La “Unión de la Lengua Neerlandesa” es un organismo fundado en 1988 que tiene como objetivo la protección y difusión de la lengua neerlandesa (el holandés o flamenco), hablada en los Países Bajos, la región de Flandes en Bélgica y en Surinam, los tres estados que trabajan juntos en políticas lingüísticas y de enseñanza de la lengua y sus literaturas, dentro y fuera de las fronteras nacionales. <http://taalunie.org/>

unidad académica de la Universidad Nacional de Córdoba. Además del trabajo con los textos se trabaja con la conciencia de que existe un cliente a quien hay que presentar un trabajo profesional. Otro aspecto sumamente interesante es que se promueve el trabajo con el especialista en un área determinada, de modo que se complementan los conocimientos de lengua del grupo de traductores con los conocimientos de determinada disciplina.

En 2015 comenzamos a trabajar junto con la cátedra de Gramática Contrastiva. Esta combinación de dos asignaturas nos permitió una mayor carga horaria y la inclusión de aspectos lingüísticos en las discusiones. Asimismo cambió el enfoque, dado que consideramos que el trabajo con la traducción podría ser un buen punto de partida para un posterior trabajo con textos literarios complejos, no (sólo) una aplicación de los mismos. Se trabaja con el principio de avanzar desde lo familiar a lo desconocido: primero se leen textos contemporáneos, para que la distancia histórica no sea un obstáculo más para la comprensión, y se traduce antes de leer literatura con herramientas hermenéuticas, para partir de una actividad conocida.

Los textos se analizaron entonces desde dos ópticas diferentes, aplicando conocimientos adquiridos en ambas asignaturas, lo cual también permite una reflexión acerca del proceso de aprendizaje y la utilidad de ciertas herramientas en un enfoque interdisciplinar.

Marco teórico

Como ya hemos mencionado, en estos talleres se apunta a utilizar la traducción como herramienta hermenéutica y clave de lectura, no como finalidad en sí misma. Es decir, nos interesa utilizar el trabajo de traducción en tanto proceso de reflexión acerca de la lectura, para despertar interés en el trabajo con textos literarios. Nos basamos en la propuesta de Stella Linn (1993) que, en “Eerst vertalen, dan lezen?” (¿Primero traducir, después leer?) desarrolla una propuesta de trabajo para la aproximación al texto literario desde la práctica de la traducción. La investigadora de la universidad de Groninga y traductora del español al neerlandés presenta una experiencia de trabajo con estudiantes de español al traducir poesía.

Del mismo modo en que la traducción de un texto depende de la interpretación que hace de él el traductor, y las elecciones que tome a partir de ella -por lo cual un buen traductor literario debe poseer y desarrollar herramientas de lectura diferentes de las necesarias en el caso de traducciones de otros tipos textuales, en la interpretación literaria aquello que se “descubre” en el proceso de traducción puede ser un buen punto de partida para una interpretación literaria.

Los factores como ritmo, metáforas, relaciones sintácticas, semánticas y sonoras, intertextualidad ponen a prueba no sólo el conocimiento adquirido sino también la capacidad interpretativa y creativa, en la lectura y en la transferencia a la otra lengua. Dado que es imposible conservar todos los aspectos presentes en el texto original, el traductor toma decisiones constantemente, optando por incluir algunos aspectos y dejando fuera otros. Este trabajo debe ser realizado conscientemente, con argumentos fundados, para lo cual se deben desarrollar estrategias de lectura

y traducción concretas. En el taller apuntamos al desarrollo de las primeras, a través de las segundas, que seguramente redundarán en beneficios para la futura tarea de traducción profesional.

Esto es lo que propone Linn: del mismo modo que la interpretación del texto incide en la traducción del mismo, pensar en la incidencia de la traducción en la lectura y la capacidad de interpretación del texto literario en una lengua extranjera. Linn sostiene que el hecho de traducir un texto “genera una conciencia mucho mayor de los diferentes modos en que puede ser leído e interpretado un texto, y esto, a su vez, hace más consciente al traductor de las elecciones que puede hacer”. Linn funda su teoría en la experiencia que tuvo con un grupo de estudiantes. Observó que tan solo en la discusión posterior a la traducción de poemas sus alumnos se percataron de elementos que no habían detectado antes, como la ambigüedad intencional de elecciones sintácticas, aspectos musicales de los poemas y la etimología de algunos términos. Esto modificó las traducciones, pero también el modo de leer (y disfrutar) los textos literarios. En el intento por conservar ciertos aspectos en la traducción se lee más atentamente el texto, lo cual es una experiencia sensibilizadora que genera una toma de conciencia respecto de fenómenos literarios (y de aspectos gramaticales que no sólo son interesantes por las particularidades de cada lengua sino por la carga significativa que conllevan). Como sostiene Linn, este ejercicio de traducción “agudiza la actitud lectora, estimula las competencias analíticas y de interpretación y hace que el alumno sea más consciente de las diferentes opciones que tiene al traducir y de las consecuencias que estas acarrearán consigo” (1993). En este sentido, pensamos con si traducir es la forma más intensa de leer, podemos afirmar con Barber Van de Pol⁹ que el traductor de una obra es “su mejor lector” debido a que la traducción exige una lectura atenta, un *close reading* que no es necesario en otro tipo de trabajo con el texto. Coincide en ese sentido con Linn cuando esta sostiene que “dado que traducir es una forma particular de interpretación y lectura, las estrategias de lectura y traducción están necesariamente interrelacionadas” (Linn, 1993). El análisis detenido que implica el ejercicio del *close reading* es a menudo el resultado de un entrenamiento, similar al del análisis del discurso, que los estudiantes no suelen hacer antes de confrontarse a este tipo de textos. El proceso de concientización que trae consigo esta práctica sistemática de desmenuzar los diferentes aspectos del texto implican un mayor bagaje para la traducción, literaria y no literaria, para el traductor. También el aspecto colectivo permite, con el intercambio, generar un espacio de aprendizaje colaborativo.

Por último, nos servimos de la propuesta de la Dra. Beatriz Trastoy (UBA) quien para el análisis de obras teatrales contemporáneas propone trabajar con la traducción como herramienta interpretativa. Este aporte desde otra disciplina es una contribución para la interpretación, no sólo de puestas en escena sino también de textos teatrales y, en un sentido más amplio, de textos literarios. Trastoy, especialista en el teatro denominado postdramático (Lehmann, 1999), postula que la interpretación de la puesta en escena de textos en los que se anulan las categorías dramáticas clásicas se puede analizar pensando en la puesta como una determinada traducción de la realidad. Es decir que el dramaturgo o director de la obra está presentando en escena una interpretación del mundo, que, a su vez, el espectador debe volver a traducir para comprenderla. Este enfoque aporta a la clase de literatura en lengua extranjera una herramienta

⁹ Van de Pol es traductora del español al neerlandés, ha traducido, entre otros, El Quijote de la Mancha y muchas obras de los argentinos Julio Cortázar y Jorge Luis Borges. En su libro *Cervantes & co.* La traductora recoge una serie de reflexiones acerca de su trabajo con textos literarios. El aspecto que nos interesa rescatar es el de la actitud lectora. El *close reading* del traductor.

que consideramos muy útil para comenzar a analizar textos literarios desde un punto de partida mucho más cercano a la realidad del estudiante de nuestra facultad, con lo cual se trata de un buen complemento a la propuesta didáctica de Linn y la concepción de lectura de Van de Pol. Trastoy complementa la noción de traducción como interpretación. En la práctica esto significa, en la clase, que el traductor puede pensar en la traducción como estrategia de creación, como modo en que el autor recoge los elementos de la realidad y los lleva a la obra. En ese sentido se reduce la distancia entre el trabajo creativo de un autor literario y un traductor del mismo texto. Pensamos que esto permite un abordaje de la obra más cercano a una praxis conocida.

Metodología

Para la realización del taller nos basamos en primer lugar en el *close reading* como estrategia de lectura y de traducción. La modalidad de trabajo fue la siguiente: el taller se ofreció en dos momentos, una primera instancia se llevó a cabo a comienzos del año lectivo y una segunda casi al finalizar el cursado. En abril, en la segunda semana de clases se entregaron a los estudiantes dos cuentos cortos con la consigna de traducirlos en un plazo de quince días. En la consigna se aclaró que no se les exigía una versión definitiva sino un material que funcionara como punto de partida para una discusión grupal. El objetivo era hacer un (auto)diagnóstico de conocimientos previos y del modo de trabajo de los estudiantes, y de propiciar luego el trabajo colaborativo, otro aspecto que en la traducción a menudo queda relegado y que desde ambas cátedras consideramos fundamental para el desarrollo y la formación profesional. Asimismo, debían realizar una búsqueda acerca de los autores y las obras y señalar qué aspectos gramaticales les significaron una mayor dificultad.

Los cuentos traducidos fueron *Das Brot* (El pan), del autor oriundo de Hamburgo, Wolfgang Borchert (1921-1947). Se trata de un típico relato de la literatura de postguerra alemana, la denominada “Trümmerliteratur” (literalmente, literatura de escombros). El argumento es simple. En un contexto de hambruna y escasez de alimentos no especificado una pareja se ve confrontada por una mentira, el hombre se come en secreto una rebanada de pan, la mujer lo descubre, pero por compasión finge no enterarse de nada y le cede, la siguiente noche, una de las dos rebanadas que le corresponden, con la excusa de que “no le cae bien a la noche”. Se trata de uno de los cuentos más leídos del autor, ha sido llevado al cine en varias oportunidades y suele formar parte de la currícula en la enseñanza de nivel medio en Alemania. El lenguaje es sencillo, las oraciones, breves y abunda la repetición de términos y estructuras.

El segundo cuento seleccionado fue *Der Lacher* (El reidor) de Heinrich Böll (1917-1985). En este caso se trata de un relato en primera persona en que un hombre describe su profesión, es “reidor” profesional, es decir, se lo contrata para reír en determinadas situaciones, sin embargo, dice ser un hombre que no sabe reír en su vida privada. Se trata de una crítica social a partir de esta profesión imaginaria y una reflexión acerca de ser y apariencia, también en el marco de la postguerra alemana. Ambos cuentos se enmarcan en el mismo contexto histórico pero presentan a su vez un enfoque muy diferente. El año anterior los estudiantes leyeron una serie de cuentos de postguerra en la asignatura de Lengua III, con lo cual tenían un conocimiento acerca del momento histórico y la tipología textual.

Después de que los estudiantes entregaran las traducciones por mail, confeccionamos tablas para poder leer en paralelo todas las diferentes versiones. Los alumnos recibieron el material, es decir, todas las traducciones de los compañeros y el texto original, para leerlo antes del taller. En una serie de cuatro encuentros se analizaron las traducciones. Se realizó un diagnóstico acerca de las herramientas utilizadas (bases de datos, diferentes tipos de diccionarios, enciclopedias) y las disponibles. Se observó que en general no se hizo mucho uso de diccionarios en papel y de pocos recursos online. No se recurrió demasiado a diccionarios monolingües o de sinónimos.

Los estudiantes debieron señalar los pasajes más difíciles y se intentó establecer la causa y las posibles resoluciones. Cabe destacar la reflexión que se generó acerca del trabajo propio, por la lectura contrastiva, y el intercambio con los compañeros en la resolución de problemas. También se establecieron relaciones entre forma y contenido y entre el contexto histórico y la temática y el estilo de los cuentos. Luego, a lo largo del año durante el dictado de las dos asignaturas, recurrimos a menudo a lo discutido en el taller, al tipo de lectura y las herramientas de interpretación, y a aspectos gramaticales para el trabajo contrastivo con las lenguas.

En una segunda etapa trabajamos con otro tipo de textos: un fragmento de un libro infantil, el clásico alemán *Der Räuber Hotzenplotz*, de Otfried Preußler (1923-2013), y *Frozen Ititi*, una novela gráfica de Birgit Weyhe (Múnich, 1969)¹⁰. El texto de Preußler es muy lúdico, el uso del lenguaje alterna entre lo coloquial y una experimentación poética y sonora en, por ejemplo, los nombres propios. En este caso se hizo hincapié en la oralidad del texto y en un público destinatario muy particular, el infantil, con hábitos de lectura (y escucha) diferentes de un adulto, a menudo más exigente y que hace menos concesiones¹¹. En el caso de la novela gráfica de Weyhe, una historia con cierto carácter autobiográfico, la que la autora escribe una hipotética biografía de un tío abuelo que vivió en Alemania a comienzos del siglo pasado. La traducción generó un espacio de discusión acerca de hechos históricos y aspectos culturales y sociales de la época, además de tener en cuenta la interacción con la imagen y la limitación espacial del texto en la traducción al castellano.

Los otros dos textos fueron trabajados de la misma manera que en la primera etapa, es decir, se entregaron los originales con la consigna de traducirlos de manera individual y luego se trabajó en diversos encuentros con las diferentes versiones. En esta oportunidad se les entregó el material en junio y se pactaron dos entregas en agosto y septiembre, para trabajar en forma presencial en octubre. La consigna fue esta vez presentar traducciones más acabadas, incorporar otro material de consulta y poder fundamentar las elecciones en las discusiones en clase. No exigimos la confección de glosarios, pero sí el registro de las fuentes consultadas para justificar las decisiones tomadas.

¹⁰ La autora visitó la ciudad de Córdoba en 2013, invitada por el Instituto Goethe para presentar esta y dos novelas gráficas más en una performance que incluyó la proyección de las imágenes originales en una pantalla grande, es decir, cada página del libro, la lectura de los textos en castellano y una musicalización, en vivo. Las tres novelas gráficas que conforman la serie fueron presentadas a lo largo de tres veladas diferentes en el Museo Municipal Genaro Pérez.

¹¹ Pese a la creencia generalizada entre los estudiantes antes de comenzar a trabajar de que la literatura infantil es más sencilla de comprender y traducir, los participantes del taller pronto se vieron confrontados con una serie de fenómenos que generaron discusiones muy interesantes acerca de convenciones literarias, usos y costumbres en los diferentes países y hábitos de lectura. El público infantil no realiza concesiones. Si un texto infantil no despierta interés y curiosidad y mantiene la tensión, no será leído por un niño por el interés por aprehender el contenido, es decir que aquí la forma, la melodía y el humor juegan un papel tan importante como la historia relatada. Consideramos este ejercicio de aproximación a un texto un paso previo valioso para pensar, por ejemplo, en poesía o textos más abstractos. Agradecemos la generosidad del compositor, Nicolás Gieco, por facilitarnos el material para el dictado del taller.

Por último se trabajó con *Das Frühstücksei*, un texto de humorista Lorient (1923-2011), un diálogo cómico breve que no fue traducido previamente sino en forma presencial y grupal, y presentado en forma oral.

En el primer módulo, después de finalizar la discusión en torno a la traducción de *Das Brot* proyectamos un corto realizado por estudiantes de una escuela de cine de Madrid: *Escuela de Cine y Televisión Septima Ars Film TV School Madrid*, para analizar la traducción a otro medio (el audiovisual) además de la traducción lingüística¹². El corto está protagonizado por dos actores de habla alemana y subtulado al español. Fue interesante ver de qué manera se trasluce en la filmación la lectura del cuento. El objetivo de esta actividad fue sensibilizar al estudiante respecto del grado de interpretación subjetiva y de la incidencia que tiene la lectura en la traducción literaria de la obra y la traslación a otro medio, y viceversa.

En el segundo módulo trabajamos de manera similar al primero. Leímos en grupo las traducciones y discutimos acerca de posibles resoluciones de dificultades. En el caso de *Frozen Ititi* se trabajó intensamente con la disposición en el espacio, la restricción que presentaban las viñetas, la función de la tipografía y la interacción con la imagen que en ocasiones exigía una traducción que difería del original o permitía no incluir cierta información que ya estaba dada por la ilustración¹³. Es interesante señalar que, por ejemplo, la sintaxis alemana también se ve reflejada en la presentación de la información visual, con lo cual se pensó incluso en cambiar el orden de ciertas viñetas, si eso era posible.

La reflexión del tipo de traducción se complementó con la escucha de la grabación del material auditivo de la novela gráfica en castellano, para analizar las elecciones, motivadas por un formato diferente, que fueron en ocasiones muy dispares. También esto contribuyó a la reflexión acerca de para qué se traduce, y cómo se lo lee.

El trabajo con el diálogo de Lorient tenía como objetivo trabajar específicamente con la oralidad y la sonoridad, en un diálogo doméstico de gran intimidad. Por ello en este caso se presentó previamente la animación, realizada por el mismo escritor, poniendo el acento en los aspectos comunicativos y la percepción, de manera similar al cuento infantil, que fue leído en voz alta antes de la entrega para su traducción. El diálogo no se entregó por escrito, la traducción colectiva fue leída en voz alta en un ejercicio de concientización del efecto provocado.

Se evaluó el trabajo como cuatro trabajos prácticos, dos de cada asignatura. Dado que no todos los estudiantes cursaban ambas materias se optó por que cada docente asignara a sus alumnos la nota correspondiente aunque la evaluación se realizó en forma conjunta. Se tuvo en cuenta para ello la puntualidad de la entrega de las versiones individuales, la asistencia a los encuentros y la participación activa en las discusiones. Después del taller los estudiantes entregaron versiones individuales corregidas.

Por último podemos señalar que trabajamos siempre con textos en prosa por ser estos más interesantes para el trabajo contrastivo de fenómenos gramaticales que se presentan en el programa de la asignatura. Sin embargo, para incorporar los aspectos específicos de la poesía invitamos, a modo de cierre, a una colega de Buenos Aires, la Lic. Martina Fernandez Polcuch, a dictar un taller sobre poesía, en el que se trabajó con la poesía del austriaco Ernst Jandl (1925-2000).

12 Véase el trabajo de González, Bümel, Benítez y van Muylem (2014) acerca de la traslación de elementos literarios al cine.

13 Véase, acerca de la puesta en página del texto literario, van Muylem, 2013.

Conclusiones

Después de este primer taller intercátedra creemos que el trabajo con los textos fue muy enriquecedor para los estudiantes, que pudieron trabajar la teoría desde la práctica y volcar luego lo aprendido a lo largo del año para la traducción en la segunda etapa del taller. La frustración que genera la dificultad de la lectura y la gramática se supera en el placer de resolver el desafío. La sensación de satisfacción permite ir más allá de la lectura comprensiva superando el obstáculo de la no comprensión de la lengua y de un texto que se aborda con el prejuicio de que es difícil. El hecho de que no se comprendan todas las partes del texto y se recurra al diccionario no es algo que se considere una dificultad a la hora de traducir, porque se insiste en ello para obtener traducciones logradas. La necesidad del diccionario en una lectura, por el contrario, se percibe siempre como una carencia y genera un efecto negativo en la práctica.

El foco está puesto en el proceso de traducción como herramienta para la lectura, sin embargo, creemos que la actividad redundante en un doble beneficio para el estudiante, al iniciarse en la lectura intensiva de un texto para la investigación y docencia, pero con un trabajo lo más similar a una situación real posible.

Es nuestra intención continuar con este proyecto en los próximos años. Los objetivos a futuro seguirán siendo sensibilizar al futuro traductor, docente e investigador acerca de fenómenos propios de textos literarios, tanto en el plano gramatical como en el hermenéutico. A la vez, queremos fomentar el trabajo colaborativo y el intercambio en el proceso de aprendizaje y en la realidad profesional. En el próximo año incorporaremos el trabajo de edición del texto traducido.

Con motivo de la confrontación con un editor del texto traducido, alguien que no conoce el texto de origen ni la lengua, se trabajará nuevamente en una situación laboral “real” para generar una reflexión acerca de la interpretación del texto. La corrección será realizada por un corrector literario que señalará errores en español (otro aspecto poco trabajado en la formación en la Facultad de Lenguas) pero permitirá a la vez reflexionar acerca de las interpretaciones que subyacen a determinadas elecciones. De este modo se inicia también a los estudiantes en la traducción editorial. La intención es, en este punto, reflexionar acerca del rol de autor que tiene cada traductor, y las responsabilidades que ello implica en el trabajo fuera de la universidad.¹⁴

14 Acerca de ello existe mucho debate, dentro y fuera de nuestra institución. Existe un proyecto de ley para defender la traducción autoral, entendiéndose por ello que quien traduce un texto que se publica sea considerado autor del mismo. Al margen de las discusiones en cuanto a la formación que generó este proyecto, creemos importante también que los estudiantes sean conscientes de que su trabajo como traductores literarios no se limita a trasladar un texto de una lengua a otra, sino que implica asumir responsabilidades y el deber tomar decisiones estéticas, políticas y filosóficas. Para mayor información acerca del proyecto de ley, véase: <http://leydetraduccionautoral.blogspot.de/>.

Referencias bibliográficas

Bibliografía teórica

- Lehmann, H. (1999). *Postdramatische Theater*. Bielefeld: Verlag der Autoren.
- Linn, S. (1993) Eerst vertalen, dan lezen? De Invloed Van Vertalen Op De Leesattitude. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen (TTWiA)*, 45, 53 -64.
- Trastoy, B. (2009). Miradas críticas sobre el teatro posdramático. *Aisthesis*, 46, 236-251.
- Trastoy, B. (2012). Traducir la Muerte para Pensar el Arte: apuntes sobre la escena posdramática. *Revista brasileira de estudos da presença*, 2, 1, 231-248.
- Van de Pol, B. (2005). *Cervantes & co*. Ámsterdam: Singel.
- Van Muylem, M. (2013). La puesta en página en el teatro contemporáneo. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 6, 2, 330-347.
- Van Muylem, M., González, J., Blümel, J. y Benitez, M. (2014). Büchner vs. Herzog. La representación de la violencia en el texto teatral y en el cine. En: L. Margarit (Comp.), *Actas del VI Congreso Argentino Internacional de Teatro Comparado: Cartografías del teatro del mundo*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Corpus de trabajo

- Loriot (2003) *Das Frühstücksei*. Zurich, Diogenes.
- Borchert, Wolfgang (1986). *Draussen vor der Tür und ausgewählte Erzählungen*. Hamburg: Rowohlt.
- Weyhe, Birgit (2010). *Frozen Ititi*. Berlín, Electrocomics. Recuperado de http://www.electrocomics.com/ebook_unterseiten/ititi_dt.htm (21/02/2016) También editado en Mami Verlag, Hamburgo (2010).

Material audiovisual y grabación:

- Das Brot. (2010). Corto realizado por estudiantes de la Escuela de Cine y Televisión Septima Ars Film TV School Madrid (<http://www.septima-ars.com/>). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RJRWTyPVoSQ> (21/02/2016)
- Frozen Ititi (grabación de la musicalización de la novela gráfica). Lili Tetzner, voz; Eduardo Spinelli, clarinete; Nicolás Gieco, electrónica). Material inédito cedido por el compositor, Nicolás Gieco. (2013)
- Loriot (guion y dirección) *Das Frühstücksei*. Animación. Loriot (guion y dirección): *Loriot. Die vollständige Fernseh-Edition*. Hamburgo: Warner Home Video. 2007. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bBQTBDQcflk> (21/02/2016)

Capítulo 10

El español de América y el español rioplatense: curso de perfeccionamiento docente para aprendices brasileños

Florencia Ávalos

florencia_avalos@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

El presente trabajo pretende contribuir al intercambio de experiencias docentes en el aula de ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera).

La experiencia se realizó con el formato de un curso de perfeccionamiento docente en inmersión dirigido a estudiantes y profesores de una universidad del sur de Brasil, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Para estos estudiantes, la conocida cuestión de qué norma o normas presentar en la clase de ELSE se encontraba en total vigencia, ya que al haber recibido instrucción de la variante peninsular del español (norma de prestigio adoptada por las universidades del país), manifestaron la necesidad y el interés de ampliar su formación en el ámbito de las diferencias diatópicas del español de América, con énfasis en el español rioplatense.

Teniendo en cuenta que el español es hoy considerado lengua pluricéntrica, ya que "... el mundo hispanohablante tiene tantas normas estándar o cultas como 22 academias de la lengua (Vázquez, 2008:2)", para estos profesores y futuros profesores de ELE, encontrarse expuestos a diferentes variedades del español cobraba sentido.

Introducción

El presente trabajo pretende contribuir al intercambio de experiencias docentes en el aula de ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), exponiendo el basamento teórico y el diseño de un curso de perfeccionamiento docente para lusohablantes.

Nuestra experiencia se inserta en el programa ELE Pro del Área Español Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trató de un curso de extensión universitaria de perfeccionamiento docente que en este caso tuvo como destinatario a un grupo de 20 profesionales y futuros profesionales de la enseñanza del Español Lengua Extranjera (ELE) de la Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUC-PR), de la ciudad de Curitiba, Brasil, en julio de 2013.

El programa, compuesto por una serie de cursos ofrecidos a universidades brasileñas, pretendía llenar un vacío de oferta de cursos en situación de inmersión fuera de las posibilidades de realizar estudios de grado y de posgrado. Los objetivos que guiaban la propuesta eran promover el español hablado en la región – dentro de un posicionamiento de política lingüística-, explotar la situación de inmersión del estudiante durante el cursado, difundir bibliografía de ELSE producida y publicada en el ámbito del Río de la Plata y generar vínculos con universidades de la región. Dentro del marco del MERCOSUR, "Estos contactos, tanto entre instituciones universitarias como entre personas concretas propenden al desarrollo y consolidación de una identidad y ciudadanía regional, así como al respeto de la diversidad cultural entre nuestros países (Ávalos, 2012:1666)."

El curso objeto de esta comunicación, titulado ¿Qué español enseñar? El español del Río de la Plata y sus manifestaciones culturales en la clase de ELE,¹⁵ tuvo una carga horaria de 15 hs y se desarrolló de manera presencial en una semana.

En este artículo se presentarán, en una primera parte, los fundamentos teóricos en los que se basó la propuesta y en un segundo momento, la descripción del curso en cuanto al diseño didáctico, la selección de contenidos y su implementación.

Contexto, la situación del docente de ELSE

El docente de ELSE, en su práctica cotidiana, se encuentra con la pregunta de qué variedad del español enseñar, ya sea que desempeñe su tarea en un contexto endolingüe o exolingüe. Frente a esta situación, y en general con acusada presencia de propuestas bibliográficas que exhiben el español peninsular, el contexto de América Latina interpela al docente en el conocimiento y, por qué no, el uso de alguna variedad americana.

La norma lingüística a enseñar en la clase es entonces una cuestión a definir, pero hay que recordar que, como apunta Moreno Fernández:

Como demuestran la sociolingüística y la dialectología, es innegable que, cuanto más cuidados son los usos lingüísticos y más prestigiosos sus hablantes, menos diferencias se observan en su modo de hablar español, pero ello no impide que cada norma cuente con ciertas particularidades (Moreno Fernández, 2007: 85).

¿Qué norma es conveniente o adecuada? ¿Qué dialectos del español considerar y cómo presentar esta situación ante el estudiante?

Para nosotras, profesoras hablantes de español en su variedad rioplatense, esta respuesta ya había sido respondida: nos asumimos hablantes de nuestra variedad y seleccionamos la norma culta que se habla en nuestro territorio para impartir clases, sin olvidar presentar rasgos lingüísticos cultos y generales del español (tuteo, seseo y yeísmo, por caso) y algunos rasgos cultos no generales, pero relevantes para el estudiante extranjero, como el uso peninsular del pronombre *vosotros*. Por supuesto que el grado y la intensidad de este despliegue dependerá, entre otros factores, del nivel de lengua del estudiante y sus necesidades particulares.

15 Diseño e implementación a cargo de las profesoras Florencia Ávalos, Raquel Carranza y Susana Hamak.

En el caso que nos ocupa, los estudiantes brasileños de la PUC-PR buscaban profundizar en sus horizontes de conocimiento sobre la variación y hacer foco en el español rioplatense, puesto que su formación de grado era en la variedad peninsular. Como profesores o futuros profesores de ELE, encontrarse expuestos a diferentes variantes del español era la opción más razonable debido al carácter pluricéntrico de nuestra lengua.

Variedades del español, el español rioplatense y el español de Córdoba

El español o castellano, que en 2015 contaba con casi 470 millones de hablantes nativos (Instituto Cervantes, 2015: 5), es lengua oficial de 21 países y del estado asociado de Puerto Rico, y cuenta con 22 academias de la lengua. En este contexto, “[...] la *norma culta* del español, la que ha de servir de modelo para la ‘estandarización monocéntrica’ y para la enseñanza, no es única sino múltiple [...] una realidad multinormativa (Moreno Fernández, 2007: 88).

Este carácter está presente en los criterios adoptados por la Asociación de Academias de la Lengua Española en sus recientes publicaciones normativas, como el Diccionario Panhispánico de Dudas (2005) y la Ortografía (2010); y descriptivas, como la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009). Así, en el Manual de la nueva gramática de la lengua española se lee:

Se parte aquí del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico¹⁶. La cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones gramaticales pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes (Manual: xlii).

El *pluricentrismo*, entonces, concepto que implica la ocurrencia de normas idiomáticas diferentes que son estándares en sus zonas de influencia, denota la:

[...] constelación y jerarquización de normas estándares cada una de las cuales instituye su propia cadena variacional y sus propias marcas allí donde actúa, de manera que hechos lingüísticos estándares en su zona no pueden quedar marcados con respecto a normas estándares con las que no se corresponden. Lo estándar es complejo y admite ciertas gradaciones: hay fenómenos lingüísticos estándares en todo el ámbito hispánico, otros solo lo son en América, otros solo en ciertas zonas americanas, otros propios de una nación (Méndez García, 2012:293).

En nuestro trabajo, la pretensión de presentar el español americano para el estudiante brasileño en sus variaciones diatópicas (con algunos comentarios en relación con el eje diastrático), implicó primeramente adoptar una propuesta de regionalización. De allí que se trabajó con un repertorio de rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos de la norma culta urbana de las cinco grandes regiones del español americano (Vaquero 1998; Moreno Fernández 2000, 2004; Moreno Fernández y Otero Roth 2008). “En líneas generales, siempre con una perspectiva amplia, las

¹⁶ En la bibliografía relevada los conceptos de pluricentrismo y policentrismo son utilizados como sinónimos, véase Méndez García, 2012.

áreas principales percibidas por los hablantes coinciden con las zonificadas por los especialistas (Moreno Fernández, 2004:744):

1. ESPAÑOL DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

Representado por los usos de la ciudad de México y otras ciudades significativas de América Central.

2. ESPAÑOL DEL CARIBE

Representado por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana y Santo Domingo, región que incluye los llanos venezolanos y el norte de Colombia.

3. ESPAÑOL DE LOS ANDES

Usos de Bogotá, Quito, La Paz y Lima, región que incluye la región andina de Venezuela, interior y oeste de Colombia, la mayor parte de Bolivia y norte de Chile.

4. ESPAÑOL DE CHILE

Usos de Santiago de Chile.

5. ESPAÑOL DE LA PLATA Y EL CHACO/ DEL RÍO DE LA PLATA

Usos de Buenos Aires, Montevideo y Asunción, región que incluye el sureste de Bolivia.

Se evitó la presencia del español de Estados Unidos en el material del curso, comunidad que cuenta con más de 41 millones de hablantes con dominio nativo de nuestra lengua (Instituto Cervantes, 2015:35). Esto se debe a que aunque la Academia Norteamericana de la Lengua Española fue creada en 1973, la región carece de centro propio de una norma española y coexisten diferentes variedades de varios centros normativos (México, Cuba, etc.) (Lebsanft et al., 2012: 13). Criterio este que se flexibiliza, sin embargo, en las zonas geográficas establecidas por el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, que incluye la región de Estados Unidos (2012:9).

En cuanto a los rasgos generales que distinguen el español de América del español peninsular, se presentaron los siguientes, en el ámbito de lo fonético-fonológico y morfosintáctico:

1) **El seseo:** fenómeno lingüístico por el cual los fonemas representados por las grafías *c* (delante de *e* o *i*), *z* y *s* se vuelven equivalentes y se asimilan a la consonante alveolar /s/, en contraposición al uso peninsular de la interdental /θ/. Es el rasgo fonético con el que se caracteriza el español americano por excelencia, aunque no exclusivo, puesto que lo comparten con los dialectos meridionales de la Península Ibérica y de las Islas Canarias. Resultado de este fenómeno es la pronunciación homófona de vocablos tales como *sumo* y *zumo*, [súmo]; *sierra* y *cierra*, [sierra].

2) **El yeísmo –pronunciado [jeísmo]-:** cambio fonético que consiste en pronunciar de manera idéntica la grafía *y* y el dígrafo *ll*. Se trata de un proceso de deslateralización de la lateral palatal /ɲ/ y la consecuente pronunciación idéntica de dos fonemas originalmente distintos. Este fenómeno presenta dos soluciones básicas a la oposición de palatales sonoras, lateral /ɲ/ y fricativa /j/:

a) Yeísmo, nivelación mayoritaria:

lluvia [júbja]

yo [jo]

Ésta es la forma más extendida y está presente en el Caribe, México, Centroamérica,

Venezuela, gran parte de Colombia y de Perú, el occidente de Ecuador, Chile, en parte de Argentina y Uruguay.

b) **Žeísmo (yeísmo rehilado) y Jeísmo:** en el español rioplatense, puntualmente en Argentina y Uruguay, ocurre un yeísmo con rehilamiento (pronunciación rehilada muy similar a la grafía *j* del francés). Este sonido es realizado por los hablantes como una fricativa [ž] que es norma general entre los sociolectos medio, medio alto y alto de la capital cordobesa, y también, con una variante ensordecida correspondiente al español bonaerense y pampeano (Toniolo, 2007:541-543), [ʃ].

lluvia [žúbja], [júbja]

yo [žo], [jo]

El fenómeno del yeísmo no está extendido en toda el área americana, pues se manifiesta una clara distinción de ambos fonemas en cuestión, en Paraguay, zonas centrales del continente (que incluye parte de Perú y de Bolivia, y el Norte de Chile y Nordeste de Argentina), más el oriente de Ecuador y una franja central de Colombia. Fenómeno este denominado también *lleísmo* (Saralegui y Blanco, 2001, 25).

lluvia [lúbja]

yo [jo]

3) Aspiración de -s: Las variedades más innovadoras del español, correspondientes a las zonas costeras, aspiran o eliden la /s/ en posición implosiva o a final de sílaba. Esto se manifiesta en la zona caribeña y en las Antillas, Centroamérica, costas de Colombia, Venezuela y Ecuador, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay y oriente de Bolivia. En estas áreas la aspiración suele ser ya la norma lingüística y alcanza a todos los estratos sociales. Ejemplo de ello es la palabra *aspiración*, que en estas regiones se realiza como [ahpirasjón].

4) Uso de pronombres de 2ª persona plural: En el español de América y parte de España se ha perdido la oposición *vosotros-ustedes*, habiéndose generalizado en esas zonas el empleo de *ustedes* acompañado del verbo en tercera persona del plural. En el sistema pronominal peninsular, en el plural aparece un pronombre de confianza (*vosotros*) y otro de formalidad (*ustedes*) (Gassó, 2009:4), oposición que se ha borrado en América.

Vosotros jugáis

Ustedes juegan

5) Voseo: Es uno de los fenómenos morfosintácticos más importantes en el español de América, no solo por ser exclusivo de América y por su extensión (ocupa la tercera parte del continente y es de uso absoluto en la Argentina, donde no distingue estrato sociocultural ni situación comunicativa), sino por las repercusiones que tiene en el paradigma verbal. Llamamos voseo al uso de *vos* como segunda persona pronominal de singular, en lugar de *tú*.

Tú juegas

Vos jugás

En relación con el léxico, el español de América presenta componentes de carácter panhispánico y otros, de circulación americana. En relación con los indigenismos americanos se mencionaron en el material seleccionado para el curso, indoamericanos de origen nahua (cacao, tiza, tomate), quechua (cancha, mate, cóndor), taíno (canoa, ají, tabaco) y tupí-guaraní (ñandú, piraña). Los afronegrismos estuvieron presentes

con piezas como banana, mambo y tango, y ya en el ámbito rioplatense se trabajó el lunfardo con referencia a su repertorio léxico particular.

No existe una realidad lingüística homogénea en Hispanoamérica del mismo modo que no existe un español peninsular único y homogéneo. En el español hispanoamericano las diferencias, a veces notables, de ningún modo son tan profundas como para impedir la comprensión entre los hablantes cultos de los distintos países.

En relación con el español rioplatense, se tomó como foco de irradiación lingüística a la ciudad de Buenos Aires, con sus rasgos ya mencionados: a) de seseo y pérdida de oposición entre los tratamientos de *vosotros-ustedes*, compartidos con el resto de América y parte de España; b) de yeísmo, compartidos con parte de América y España (con su variedad rehilada rioplatense, el žeísmo y su versión ensordecida); y c) de voseo, compartido con parte de América (aunque en nuestra región, de uso generalizado).

Se debe mencionar que estos rasgos fueron a lo largo del siglo XX adquiriendo el carácter de estándar, constituyendo hoy una realidad en que:

[...] los hablantes bonaerenses tienen clara conciencia de la existencia de una variedad propia, a la que defienden y consideran como la variedad por la que se debe optar en este ámbito geográfico, en lugar de otras ajenas, incluida la Castellana (Fontanella de Weinberg, 1992: 72).

La regionalización lingüística dentro del territorio argentino siguió la propuesta de Fontanella de Weinberg a partir del trabajo pionero de Vidal de Battini (2000:33-34), que incluye cinco regiones y tres subregiones: del nordeste, del noroeste, la central, la cuyana y la del litoral, esta última con sus subregiones bonaerense, litoral y Patagonia.

Ya dentro del español de Argentina, se hizo referencia puntual al español de Córdoba Capital. Aquí, el žeísmo de los sociolectos medios y altos convive con el yeísmo, que es rasgo sociolectal y se encuentra estigmatizado. Así, la realización de *calle* como [káje] pertenece al sociolecto popular poco escolarizado y es valorada negativamente por los hablantes de sociolectos medios y cultos.

Otras cuestiones fueron seleccionadas en esta descripción, que podrían llegar a reconocer nuestros estudiantes en su situación de inmersión: el llamado “cantito cordobés”, caracterizado por un alargamiento de la sílaba protónica, *cordobés*, [cordo:bés]; algunos giros idiomáticos y la sufijación aumentativa tan característica, con la tendencia a la formación de aumentativos dobles, triples o cuádruples, como *golazón*, *exitazonón* o *friazononón*, recurso que han explotado muchos humoristas cordobeses.

El español del Río de la Plata tiene una identidad propia en el mundo hispano. Por un lado, es variedad vehículo de manifestaciones culturales reconocidas como literatura, música y cine de la región, y por otro, se impone por cuestiones comerciales y de movilidad turística en el contexto del Mercosur. Asomarse a la variedad rioplatense con el enriquecimiento lingüístico y cultural que supone, era uno de los intereses que traía a Córdoba a los estudiantes del programa ELE Pro, aspecto que se manifestaba en las encuestas finales de los cursos impartidos.

Lengua y cultura

Al estudiar lengua, se estudia cultura, pues ambas realidades son indisociables.

A través del trabajo con materiales auténticos de la cultura popular latinoamericana y de la situación de inmersión de los estudiantes, se pretendió también hacer *vivir* la experiencia de una cultura diferente, apuntando a contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural, la cual implica el conocimiento y manejo del componente sociocultural de la lengua meta (Miquel López, 2004: 513).

Como docentes pretendemos hacer ver cuestiones que más allá de lo estrictamente gramatical o léxico, que tengan que ver con la adecuación sociocultural. En el caso de estudiantes brasileños que se encuentran viviendo en Córdoba, la mención del ritual del mate (con sus símbolos, saberes, presuposiciones y modos de actuación implicados), por ejemplo, o la reflexión del uso en contexto de vos o usted, son datos útiles para el aprendizaje que se está desempeñando en nuestra realidad lingüístico-cultural.

La inclusión del lunfardo rioplatense como contenido del curso, fenómeno con un origen, una evolución y un estado de vitalidad en el presente, tuvo la doble pretensión de ser contenido de estudio y herramienta para el desempeño sociocultural.

En palabras de Oscar Conde:

[...] llamo sin más lunfardo a la expresión del habla coloquial rioplatense, es decir que se trata de un conjunto de vocablos y expresiones no considerados en el terreno académico, i. e. no registrados en los diccionarios del español corriente, que desde ya no constituyen de por sí una lengua o idioma, pues su flexión y su sintaxis se corresponden con las del español (Conde, 2004: 13).

Se trata, según el autor, de “una cantidad innumerable de vocablos, extendidos ya a todo el espectro social de buena parte del país” (2004:14). Hay que agregar que las manifestaciones culturales que emplean la lengua coloquial de nuestra región (música, cine, literatura), son vehículo del lunfardo y conocerlo amplía las posibilidades de comprensión por parte del estudiante extranjero.

¿Qué español enseñar? El español del Río de la Plata y sus manifestaciones culturales en la clase de ELE. Los materiales y el desarrollo del curso

El programa del curso y el material fueron diseñados en función de los requerimientos de los coordinadores de la PUC-PR y atendiendo al nivel de lengua de los estudiantes, que variaba entre Intermedio A y Avanzado A (B1 y C1 del MCER¹⁷). Estos manifestaron interés por ampliar la formación del grupo en el ámbito del español americano y del rioplatense en particular, ya que expresaron haber recibido instrucción de la variante peninsular del español (norma de prestigio adoptada por las universidades del país) y tener interés por ampliar sus conocimientos.

Con nuestra propuesta didáctica y de selección de contenidos se pretendió entonces no solo acercar al docente o futuro docente una descripción de las variantes diatópicas del

español americano, sino también cuestionamientos, reflexiones y contenidos lingüísticos y culturales que enriquecieran su visión sobre el español y su enseñanza en el aula.

En relación con la metodología de trabajo y los materiales, en el espacio áulico se discutió bibliografía, se analizaron muestras de lengua orales y escritas de la cultura popular tanto latinoamericanas como argentinas (fragmentos de entrevistas y programas televisivos, películas, videos musicales, canciones, publicidades, historietas, artículos de prensa, etc.) y se llevaron adelante dinámicas que implicaron la participación activa y crítica del estudiante. Asimismo, se consideró la aplicación didáctica de los contenidos dados teniendo en cuenta una mirada reflexiva. Se propuso también la participación en un blog con el fin de poner en común bibliografía, fragmentos de material audiovisual y gráfico, y espacios de reflexión.

Las muestras audiovisuales de lengua seleccionadas no fueron manipuladas, si bien algunos textos escritos utilizados como recursos fueron adaptados en algunos casos en su extensión. Se trató de presentar las variedades a partir de muestras de hablantes de registro escolarizado, pertenecientes a las normas estándar de cada región.

La secuencia didáctica del curso comenzó por la presentación de los rasgos generales que distinguen el español americano del peninsular y la propuesta de regionalización junto con sus rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos. Una guía de lectura propició el hallazgo de rasgos comunes y diferenciadores de las regiones y dio paso al trabajo de aplicación.

Aquí se presentaron dos muestras audiovisuales auténticas representativas de la variedad de lengua de cada región, con la consigna de reconocer el origen de los hablantes y fundamentar desde la identificación de los rasgos distintivos. Luego de una breve aproximación al formato de la muestra (fragmento de entrevista, video musical, telenovela, conferencia, serie cómica o publicidad) hecha por la profesora, se realizaba el primer visionado a partir del cual debían intentar reconocer el origen de los hablantes. Ya en un segundo visionado contaban con la transliteración de los audios y podían, con mayores elementos, identificar con un compañero el geolecto en cuestión.

Esta actividad fue particularmente entretenida, motivante y productiva, tanto desde lo lingüístico como desde lo cultural. Los estudiantes pudieron reconocer algunos de los referentes presentados (Jorge Drexler por Uruguay; Calle 13, por Puerto Rico; Haydeé Milanés, por Cuba; Pilar Sordo y Marcela Serrano, por Chile, entre otros), pero lo más gratificante fue que al presentar un fragmento de la comedia infantil mexicana *El Chavo...* “¡No! ¡Qué hermoso, es la primera vez que lo vemos en español! ¡Nos hace recordar nuestra infancia!”. Esta serie ha tenido y tiene gran éxito en Brasil, donde se la conoce bajo el nombre de *Chaves*.

Como cierre y apuntando a una reflexión sociolingüística de corte histórico, se presentó un artículo periodístico de opinión del escritor argentino Martín Caparrós (2005), en el que el autor realiza una defensa del voseo frente al tuteo y del uso de ustedes frente al vosotros e interpela a la escuela argentina:

Ahora, en la Argentina, a nadie se le ocurre hablar de tú ni de vosotros. Pero nos siguen enseñando, en la escuela, esas conjugaciones de los verbos: yo amo, tú amas, él ama, nosotros amamos, vosotros amáis. Es muy extraño: cuando nuestros chicos aprenden nuestro idioma aprenden, en realidad, un idioma extranjero —o una lengua muerta—. Aprenden que tenemos un idioma que se habla y otro que se aprende.

17 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

En nuestro país, la incorporación del paradigma verbal con las formas de voseo pronominal y verbal en la enseñanza escolar no data de muchos años y ha sido resultado de la evolución que la lengua estándar ha sufrido durante el siglo xx y que ha tenido sus correlatos en la institución escolar y por lo tanto en los manuales escolares en los años '90.

Entonces, ¿qué español enseñar en la clase de lengua materna y en la clase de lengua extranjera? ¿Qué se entiende por norma culta? ¿Cómo posicionarnos ante la pluralidad de normas del español?

La temática a continuación fue el análisis a partir de la lectura, toma de notas y discusión grupal de las posiciones de Graciela Vázquez (2008) y Francisco Moreno Fernández (2000) sobre qué norma lingüística elegir en la clase de ELE. Las normas estándar de cada país, el modelo docente como *input* fundamental para el estudiante sin olvidar las variedades que pueden presentar los materiales. En palabras de Moreno Fernández (2000: 86):

En cualquier caso, el estudiante siempre espera que se le dote de un instrumento de comunicación culto; es decir, el modelo lingüístico en la enseñanza de español ha de reflejar una norma culta: puede tratarse de la norma culta de un país u otro, de una región u otra, puede tratarse de una norma culta general, abstraída de las normas cultas existentes, pero siempre norma culta, lo más prestigiosa y general posible.

A continuación y como segunda unidad del curso se presentó el español de la Argentina con sus particularidades y la propuesta de regionalización ya mencionada en esta comunicación. El voseo y sus particularidades morfológicas fueron trabajados de modo deductivo a partir de tiras cómicas de los historietistas Quino, Nik y Maitena. Se planteó un esquema simplificado de los tres sistemas pronominales en español (peninsular, tuteo americano y voseo rioplatense), en base a las descripciones de María José Gassó (2009:4). Aquí cabe aclarar que en el caso de estudiantes brasileños, el uso del voseo puede generar confusión. Esto es así debido a que en portugués brasileño al pronombre sujeto de tratamiento informal de distribución mayoritaria, *você*, le corresponde la forma verbal de tercera persona (*eu vou, você vai, ele/ela vai*). Del mismo modo, al pronombre sujeto de tratamiento formal en español, usted, le corresponde la forma conjugada de tercera persona (yo voy, tú/vos vas, usted/él/ella va). Esto puede explicar la tendencia de los brasileños a hacer corresponder el pronombre vos con el verbo en tercera persona, o su contraparte, preferir el uso de usted con su correlato de inadecuación en casos de situaciones comunicativas informales.

A continuación se introdujo una breve historia del voseo en España y América de modo de explicar la evolución de este fenómeno morfosintáctico, y se trabajó sobre su distribución actual en territorio americano. Como aplicación se recurrió a fragmentos de la película argentino-española *Elsa y Fred* (2005), con la finalidad de reconocer rasgos de las variedades de los protagonistas y oponerlos a partir de actividades de reconocimiento y de reformulación. En este caso los estudiantes contaron también con transliteraciones de los audios para controlar su comprensión.

El español de Córdoba y sus características tuvo su referencia a partir de un artículo periodístico sobre el humor cordobés, reconocido a nivel nacional.

Luego, y ya en el tercer módulo del curso, nos centramos en el lunfardo, sus características, sus influencias. El marco fue el período histórico de la gran inmigración entre las décadas de 1860 y 1930, que se trabajó con una dinámica de enfoque

comunicativo con tarjetas. La manifestación cultural más conocida de este período, el tango, se trabajó desde los conocimientos previos de los estudiantes: la orquesta, el baile, la canción. El tango canción estuvo presente a través de *Yira, yira*, de Enrique Santos Discépolo, interpretado por Carlos Gardel. Luego de la escucha global de la canción y de la apreciación musical, se trabajó con un ejercicio de escucha intensiva que luego permitió el reconocimiento de temas, personajes, ambientes y sentimientos propios del género y realizar un glosario con los términos del lunfardo. Se presentó un brevísimo diccionario de lunfardo y se desafió a los estudiantes a reconocer términos en el habla cotidiana cordobesa.

Conclusión

Dentro del lema marco de estas XV JELENS, "*Lenguas y culturas: desafíos actuales de la diversidad y de la integración*", el trabajo con este grupo de estudiantes y profesores brasileños supuso una profundización de sus conocimientos respecto de la unidad del español frente a sus variedades, un acercamiento a la realidad del español de América y de sus vecinos rioplatenses. Como modelos de español peninsular en el aula de ELSE, ahora tendrían una visión más amplia y ajustada del contexto en el que se hallaban inmersos y serían capaces de tomar decisiones en relación con la variedad de lengua de los materiales a presentar en sus clases, pues:

[...] en la enseñanza de una lengua pluricéntrica se tiene que reflejar esta riqueza. Se debería asegurar que el alumno no perciba una u otra variedad como incorrecta, mal vista, pues en algunos casos esta corresponde a alguna norma de la región respectiva. Además este conocimiento le facilita al alumno utilizar de manera adecuada la lengua meta en toda su expresividad (Leonhardt, 2012: 316).

Por ello, uno de los aportes de este curso fue poner en foco lo que se entiende en Brasil como lengua de prestigio en el ámbito de la enseñanza del español y cuestionar la posibilidad de su unilateralidad en el contexto del español lengua pluricéntrica.

Quedó pendiente por falta de tiempo, poder profundizar en el uso en contexto de expresiones coloquiales del lunfardo en particular y explorar una mayor variedad de muestras de vehículos culturales del español rioplatense.

La experiencia de este curso de inmersión no solo fue una vivencia enriquecedora a nivel personal de los participantes, sino de un aporte a la construcción de redes horizontales de integración dentro del Mercosur, en consonancia con las actividades y los programas a través de los cuales la UNC participa del Sector Educativo del Mercosur.

Este aspecto nos lleva a pensar el rol del profesor de lengua extranjera –sobre todo siendo nativo de la lengua que enseña–, que en el espacio del aula se convierte en un mediador sociocultural, un intermediario. Este tipo de cursos, al acercar docentes y futuros docentes de Argentina y de Brasil tienen, por qué no, un impacto más allá de la clase: el acercamiento cultural que atraviesa nuestra práctica usa la lengua como vehículo y aporta al entendimiento entre los pueblos.

Referencias bibliográficas

Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.

Ávalos, F. (2014). Acciones hacia la integración regional desde la extensión universitaria: el caso de ELE Pro (Brasil) –capacitación docente en Español Lengua Extranjera–, Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales, Facultad de Lenguas, UNC. En M. Piñero (Comp.), *Actas III Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado: a 400 años de la Universidad en la región* (pp.1661-1667). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Prosecretaría de Relaciones Internacionales. E-Book.

Caparrós, M. (2005, 27 de abril). El idioma que de verdad hablamos. *Los Andes*. Recuperado de: <http://archivo.losandes.com.ar/notas/2005/4/27/opinion-151825.asp>

Conde, O. (2004) *Diccionario etimológico del lunfardo*. Buenos Aires: Aguilar.

Fontanella de Weinberg, M. (1992). Una variedad lingüística en busca de su propia identidad: el español bonaerense a lo largo del siglo XX. En *Estudios sobre el español de la Argentina I* (pp. 63 a 81). Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

Fontanella de Weinberg, M. (2000). *Introducción*. En Fontanella de Weinberg, M (Coord.) *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (pp. 33-35). Buenos Aires: Edicial

Gassó, M. J. (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. *Suplementos MarcoELE*, 9. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>.

Instituto Cervantes (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Autor. Edición digital.

Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Hauman, C. (2012). Variación diatópica, normas pruricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. En F. Lebsanft, W.Mihatsch, y C. Polzin-Hauman (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 1-18). Frankfurt/Madrid: Veuert/Iberoamericana.

Méndez García de Paredes, E. (2012). Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico. En F. Lebsanft, W.Mihatsch, y C. Polzin-Hauman (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 281-312). Frankfurt/Madrid: Veuert/Iberoamericana.

Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.

Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros S. L.

Moreno Fernández, F. (2004). El modelo de la lengua y la variación lingüística. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp.737-752). Madrid: SGEL.

Moreno Fernández, F. (2007). Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. En Cestero Mancera, A. (Ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. (pp. 75-94). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2008). *Atlas de la lengua española en el mundo* (2ªedición). Barcelona: Ariel.

Saralegui, C. y Blanco, C. (2001). El español de América en el marco de los modelos de uso de la lengua española. *Carabela*, 50, pp. 21-38.

Toniolo, M. T. (2007). Aspectos del sistema fónico-fonológico del español hablado en Córdoba (Argentina). En Soler, L. et al. (Comp.), *Fonética y Fonología hoy. Una perspectiva plurilingüe* (pp.537-546). Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Vaquero de Ramírez, M. (1998). *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco Libros.

Vaquero de Ramírez, M. (1998). *El español de América II. Morfosintaxis y léxico* (2ªedición). Madrid: Arco Libros.

Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. En *Actas III Jornadas de Español Lengua Extranjera y I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Capítulo 11

Didactización de materiales auténticos para integrar lengua española e historia sociocultural en estudios universitarios italianos

Irene Theiner

itheiner@unisa.it

Università degli Studi di Salerno

Salerno, Italia

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar ejemplos de didactización de materiales auténticos destinados a estudiantes que cursan la asignatura Lengua Española III en la carrera de Lenguas y Culturas Extranjeras del Departamento de Humanidades de la Universidad de Salerno, Italia. Para responder al reto que supone la formación superior en los ámbitos que enuncia la denominación de la carrera adaptamos el enfoque conocido como Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera. Propongo una integración multidimensional entendiendo como “contenido” dos disciplinas: lengua española e historia de poblaciones actualmente hispanófonas. Una primera dimensión refiere a una reinterpretación en sentido sociocultural y experiencial de la transposición didáctica de ambas disciplinas. Una segunda, a seleccionar como objeto de estudio un acontecimiento histórico – el encuentro de Guayaquil entre San Martín y Bolívar – que ha sido representado a través de diferentes géneros escritos y audiovisuales, por lo que permite exponer a los estudiantes a variadas realizaciones lingüístico-discursivas desde múltiples perspectivas. En tercer lugar se integran todas las producciones de los estudiantes con las prácticas discursivas que se manifiestan en las fuentes.

La didactización de los materiales auténticos, que incluyen géneros históricos, literarios, periodísticos, audiovisuales, responde al propósito de concienciar a los estudiantes de los procesos de conceptualización, verbalización y socialización de saberes – históricos y lingüísticos –. Adoptar la perspectiva sociocultural de la transposición didáctica implica involucrar a los estudiantes en la selección de temas, fuentes y actividades antes de pasar a su diseño e implementación que prevé modalidades de trabajo individual, intra e intergrupales.

Finalidad última es que los estudiantes aprendan a pensar históricamente (Pagès, 2009; Plá, 2015) al tiempo que profundizan sus competencias para “repensar para hablar” (Robinson, 2006; Cadierno, 2008) en español.

Introducción

Para la presente propuesta de didactización de materiales auténticos,¹⁸ destinada a estudiantes universitarios italianos de lengua española, se ha replanteado el enfoque conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera según una perspectiva sociocultural.

Esto significa considerar en primer lugar el contexto educativo del que surgen las necesidades de múltiples integraciones y al que se destinan las didactizaciones.

Seguidamente, tras presentar brevemente la concepción más difundida del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, plantearé una integración multidimensional de lengua e historia mediante: un enfoque sociocultural y experiencial de la transposición didáctica de ambas disciplinas; la selección – como objeto de estudio – de un acontecimiento histórico que ha sido representado a través de diferentes géneros y, por lo tanto, ofrece múltiples realizaciones mediante diferentes recursos y desde variadas perspectivas; la inclusión de todas las prácticas lingüístico-discursivas, tanto las que emergen de la interacción en clase para resolver problemas prácticos, como las fuentes objeto de estudio y las producciones académicas resultantes de los estudiantes.

En tercer lugar presentaré las distintas fases que conducen a la elaboración de los materiales didácticos y las actividades: progresión dentro del currículo de estudios, negociación con los estudiantes, selección de fuentes, diseño y secuenciación de actividades.

Contexto educativo

Los destinatarios de los materiales didácticos propuestos son estudiantes de la asignatura Lengua Española III impartida en el último año de la carrera trienal de Lenguas y Culturas Extranjeras del Departamento de Humanidades de la Universidad de Salerno (Italia), que constituye el primer ciclo de estudios terciarios al que pueden acceder los estudiantes tras obtener el título de bachiller.

Por un lado, el binomio declarado en el nombre “Lenguas y Culturas Extranjeras” pende más del lado de la lengua y por otro, la “cultura” se entiende principalmente como literatura. Los estudiantes estudian dos lenguas - combinando libremente alemán, español, francés, inglés, ruso - y sus respectivas literaturas. Otras asignaturas fundamentales son Lingüística General y Geografía. En el segundo año deben cursar una asignatura de ámbito histórico, pudiendo optar por Historia Medieval, Moderna o Contemporánea. Durante el tercer año tienen la facultad de elegir entre cursar una tercera lengua, realizar una pasantía, seguir un curso de profesionalización o bien estudiar Lengua y Literaturas Angloamericanas o Lengua y Literaturas Hispanoamericanas.

De este panorama resulta que el foco está puesto en Europa y que la historia no está sistemáticamente integrada en el plan de estudios de la carrera. Por lo tanto, para que los estudiantes reciban una formación que les permita desenvolverse mejor como

18 Muestras de lengua producidas para la comunicación real entre hispanohablantes.

ciudadanos interculturales (Byram, 2008) en el mundo actual, es oportuno adaptar el modelo del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera para integrar el estudio del español como lengua extranjera, con el de la historia sociocultural de los pueblos actualmente hispanófonos y de esta manera abrir dicho panorama a culturas extraeuropeas, además de preparar a los estudiantes para elaborar su trabajo de fin de grado.

Aprendizaje integrado de “contenido” y “lengua extranjera”

Este abordaje didáctico, más conocido internacionalmente por su acrónimo inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), fue formulado por primera vez en Europa en 1994. Do Coyle, Philip Hood y David Marsh (2010), entre los más reconocidos expertos en la materia lo definen como “*a dual-focused educational approach in which an additional language¹⁹ is used for the learning and teaching of both content and language*” (1, el énfasis pertenece a los autores). Si en esta definición los autores parecen presentar como objeto de estudio tanto el contenido no-lingüístico como la lengua, en la misma página limitan la lengua adicional a “lengua vehicular” de una asignatura no-lingüística (Historia, Física, Biología, etc.), es decir, no le otorgan plenamente el estatus de disciplina. En la misma línea Josephine Moate (2010) declara que el énfasis se pone en la lengua, pero en calidad de “herramienta” (38), posición compartida con otros expertos (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Dalton-Puffer, 2011; Llinares, Morton y Whittaker, 2012). Si bien contemplan el impacto cognitivo que resulta de adentrarse en la “trama lingüística” de las experiencias disciplinares (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011: 214), prevalece una concepción instrumental de la lengua.

Yendo más allá de estas concepciones funcionales del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera y entendiendo “*using languages to learn and learning to use languages*” (Marsh y Langé, 2000)²⁰ sobre todo como proceso experiencial, podemos integrar más profundamente disciplinas que consideramos de igual rango.

Integración multidimensional

Reinterpretar la transposición didáctica (Chevallard, 1985) a la luz de un enfoque experiencial y sociocultural significa centrar la atención en el estudiante como sujeto agente del proceso de enseñanza y aprendizaje de un saber situado. El estudiante no sólo aprende haciendo y reflexionando sobre su hacer sino que co-construye su saber socializando sus experiencias con los demás participantes del proceso. Esta perspectiva permite superar las limitaciones de la visión original de la transposición, como transformación de un producto - el saber “sabio” preexistente - en otro, el saber “enseñado” que pasa por la fragmentación del saber en paquetes disciplinares bien delimitados (desincretización) y el ocultamiento tanto de las huellas de los agentes que

19 Los autores aclaran que optan por el sintagma “additional languages” para abarcar tanto las lenguas extranjeras como las lenguas segundas. La mayoría de los expertos en el ámbito de la educación lingüística, optan por emplear *Second Language Acquisition* (SLA), como término que abarca la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza tanto de lenguas segundas como extranjeras.

20 El equivalente acuñado en español de esta fórmula usual en CLIL es “usando la lengua para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma”.

lo construyen (despersonalización) como del control social ejercido desde la noosfera.

En el campo de la didáctica de la historia existe un vasto acuerdo en que no se trata tanto de transmitir/adquirir conocimientos declarativos, sino más bien de tomar conciencia de la historicidad de los fenómenos socioculturales y comprender la historia como una red conceptual compleja (Carretero et al., 2013). Dicho en otras palabras, en “pensar históricamente” para llegar a ser ciudadanos interculturales. Según Joan Pagès (2009):

El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida (10).

Cabe plantearse entonces, cuál es el concepto de lengua y de su transposición que mejor se integra con el desarrollo del “pensamiento histórico”. En su libro *The Role of Languages in CLIL* (2012), Ana Llinares, Tom Morton y Rachel Whittaker se basan en la Lingüística Sistemico Funcional que definen como “*meaning-based theory of language, in which all choices speakers or writers make from the lexical or grammatical systems of a language are shaped by the social activities, such as education, in which they are involved*” (10), es decir, como una teoría centrada en la relación dialéctica entre los usos sociales y los recursos de los sistemas lingüísticos.

Considero que la Lingüística Cognitiva ofrece instrumentos de mayor potencial explicativo e integrador para una modalidad didáctica que no reduzca la lengua a mero “vehículo” que se carga con un “contenido” no-lingüístico. La Lingüística Cognitiva concibe el lenguaje como producto de habilidades socio-cognitivas, porque emerge de las experiencias de nuestras interacciones con el entorno físico y social – tanto individuales como compartidas, es decir, colectivas e históricas – que se sedimentan, quedan corporeizadas²¹ y van conformando el bagaje de moldes cognitivos que orienta toda nueva interacción con el mundo que nos rodea. Lo que comunicamos de los objetos y las situaciones del mundo es el resultado de cómo los concebimos y construimos, con mayor o menor precisión, desde una determinada perspectiva, otorgando mayor o menor prominencia y especificidad a los participantes de los eventos²² y atribuyéndoles un cierto rol en el discurso. De ahí que el lenguaje permita crear imágenes alternativas de un mismo evento. Visto desde el otro lado, estudiar las construcciones lingüístico-discursivas permite identificar desde qué perspectiva se ha conceptualizado y verbalizado un evento para responder a la necesidad de conferir sentido a nuestras experiencias del mundo.

Este modelo basado en el uso, es decir experiencial (y no solo funcional) se propone explicar tanto la adquisición como el uso del lenguaje. Las interacciones que experimentamos con el entorno resultan en construcciones, ya no vistas como una noción puramente

21 Actualmente la mayoría de los estudiosos hispanófonos traduce *embody* con el neologismo “corporeizar”.

22 Siguiendo a Suzanne Kemmer (1994: 223) empleo “evento” como término que comprende estados, acciones y procesos.

gramatical, sino como estructuras cognitivas que emergen de la repetida experiencia lingüística de los hablantes en específicos contextos de habla (Valenzuela Manzanares, Rojo López, 2008: 222).

El aprendiente de una lengua adicional tiende a combinar los elementos lingüísticos singulares según los esquemas constructivos de su propia lengua. Para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea eficaz, las actividades propuestas deben fomentar la corporeización y sedimentación de nuevos mapeos convencionalizados de forma-función, de manera que los estudiantes puedan *rethinking for speaking*, como Peter Robinson (2006) llamó – reutilizando la expresión *thinking for speaking*²³ de Dan Slobin (1996, 2004) – el proceso por el cual se adquiere la capacidad de emplear patrones de pensar para hablar lenguas diferentes a la lengua materna.

En el ámbito específico de la didáctica de las lenguas, la opción conocida como *focus on form* o “atención a la forma” es la más compatible con el enfoque experiencial. El enfoque estructuralista ponía el *focus on form*, seleccionando, estudiando y acumulando los elementos lingüísticos uno por uno según su grado de frecuencia y dificultad. A partir de los años '70 fue abandonado en favor de un abordaje comunicativo de la enseñanza de lenguas que proponía poner el *focus on meaning* – atención al significado –. Michael Long y Peter Robinson (1998) propusieron poner el *focus on form*, entendido como una orientación ocasional a características del código lingüístico durante clases predominantemente orientadas al significado (23). Si Long y Robinson proponían un abordaje reactivo a problemas de comprensión o producción según fuesen surgiendo, actualmente se considera oportuno por lo menos acompañarlo de un abordaje proactivo diseñando tareas que permitan estudiar sistemáticamente fenómenos lingüístico-discursivos para entrenar a los estudiantes a “repensar para hablar” en la lengua adicional.

Compartimos la crítica de Teresa Cadierno (2008) a la “desafortunada” denominación *focus on form*, heredera de una visión formal de la lengua que separa forma de significado. La autora aclara que la atención a la “forma” no quiere decir que se soslaye el “significado”, sino que se dirige la atención del aprendiz a ciertos aspectos lingüísticos durante la realización de significativas tareas comunicativas para que establezca mapeos apropiados de forma y significado (264).

Dentro de los abordajes constructivistas a la gramática conviven distintas posiciones sobre el alcance del inventario de estos mapeos de forma y significado, llamados construcciones. Adele Goldberg (2006) incluye tanto los morfemas como las palabras, las unidades fraseológicas – más o menos saturadas – hasta las estructuras sintácticas que, por lo tanto, tienen intrínsecamente algún tipo de significado independientemente de las palabras que las actualicen. Pocos mencionan el género discursivo como tipo de construcción. Sin embargo, Ronald Langacker (2008) parece autorizar tal inclusión, en la medida en que considera que el género emerge, como las demás construcciones, del uso lingüístico a través de procesos de esquematización de interacciones en particulares contextos de habla (478).

Las conceptualizaciones del género propuestas en el ámbito de los estudios neorretóricos coinciden con esta posición en su carácter experiencial. Tanto Désirée Motta Roth (2009) como Anis Bawarshi y Mary J. Reiff (2010) conciben los géneros como representaciones

²³ Slobin entiende por *thinking for speaking* los procesos mentales que se producen en el momento de hablar, diríamos “en línea”. Por lo tanto, la lengua no es vista como un sistema estático, sino que influye dinámicamente en la cognición, por ejemplo orientando la atención y moldeando la memoria para dar lugar a las estructuraciones conceptuales que podrán ser verbalizadas.

o tipificaciones retóricas intersubjetivas de eventos a partir de la experiencia compartida de situaciones discursivas.

Estas conceptualizaciones potencian el enfoque sociocultural de la transposición didáctica, en la medida en que nos permiten comprender todas las interacciones de los participantes como manifestaciones de géneros, es decir, de aspectos discursivos de prácticas sociales. Comprendemos desde las conversaciones tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docente hasta sus producciones académicas, pasando por las fuentes – históricas, literarias y periodísticas – que son objeto de estudio.

Proponemos entonces que los estudiantes se entrenen para (re)conceptualizar sus experiencias según los patrones de la lengua adicional y aprendan a pensar históricamente, es decir puedan descentrarse de sus conceptualizaciones y verbalizaciones naturalizadas. El pensamiento histórico podrá ser verdaderamente crítico si los estudiantes desarrollan la capacidad de emplear instrumentos del enfoque cognitivo al Análisis Crítico del Discurso (Hart, 2010) para captar los aspectos ideológicos de las construcciones. Por ejemplo, analizar las construcciones pasivas perifrásticas, mediopasivas, medias e impersonales como estrategias de despersonalización permite adentrarse críticamente en una de las características del discurso académico que los enunciadores suelen asumir para construir un ethos de profesional objetivo y neutral mediador entre un saber incuestionable y el público destinatario, mientras las construcciones evidenciales contribuyen a crear una imagen creíble y confiable del enunciator, legitimado a formar parte de la comunidad académica.

Didactización de materiales auténticos

La formación de ciudadanos críticos, capaces de compartir y evaluar sus experiencias sobre la construcción de los saberes, requiere contar con materiales significativos, adecuadamente didactizados.

Brian Tomlinson (2011) propone un concepto pragmático de los materiales, al definirlos como todo aquello que puede acrecentar el conocimiento y la experiencia del lenguaje por parte de los aprendices. Sugiere no sólo que los diseñadores de materiales empleen la mayor cantidad y variedad posible de fuentes sino, sobre todo, que los docentes asuman un rol importante en la elaboración y posterior empleo en clase de los mismos (2).

Darío Banegas (2010) nota la inadecuación de materiales comerciales que proclaman incluir componentes del CLIL (12) cuando, en cambio, se limitan a presentar una asignatura en una lengua adicional para los destinatarios, sin responder eficazmente al contexto ni a una verdadera integración disciplinar. Por lo cual recomienda que los docentes elaboren sus propios materiales, dando espacio a la negociación con los estudiantes y aplicando el modelo que Coyle, Hood y Marsh (2010) propusieron como “tríptico lingüístico” (lengua del, para, a través del aprendizaje)²⁴ (35-38) para conectar los distintos objetivos. Significa que la selección de fuentes y el diseño de las actividades responderán al propósito de exponer a los estudiantes a la lengua del aprendizaje (los recursos que permiten acceder al saber disciplinar), la lengua para el aprendizaje (los recursos que permitan realizar las actividades: preguntar, negociar, organizarse,

²⁴ *Language Tryptich (language of, for, through learning)*, en el original.

describir, explicar, hipotetizar, definir, debatir) y la lengua a través del aprendizaje (las nuevas conceptualizaciones y verbalizaciones que vayan emergiendo durante el curso).

Didactización y progresión curricular

Desde la perspectiva sociocultural de la transposición didáctica es fundamental prestar particular atención a la progresión en la construcción de los saberes, es decir, a la continuidad entre las asignaturas sucesivas de una misma disciplina. En el caso específico, el mismo grupo que ahora cursa Lengua Española III ya se ha familiarizado con el tema a través de las actividades llevadas a cabo durante la cursada de Lengua Española II del año académico anterior.

Considerando que los estudiantes italianos tienen escasa conciencia histórica y ningún conocimiento de historia extraeuropea, en dicho curso las actividades surgieron a partir de la didactización del video *América o las Américas* (Besso Pianetto, 2014),²⁵ que presenta a grandes líneas la historia desde la “invención” europea del continente hasta la formación de los estados nacionales. Para realizar las actividades los estudiantes “migraron” virtualmente al campus del sitio web puesto a disposición por el Instituto de Educación Superior Olga Cossettini de Rosario.²⁶ Ya desde esta primera experiencia de enseñanza y aprendizaje de la lengua a través de la historia sociocultural, el objetivo no proponía tanto que los estudiantes adquirieran informaciones, sino que desarrollaran el pensamiento histórico (Pagès, 2009, 2012; Plá, 2015). Para eso en primer lugar las actividades apuntaron a historizar los nombres de las “Américas” – Hispanoamérica, Latinoamérica, Iberoamérica – sin soslayar *Abya-Yala*, nombre propuesto por el líder aymara Takir Mamani. Seguidamente desarrollamos distintas actividades a partir de un evento fundante de la historia de la América hispanófona: el encuentro de Guayaquil. Las distintas posiciones en disputa en torno a la futura configuración permitió historizar el concepto de estado-nación. A través del trabajo con mapas y relatos históricos los estudiantes fueron ampliando y consolidando sus competencias lingüísticas, específicamente en la representación del espacio y del tiempo. Gracias al libro *El general en su laberinto* (1994 [1989]) que Gabriel García Márquez dedicara a Simón Bolívar, uno de los protagonistas del encuentro, los estudiantes pudieron seguir el relato del progresivo “blanqueamiento” del prócer en los retratos que le hicieron a lo largo de su vida, para replantear los conceptos de identidad y pertenencia mientras profundizaban en las estrategias lingüístico-discursivas de la descripción. Adentrándose luego en instancias escritas y audiovisuales de géneros históricos divulgativos, predominantemente explicativas y argumentativas, los estudiantes fueron guiados para que identificaran las estrategias lingüístico-discursivas empleadas para representar a los actores sociales.

Al finalizar este curso, los estudiantes fueron invitados a responder a un cuestionario en el que podían indicar qué temas y qué actividades querían abordar durante la

²⁵ Este video fue realizado en el marco del proyecto “Construcción de espacios interculturales en la formación docente: competencia comunicativa intercultural, cultura regional y TICs”, subsidiado por la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación de la provincia de Santa Fe, Argentina (Código 2060-019-13 - Resolución 121- 2013) y dirigido por la Dra. María Isabel Pozzo.

²⁶ Agradezco a la Prof. María Fernanda Foresi, rectora del IES “Olga Cossettini”, por su generoso apoyo al proyecto Un particular agradecimiento va a la colega Mariel Amez por su eficaz y eficiente colaboración.

cursada de Lengua Española III. El objetivo tendía a involucrarlos en la selección para que se sintieran agentes de la construcción de saberes y no consumidores de las informaciones provistas por el docente. Los temas más solicitados fueron: la variación lingüística, historia de distintos países y culturas contemporáneas de América Latina y literatura hispanoamericana. En cuanto a las actividades propusieron: análisis y redacción de distintos tipos de textos, exposición oral, conversación con estudiantes hispanohablantes. De todo esto resultó que las actividades se organizaran a partir de (re)planteos del concepto de género, particularmente importante en esta fase de la carrera universitaria en que van preparando el trabajo de fin de grado.

Didactización: selección de materiales

La concepción del género como manifestación discursiva de prácticas sociales guió la selección de los materiales auténticos que fueron didactizados. Partimos del evento ya conocido a través de las actividades del curso anterior, el encuentro de Guayaquil, y seleccionamos instancias de los distintos géneros mediante los cuales fue representado:

1. Cartas contemporáneas al acontecimiento:

- a. la carta “Lafond”, atribuida a José de San Martín, fechada el 29 de agosto de 1822;
- b. la carta de José Gabriel Pérez, secretario de Bolívar, a Antonio José de Sucre, de la misma fecha.

2. Géneros audiovisuales:

- a. la película *El santo de la espada* de Leopoldo Torre Nilsson (1970)
- b. la videograbación de una entrevista a Pacho O'Donnell (2013, 30 de julio)
- c. la videograbación de la entrevista al escritor colombiano Mauricio Vargas Linares (2013, 29 de julio), autor de la novela *Ahí le dejo la gloria* (2013)

3. Géneros de ámbito histórico:

- a. “Nota editorial” del historiador ecuatoriano Enrique Ayala Mora (2013)
- b. ensayo académico del historiador colombiano Armando Martínez Garnica (2013), “La entrevista de Guayaquil: Introducción y transcripción”.

4. Narrativa literaria:

- a. la novela *El general en su laberinto* (1994 [1989]) de Gabriel García Márquez;
- b. el cuento “Guayaquil” (1974) de Jorge Luis Borges.

Didactización: secuenciación de las actividades

Una secuenciación en espiral recorre las representaciones del evento a cada vez mayor profundidad y mediante actividades cada vez más complejas, buena parte de las cuales se centran en la comparación de distintas perspectivas sobre el mismo acontecimiento, siempre con la intención de promover la conciencia crítica a partir del descentramiento

de las propias perspectivas naturalizadas. Se articulan actividades individuales con otras intra e intergrupales.

En primer lugar los estudiantes reactivarán los conocimientos adquiridos volviendo a ver el video *América o las Américas* (Besso Pianetto, 2014) y el informe “Encuentro de Guayaquil” presentado el 30 de julio de 2013 en el programa *Vivo en Argentina-Reflexiones* transmitido por Canal Encuentro para responder a algunas preguntas que les permitan contextualizar la entrevista yendo del cuadro general de la historia americana del siglo XIX al acontecimiento específico.

Los estudiantes tienen también como conocimientos previos del cursado precedente la representación de la escena del famoso encuentro en la película de Torre Nilsson (1970). Además de rever la escena, leerán un reportaje al director porque legitima cotejar la escena con la carta “Lafond”, dado que el director menciona las fuentes en que se ha basado y resulta evidente que para el guión se ha reelaborado dicha carta. También reflexionarán sobre la palabra “acartonamiento” que emplea el entrevistador. Al análisis morfológico sumarán una comparación con su experiencia en cuanto estudiantes italianos. Traducirán la palabra a su lengua, referirán qué personajes ilustres les han sido presentados de manera “acartonada” durante sus estudios y reflexionarán sobre cómo implementar una didáctica más experiencial. En este breve fragmento los estudiantes analizarán las construcciones verbales y verbo-pronominales empleando la base de datos ADESSE.²⁷

Escuchando el video de la escena del encuentro y leyendo la carta “Lafond” - identificarán los fragmentos equivalentes para observar las reformulaciones en el pasaje de un género a otro. Tras estas primeras actividades interpretativas, se encontrarán en condiciones de pasar a la producción de una redacción propia guiados por un discurso preexistente. Consiste en narrativizar la conversación entre San Martín y Bolívar para lo que deberán reactivar sus conocimientos sobre las construcciones temporales, causal-consecutivas, entre otras.

Antes de pasar a trabajar con textos escritos por historiadores, los estudiantes deberán escribir una breve redacción sobre sus experiencias pasadas en el estudio de la historia. Los guiarán preguntas sobre la (in)utilidad del estudio de dicha disciplina y sobre las características que para ellos debe tener un historiador para resultar creíble y sobre cómo suponen que dichas características se manifiestan a nivel lingüístico-discursivo. El objetivo de esta actividad individual es activar expectativas y, sobre todo, releer su propio texto después de haber hecho todas las demás actividades y poder de esta manera (auto)evaluar los cambios que hayan experimentado.

También se articulan actividades de análisis con otras de producción guiada a partir de la “Nota editorial” de Enrique Ayala Mora (2013), en que no sólo presenta el hallazgo de una copia fiel de la carta de José Gabriel Pérez, sino que traza un breve panorama de los conflictos entre las Academias de la Historia, argentina y venezolana entorno a la autenticidad de la carta “Lafond”. Para empezar se deberán documentar sobre el autor y la revista, en función del análisis del género que harán posteriormente siguiendo una guía elaborada en base a la propuesta por Bawarshi y Reiff (2010: 192-194).²⁸ Escuchar una entrevista al historiador Ayala Mora no sólo les permite hacerse una idea más clara del ethos que proyecta, sino además, reactivar conocimientos sobre las variedades diatópicas, analizando las particularidades fonéticas de su habla. Para adentrarse en el campo de la historia, identificarán qué tipos de fuentes distingue el historiador y a cuál

27 La base de datos ADESSE (Alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos del español) es un proyecto desarrollado en la Universidad de Vigo desde 2002.

28 La guía se ilustra con detalle en Pozzo, Theiner (esta publicación).

atribuye mayor valor y por qué. A continuación identificarán las estrategias de (des)personalización (Marín Arrese, 2002) y reformularán las construcciones para verificar en qué casos se puede explicitar el agente y cuándo es imposible o resulta ambiguo. Cada uno de los grupos de trabajo se centrará en uno o dos párrafos y propondrá un subtítulo para el mismo, que confluirá con los de los demás para decidir en común cómo elaborar un índice del texto. El trabajo hecho durante la cursada de Lengua Española II sobre los recursos de cohesión lo aplicarán ahora reordenando párrafos desordenados de la nota. Los estudiantes se harán protagonistas porque cada grupo desordenará “su” párrafo, lo proporcionará a los demás y corregirá las producciones de sus compañeros, explicándoles luego por qué un ordenamiento es más eficaz que otro.

El cotejo de la carta “Lafond” y la de Pérez a Sucre, irá más allá del análisis del género y la identificación de temas y propuestas políticas convergentes y divergentes, para centrarse en la identificación de las construcciones de los diferentes centros deícticos. Si en la carta “Lafond” un protagonista del evento se dirige al coprotagonista, es decir, de participante a participante de la misma interacción, en la otra Pérez y Sucre son ambos externos a dicho evento (Pérez, testimonio primero, y Sucre, segundo). En términos de Langacker (2008: 77-79, 261), en el primer caso, el enunciador San Martín es sujeto y objeto de conceptualización, mientras que Pérez es el sujeto que conceptualiza desde una posición *offstage* el encuentro entre los protagonistas puestos *onstage*.

Las actividades basadas en la nota editorial de Ayala Mora y las fuentes históricas prepararán a los estudiantes para acceder a un texto expositivo-argumentativo más complejo, el ensayo académico de Armando Martínez Garnica (2013). La fase inicial del trabajo gira alrededor de la intertextualidad: en primer lugar los estudiantes identificarán las menciones y citas de obras históricas y literarias para clasificar seguidamente las citas y parafrasear las textuales. En función de ese mismo objetivo deberán reescribir todo el párrafo aplicando otras normas editoriales, pasando del sistema cita-nota al sistema autor-fecha. Tras identificar la configuración lingüístico-discursiva del ethos, podrán escribir un breve informe académico. El objetivo es aquí no sólo promover una lectura crítica de ensayos académicos sino que desarrollen las competencias necesarias para la redacción del trabajo de fin de grado.

El análisis permitirá verificar la hipótesis de que el propósito principal del autor es polemizar con Vargas Llinares, autor de *Aquí le dejo la gloria* (2013), novela histórica sobre el encuentro. Los estudiantes complementarán esta actividad viendo una entrevista a Vargas Llinares para, por un lado identificar las características fonéticas de su habla y por otro, evaluar cómo caracteriza el género “novela histórica”.

Martínez Garnica menciona varias obras literarias, de las que analizaremos los aspectos que atañen la integración de historia y lengua. De *El general en su laberinto* (1994 [1989]) de García Márquez trabajaremos sólo con dos fragmentos: las circunstancias de la muerte de Sucre y aquel en que menciona al pasar el encuentro de Guayaquil que interrumpe los amores con Manuela Sáenz. Se invitará a los estudiantes a documentarse sobre el testimonio que el italiano Garibaldi ha dejado de su encuentro con la ya anciana Manuela.

En el cuento “Guayaquil” Borges ofrece un rico entramado de perspectivas. Por un lado, la intertextualidad y la interdiscursividad, dado que menciona y cita diferentes textos y representa – parodiándolos – diferentes tipos de discurso, como por ejemplo el académico-burocrático. El análisis de la representación (irónica) del campo de la historia comprenderá primero la representación de los participantes individuales e

institucionales (y sus conflictos de poder). Gracias a la refinada pluma de Borges los estudiantes podrán enriquecer su léxico con actividades de identificación, interpretación y reformulación de construcciones que presentan términos que probablemente no encuentran con frecuencia y no sabrían usar (ademán, prologar, recóndita, cedazo...). Al ir ampliando su vocabulario, los estudiantes estarán en mejores condiciones de reformular las hipótesis borgianas sobre lo sucedido durante la famosa entrevista, así como sus consideraciones teórico-metodológicas sobre la labor del historiador.

Tras reunir todo el material obtenido mediante los análisis y las producciones guiadas, los estudiantes pondrán a prueba las competencias adquiridas escribiendo un breve ensayo acerca de las representaciones – académicas y literarias – de la construcción del saber histórico. Las reflexiones que les suscite la (auto)evaluación del texto anteriormente escrito sobre el tema podrá actuar como disparador.

Conclusión

Un enfoque didáctico integrador de disciplinas, basado en una reinterpretación de la transposición didáctica en sentido sociocultural y experiencial, por un lado pone en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes como agentes que co-construyen el conocimiento y por otro, ofrece una mayor variedad de perspectivas que una asignatura monodisciplinar.

La didactización aquí propuesta, que integra historia hispanoamericana y lengua española, presenta el encuentro de Guayaquil entre San Martín y Bolívar representado en diferentes géneros, desde múltiples perspectivas, algunas abiertamente en conflicto. Las actividades están diseñadas para que los estudiantes empleen las herramientas del enfoque cognitivo al Análisis Crítico del Discurso para ir desvelando los posicionamientos desde los que se construyen los discursos para desnaturalizarlos y rehistorizarlos.

Aprender a pensar históricamente en otra lengua permite descentrarse de las propias posiciones asumidas como naturales para poder dialogar con otros y formarse como ciudadanos interculturales.

Referencias bibliográficas

- Ayala Mora E. (2013). Nota editorial. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 37 (I), 125-126. Recuperado de http://www.uasb.edu.ec/.../separata_descubrimiento.pdf.
- Banegas, D. (2010). Three Frameworks for Developing CLIL Materials. *Folio* 13/1, 12-14.
- Bawarshi A., y Reiff M. J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Besso-Pianetto E. (2014). *América o las Américas* [video]. Argentina: Irice-Conicet. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IBDxuXixQH4>.
- Borges, J. L. (1974). "Guayaquil". En J. L. Borges. *El informe de Brodie, Obras completas*, (pp. 1062-1067). Buenos Aires: Emecé.

Bullock, A. (1975). *A Language for Life: Report of the Committee of Inquiry*. London: Her Majesty's Stationery Office. Department of Education and Science. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock24.html>.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cadierno, T. (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus-on-form pedagogical approach. En S. De Knop, T. De Ricker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 260-294). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Carretero, M., Castorina J.A., Sarti M., Van Alphen, F., y Barreiro A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39 (22, 1), 13-13.

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

Ellis, N., Cadierno, T. (2009). Constructing a Second Language. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7, 111-139.

Ellis, N., y Robinson, P. (2008). An Introduction to Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Language Instruction. En N. Ellis, P. Robinson, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 3-24). New York/London: Routledge.

García Márquez G. (1994 [1989]). *El general en su laberinto*. Barcelona: Plaza & Janés.

Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work*. Oxford: Oxford University Press.

Hart, C. (2010). *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science*. London: Palgrave Macmillan.

Kemmer, S. (1994). Middle Voice, Transitivity and Events. En B. Fox, P. Hopper (Eds.), *Voice: Form and Function* (pp. 179-230). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Long M. H., y Robinson P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty, J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Lorenzo, F., Trujillo, F., y Vez, J. M. (2011). *Educación Bilingüe. Integración de Contenidos y Segundas Lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Llinares A., Morton T., y Whittaker R. (2012). *The Roles of Languages in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marín Arrese, J.I. (2002). Introduction. En J.I. Marín Arrese (Ed.), *Conceptualization of Events in Newspaper Discourse: Mystification of agency and degree of implication in news reports* (pp. 1-8). Madrid: Proyectos Complutense 2000, UCM.

Marsh, D., y Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Martínez Garnica A. (2013). La entrevista de Guayaquil: Introducción y transcripción. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 37 (I), 127-145. Recuperado de http://www.uasb.edu.ec/.../separata_descubrimiento.pdf.

Moate J. (2010). The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 38-45.

Motta-Roth, D. (2009). The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. En C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 317-336). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

O'Donnell, P. (2013, 30 de julio). "Encuentro de Guayaquil". *Vivo en Argentina – Reflexiones* [entrevista videograbada]. Argentina: TV Pública. <http://www.youtube.com/watch?v=emZbAd1jFLs>.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones*, 3, 5-14.

Pagès, J. (2009): "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Plá S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. *Revista de Investigación Educativa* 20, 25-44.

Robinson, P. (2006). Second language speech production research: processing stages, task demands, individual differences and re-thinking-for-speaking in an L2. Ponencia presentada en la *American Association of Applied Linguistics Conference*. Montreal, 17-20 de junio.

San Martín, J. de (atribuida a). (1884). "Carta de Lafond". En Lafond de Lurcy, G. *Voyages autour du monde*, T. II, (pp. 138-141). Paris : Administration de la Librairie. Recuperado de <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pst.000024873741;view=1up;seq=154>.

Slobin, D. I. (1996b). From "thought and language" to "thinking for speaking." En J. Gumperz y S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity. Studies in the social and cultural foundations of language*, vol. 17 (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.

Slobin, D. I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. En S. Strömquist y L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives* (pp. 219-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Torre Nilsson, L. (1970). *El santo de la espada* [película]. Argentina: Producciones Maipú. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=W112rdMTF40>.

Torre Nilsson, L. (1978, 21 de mayo). "Un maestro del cine" [entrevista por Osvaldo Seiguerman]. *La Opinión* – sección cultural. Buenos Aires.

Tomlinson B. (Ed.) (2011). *Materials Development in Language Teaching. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valenzuela Manzanares, J., y Rojo López, A. M. (2008). What can language learners tell us about constructions? En S. De Knop y T. De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 197-230). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.

Vargas Linares M. (2013). *Ahi le dejo la gloria*. Buenos Aires: Planeta.

Vargas Linares, M. (2013, 29 de julio). "Vargas Linares habla sobre 'Ahi le dejo la gloria' [videograbación de la entrevista por El Buen Librero]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UKS_Qzc-QEY.

Capítulo 12

Análisis de actividades de las competencias socio e intercultural en manuales de ELE

Verónica Gebauer
vgebauer@yahoo.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

Resumen

¿Qué es la competencia intercultural? ¿Por qué es importante trabajarla en clases de LE? ¿Qué podemos hacer para evitar el choque intercultural y la construcción de estereotipos? ¿Cómo se puede fomentar aquella competencia? Si los manuales siguen siendo tan usados en las clases de ELE ¿La encontramos allí? ¿Qué objetivos persiguen? ¿A través de qué géneros discursivos? ¿Qué es el enfoque formativo? ¿Qué características debería tener una actividad de lengua para que favorezca el desarrollo de esta competencia?

Numerosos jóvenes y adultos extranjeros vienen a nuestra ciudad con el objetivo de trabajar o de realizar estudios en el nivel superior, así como también descubrir y entender no solamente lo que muchos autores llaman la *cultura con mayúscula*, la de la literatura y las artes, sino también la *cultura con minúscula* o cultura no formal, es decir la de las tradiciones y los ritos, de los valores y creencias, y desean comprender y manejar lo más eficazmente posible los códigos verbales y no verbales por los que se rige nuestra sociedad.

Para este trabajo, hemos elegido analizar los componentes socio e intercultural presentes en tres manuales de ELE producidos y/o editados en Argentina. A través de una investigación de corte cuali-cuantitativo, buscamos descubrir qué saberes y habilidades comprenden la competencia intercultural, y qué características encontramos en las actividades de los manuales del corpus. Asimismo, buscamos definir líneas metodológicas que orienten la enseñanza de ELE en la adquisición de una competencia intercultural que permita una adecuada inserción de los estudiantes extranjeros en el medio hispano.

Un entrecruzamiento de los resultados de la investigación sobre saberes y destrezas, objetivos, actividades y géneros discursivos nos permitirá determinar en qué medida cada uno de los tres manuales del corpus favorece el desarrollo de la competencia intercultural.

Introducción

¿Qué son las competencias socio e intercultural? ¿Qué podemos hacer para evitar el choque intercultural y la construcción de estereotipos? Si los manuales siguen siendo tan usados en las clases de español lengua extranjera (ELE) ¿Estos nos permiten desarrollar habilidades para evitarlos? ¿Qué objetivos persiguen las actividades de los manuales de clase? ¿A través de qué géneros discursivos?

Como tesis de maestría de enseñanza de ELE, hemos realizado una investigación de corte cuali-cuantitativo, tras estudiar las características de las competencias sociocultural e intercultural, y analizar las actividades propuestas en tres manuales de ELE producidos y/o editados en Argentina. Ello nos permitió realizar propuestas pedagógicas superadoras a partir de tres actividades extraídas del corpus estudiado. En esta oportunidad presentamos las conclusiones del capítulo 5: Competencias sociocultural e intercultural: Resultados

Objetivos

Para dicho capítulo, nos hemos planteado un objetivo general, a saber: Indagar en los manuales seleccionados el tratamiento del componente cultural, atendiendo al tipo y características de las actividades que desarrollan dicho componente. Este se correlaciona con el siguiente objetivo específico: Describir las características de las actividades socio e interculturales presentes en el corpus y determinar la frecuencia de cada una.

Marco teórico

Luego de haber consultado abundante bibliografía sobre la cultura, queremos retener algunos elementos que nos parecen más adecuados al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y los más mencionados por los autores que ya han investigado de alguna manera sobre el tema en esta área precisa. Resumiendo, la cultura remite a valores, ideales, categorías, prácticas sociales, afectividad, en otros términos, a un conjunto de elementos que, conscientemente o no, los miembros de una sociedad reconocen como *adecuados* dentro de un contexto determinado.

Numerosas son también las definiciones que hemos encontrado de la competencia sociocultural. En nuestro trabajo, la concebimos como una subcompetencia de la *competencia comunicativa*, y que caracterizamos como el *saber y la habilidad* que posee un sujeto hablante para *comportarse* en una situación de interacción en la lengua-cultura extranjera, teniendo en cuenta un conjunto de *marcos de conocimiento* propios de la otra cultura que le permitan entenderla y actuar apropiadamente, es decir comportarse “según reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia” (Castro Prieto, 1999:45), en las situaciones que pueden verse enfrentados en contacto con otra cultura (Santamaría Martínez, 2008:53,247)²⁹.

29 El énfasis nos pertenece.

Cuando hablamos de saberes nos referimos a “conocimientos concretos de tipo declarativo que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién” (Plan curricular Instituto Cervantes, apartado 11. Saberes y comportamientos socioculturales, en Instituto Virtual Cervantes). Los marcos de conocimiento permiten desarrollar criterios de clasificación propios de una cultura, que pueden ser parcial o totalmente diferentes de las otras, como por ejemplo el recorte que se hace de la jornada cotidiana, respecto de los momentos del día (¿Cuándo termina la tarde? ¿A qué hora comienza la noche?) y que respondería a un criterio cultural. Por comportamientos entendemos “la manifestación exterior, evidente y detectable, de una acción” (Cuq, 2003) socialmente pautada. Finalmente, si una intervención respeta las pautas culturales de “cualquier actuación comunicativa [estos elementos] harán que ésta sea *adecuada o premeditadamente inadecuada*³⁰” (Miquel, 2003, en Gil Ruiz, 2012:128).

La necesidad de trabajar esta competencia en clase de LE se debe en parte a que “es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y/o esté [distorsionado] por los estereotipos” (Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas, 2002:100). El desarrollo de la competencia sociocultural se favorece cuando los materiales de enseñanza incluyen actividades de aprendizaje con este fin. Una actividad tendiente al desarrollo de esta *competencia* es aquella destinada a que los aprendientes tomen contacto con las referencias culturales de la cultura meta (C2) referidas a informaciones, presuposiciones, modos de clasificación, conocimientos y actuaciones no verbales socialmente pautados, rutinas, normas sociales, creencias y valores de una cultura determinada. Frecuentemente, esas actividades están apoyadas por documentos orales y/o escritos, de diversos géneros discursivos.

Cabe realizar dos aclaraciones: por un lado, cuando hablamos de actividades de aprendizaje en los manuales, nos referimos a las consignas o instrucciones que el aprendiente encontrará en su libro de texto, que se caracterizan por ser enunciados de tipo instruccional, es decir que tienen el “propósito de que el otro [el aprendiente] realice acciones” con una finalidad concreta (Bayés Gil, 2012). Sus formas más comunes serían las elicitaciones, las informaciones y las directivas. Según el autor, pueden aparecer como enunciados interrogativos, imperativos o enunciativos. Por otro lado, por *géneros discursivos* entendemos las formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo. (Diccionario Virtual Cervantes)

Sin embargo, la elección de los contenidos socioculturales presentes en los manuales suele estar “filtrada por los medios de comunicación [y por] las ‘autoridades’ que han seleccionado e interpretado las informaciones”³¹ (Neuner, Parmenter, Starkey y Zarate, 2003:18) como los ministerios de educación o las editoriales, por lo cual, la visión de la realidad de la C2 que se brinda allí puede estar sesgada. Por esta razón, es necesario que el aprendiente adquiera otra serie de habilidades que le permitan construir

30 El énfasis pertenece al autor.

31 La traducción pertenece a la autora del presente trabajo.

un conocimiento crítico de la lengua-cultura meta y desarrollar competencias tendientes a lograr una interacción reflexiva entre ésta y la propia lengua-cultura.

Para dar cuenta de cómo se produjo este cambio de paradigma, no podemos dejar de referirnos a la evolución de la competencia comunicativa en competencia comunicativa intercultural (CCI), y a los enfoques del tratamiento de dicha competencia en la Didáctica de lenguas y culturas.

Con el auge del enfoque comunicativo de los años 80’, en el aula de LE se incluyeron aspectos culturales, como las reglas de comportamiento comunicativo, las variedades sociolingüísticas, entre otros con la finalidad de mejorar la posibilidad de interacción entre el aprendiente y los hablantes nativos y no nativos competentes en la lengua meta. A pesar de todo, la cultura seguía siendo concebida en el aula como “civilización’, es decir, una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, con información sobre los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más folclórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta” (Areizaga, 2000:196), que se corresponde con lo que esta autora denominó *un enfoque informativo* del abordaje de la cultura. Es por eso que se buscó superar la enseñanza de la lengua-cultura como producto a conocer, dicho en otros términos, como una acumulación de conocimientos declarativos (enfoque informativo, Areizaga, 2001; conocimiento declarativo, MCER, 2002; *savoirs*, Byram, 1997, en Areizaga, 2001) dado que llevaba a estereotipación y visión sesgada de la cultura meta, entre otros (Areizaga, 2007). Así es, pues, que surgió otra manera de trabajar el *componente cultural* en la clase de LE, de manera procesual, un enfoque que Areizaga llama *formativo* (2001):

basado en una visión del aprendizaje más acorde con el constructivismo (...), y que defiende el aprendizaje de una segunda lengua como una socialización terciaria (...), es decir, como una parte de la formación integral del aprendiz a través de la construcción de una identidad intercultural (...), lejos tanto del etnocentrismo como de la aculturación que se producen desde un enfoque informativo. Sus propuestas parten de una revisión crítica del conjunto de los dos modelos de valores y formas de pensar, tanto de la cultura de origen (C1) como de la cultura meta (C2), y defienden un aprendizaje experiencial, utilizando a menudo técnicas procedentes de la etnografía o la dramatización... (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005:29).

En el marco de esta investigación hemos asociado la competencia sociocultural al enfoque informativo, dado que según Areizaga este enfoque estuvo acompañado de la conceptualización de las competencias sociolingüística y sociocultural.

A su vez, concebimos la competencia intercultural como una subcompetencia de la CCI, y que definimos como la *destreza integral* de un *hablante intercultural* capaz de interactuar *adecuada* (MCER, 2002) y *satisfactoriamente* (Hidalgo Hernández, 2005) en *situaciones de encuentros comunicativos interculturales*, esto es, con hablantes nativos y no nativos de una o varias lengua/s-cultura/s distintas de las suyas, siendo flexible en su postura ante las pautas culturales de otras sociedades, especialmente cuando éstas son diferentes a las propias. Esto significa desarrollar un conjunto de actitudes y habilidades (*saber ser* y *saber hacer*, MCER, 2002) que le permite al aprendiente crear una *conciencia intercultural* y construir una *identidad intercultural* que posibilita la mediación entre lo propio y lo diferente³².

En el presente trabajo, definimos las actividades tendientes a desarrollar la *competencia*

32 El énfasis nos pertenece.

intercultural desde un enfoque formativo como aquellas que favorecen tres destrezas que indica el MCER (2002) referidas al saber hacer intercultural, que son: la capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; para abordar los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y para superar relaciones estereotipadas. Esto se logra por medio de la observación crítica, la comparación y contrastación, la reflexión, la relativización de generalizaciones, la deconstrucción de estereotipos y prejuicios, la verificación de hipótesis, y el análisis crítico, todo ello aplicado a todas las culturas presentes en el aula. **El desarrollo de la competencia intercultural** desde un enfoque formativo implica que las actividades comprenden el análisis de cada una de las situaciones culturales puestas en juego, la comparación entre ellas, la apreciación de los valores inherentes a cada realidad, y/o la justificación de las opiniones que se emitan. El desarrollo de estas capacidades le permitirá al aprendiente actuar como mediador intercultural.

Como muchos autores (Castro y Pueyo, 2003; Cañas, 2005; Gandiaga, 2007), Areizaga se hace eco de Byram y Fleming (1998, en Areizaga 2007) al reconocer la utilidad de las técnicas que ofrece la Etnografía de la Comunicación para el desarrollo de la CCI, como modo de alcanzar un aprendizaje significativo, es decir lograr construir un nuevo aprendizaje. Estas técnicas se pueden adaptar al aprendizaje de una lengua-cultura, a través de:

- actividades de exploración, investigación y descubrimiento; muchas propuestas están basadas en las técnicas de la etnografía para la observación y la participación en una comunidad (Byram y Fleming: 1998; Wilken: 1995) mediante las que el aprendiz pueda aprender a aprender sobre y en las culturas, propia y ajena.
- exposición a las situaciones de contacto con la cultura meta, bien sean auténticas o mediadas, por ejemplo, a través de la dramatización, porque es el esfuerzo del aprendiz, enfrentado al contraste o al conflicto con sus posiciones, lo que realmente puede ayudarlo a modificar sus percepciones y desarrollar nuevas habilidades y actitudes para mediar entre culturas;
- la vinculación constante entre el aprendizaje lingüístico y el cultural, o dicho de otro modo, considerar siempre las producciones lingüísticas como muestras de productos, prácticas y perspectivas culturales; los materiales auténticos y las actividades que relacionan el aula con la realidad fuera del aula, son la base de este trabajo, puesto que permiten observar el contexto en el que se construye el sentido y por lo tanto, comprender el marco referencial de los significados socioculturales.

Areizaga (2007:10)

Metodología y corpus

Para dar respuesta a los objetivos planteados más arriba hemos recurrido al diseño cuantitativo no experimental, esto significa que en este tipo de investigaciones se realiza una observación de situaciones o fenómenos preexistentes a dicha investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003). Hemos utilizado un

diseño transeccional descriptivo, dado que este tipo de diseño nos permitía “indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández Sampieri et al., 2006:210).

Para nuestra investigación, analizamos tres manuales de enseñanza de E/LE utilizados en nuestra ciudad, producidos durante los años 2003-2013, destinados a jóvenes y a adultos. El criterio metodológico que seguimos para determinar el corpus fue el enfoque didáctico que los enmarca.

Nuestro universo está constituido por los siguientes manuales: Oxman, C. (2001). *Voces del Sur 1*. Buenos Aires: Ed. Lamsas; Malamud, E. y Bravo, M. J. (2007). *Macanudo I*, Buenos Aires: Araucaria libros; y Garmendia, A.; Tonnelier, B.; Kosel, C.; Corpas, J. y Soriano, C. (2009). *Aula del Sur 1*. Libro del alumno. Buenos Aires: Voces del Sur – Co edición hispano-argentina.

Nuestro corpus está compuesto por actividades de expresión oral y/o escrita que fueron seleccionadas en función de las definiciones de *competencia sociocultural* y *competencia intercultural* desarrolladas en el marco teórico. Hemos estudiado las características que subyacían a cada actividad del corpus y gracias a ello hemos descubierto que podríamos organizar la información de la siguiente manera: por un lado, las actividades de desarrollo de la *competencia sociocultural* que involucran la construcción de un conocimiento (saber) acerca de distintos ámbitos como relaciones sociales, socioeconómico laboral, arte y espectáculos, político, e histórico-geográfico, etc. referidos a la cultura meta, y/o la habilidad para comportarse en función de las reglas y hábitos de conducta de esa C2. Por otro lado, las actividades que pretenden desarrollar la *competencia intercultural*, refieren a contenidos actitudinales que conforman el *saber ser* y el *saber hacer*. Este último grupo de actividades se caracterizW por favorecer en el aprendiente la capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera (C1-C2), abordar eficazmente los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, y superar relaciones estereotipadas.

En esta selección, hemos trabajado con un total de 138 actividades correspondientes a los tres manuales estudiados. Estos grupos de actividades han sido el punto de partida de esta fase de la investigación. Luego, hemos definido los rasgos emergentes de cada tipo de actividad según su orientación, y según el objetivo que persigue. Asimismo hemos analizado los géneros discursivos de los documentos que acompañan las consignas. Los distintos rasgos identificados en el corpus fueron cuantificados y comparados entre sí a fin de llegar a una descripción de las actividades de desarrollo del componente cultural en los tres manuales analizados.

En el presenWte trabajo presentamos los resultados del análisis comparativo, manual por manual, a fin de conocer los rasgos de cada uno en cuanto al desarrollo del componente cultural. La investigación realizada nos dio una idea acabada respecto de la proporción de actividades según ambas competencias, la proporción de actividades según su objetivo, y la proporción de géneros discursivos asociados a las actividades.

Este proceder nos permitió combinar análisis de corte cuantitativo, que se reflejan en gráficos de distintos tipos, con un cruzamiento de datos que dio origen a un análisis cualitativo de los datos.

Resultado del análisis comparativo de los resultados de cada manual

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en los tres manuales que conforman el corpus, teniendo en cuenta cada rasgo.

En primer lugar, y como lo hicieron López Barrios y Villanueva de Debat (2007), hemos escogido únicamente aquellas actividades que se aproximan más a una u otra competencia, en un continuum que va desde la *competencia sociocultural* hasta la *intercultural*. Teniendo en cuenta las características de las actividades de las competencias anteriormente mencionadas, hemos procedido a confrontar cada actividad de los tres manuales con estas definiciones, de manera que fuimos seleccionando aquellas que cumplieran con al menos una característica de una u otra definición: por un lado, las actividades de desarrollo de la *competencia sociocultural* involucran la construcción de un conocimiento (saber) acerca de distintos ámbitos como los relacionados al ámbito de las relaciones sociales, al socioeconómico laboral, arte y espectáculos, político, e histórico-geográfico, etc. referidos a la cultura meta, y/o la habilidad para comportarse en función de las reglas y hábitos de conducta de esa C2; por otro lado, las actividades que pretenden desarrollar la *competencia intercultural*, refieren a contenidos actitudinales que conforman el *saber ser* y el *saber hacer*. Este último grupo de actividades se caracteriza por favorecer en el aprendiente la capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera (C1-C2), abordar eficazmente los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, y superar relaciones estereotipadas.

Respecto de la proporción de actividades para cada competencia según cada manual, sobre un total de 138 actividades, una sola favorece la competencia sociocultural (++) y se encuentra en el manual Voces del Sur 1. Luego, hemos analizado las 100 actividades que fomentan la competencia sociocultural (+). Aula del Sur 1 presenta el mayor número de actividades, comparado con los otros manuales y Voces del Sur es quien presenta el menor número de actividades. En cuanto a las 37 actividades que favorecen la competencia intercultural (+), es Macanudo 1, Nueva Edición el que presenta mayor cantidad de actividades, contra Voces del Sur 1, donde hallamos apenas unas pocas. Queremos resaltar que en los manuales del corpus no hemos encontrado ninguna actividad que desarrolle la competencia intercultural (++).

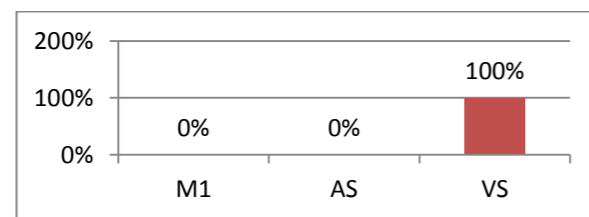


Gráfico 1: Competencia sociocultural (++)

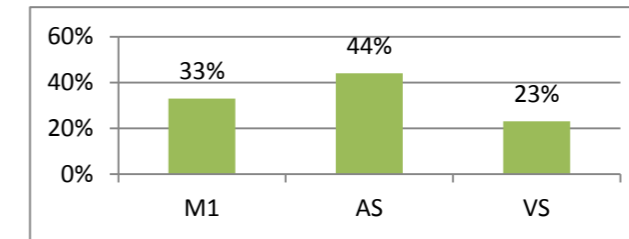


Gráfico 2: Competencia sociocultural (+)

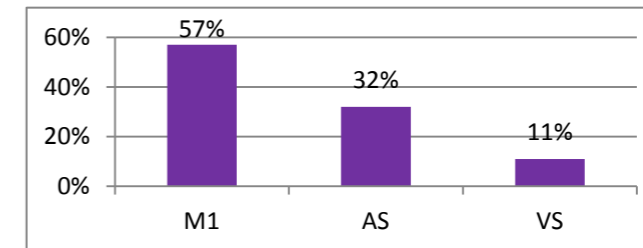


Gráfico 3: Competencia Intercultural (+)

Como podemos ver, la competencia sociocultural (++) está únicamente presente en Voces del Sur 1. En segundo lugar, Macanudo 1, Nueva Edición es el manual que da preponderancia a las actividades que favorecen la competencia intercultural (+). Luego, destacamos que los tres manuales favorecen el desarrollo de la competencia sociocultural (+), mostrando una diferencia de 23% entre aquel que presenta mayor recurrencia de este tipo de actividades (Aula del Sur 1) y el que presenta la menor recurrencia (Voces del Sur 1). Finalmente ninguno presenta actividades que favorezca la competencia intercultural (++).

En segundo lugar, hemos analizado las instrucciones de las consignas para averiguar el objetivo que persigue cada actividad. En nuestro estudio, hemos encontrado nueve objetivos diferentes: “activar conocimientos previos”, “informarse”, “identificar”, “comparar”, “negociar”, “opinar o justificar”, “narrar”, “describir”, y “reflexionar sobre sus propias costumbres”. En cuanto a la proporción de actividades según el objetivo que persiguen, se hace evidente que cada manual le da preponderancia a objetivos diferentes.

Tomando Macanudo 1, Nueva Edición, los objetivos más recurrentes son “informarse” y “reflexionar sobre sus propias costumbres” (ambos con 20%), “comparar” (19%) y “opinar, justificar” (16%); en cambio, en Aula del Sur 1, los más recurrentes son “activar conocimientos previos” (23%), “identificar” (19%) y “comparar” (17%). Por último, en Voces del Sur 1, los objetivos que encabezan la lista son “describir” (30%) e “informarse” (27%). Analizando el polo opuesto, en Macanudo 1, Nueva Edición, los objetivos menos presentes son “identificar” (5%), “negociar” (3%) y “narrar” (0%). En Aula del Sur 1 los menos recurrentes son “reflexionar sobre sus propias costumbres” (3%), y “narrar” e “informar” (ambos están ausentes). En el último manual, los objetivos que tienen menor presencia son “identificar” y “negociar” (ambos con 3%).

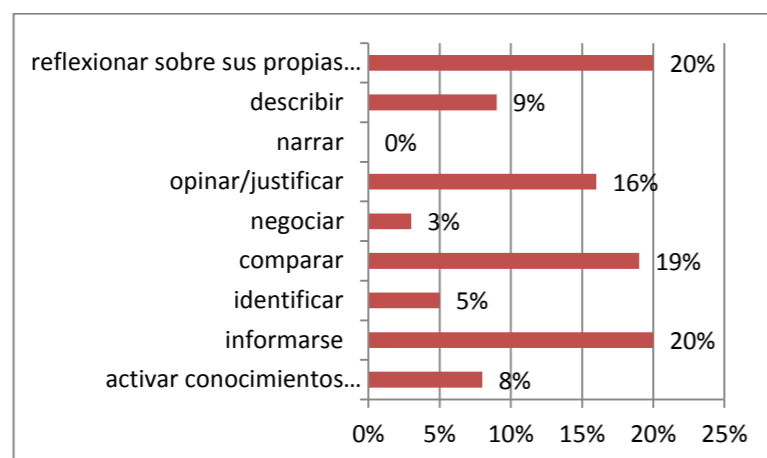


Gráfico 4: Actividades según su objetivo, Macanudo 1, Nueva Edición

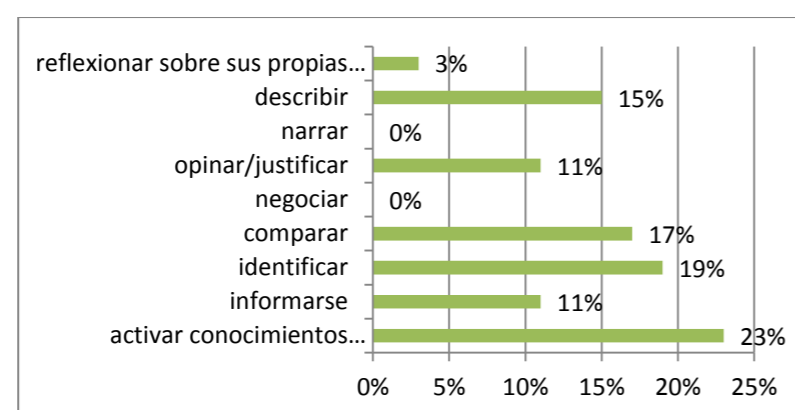


Gráfico 5: Actividades según su objetivo, Aula del Sur 1

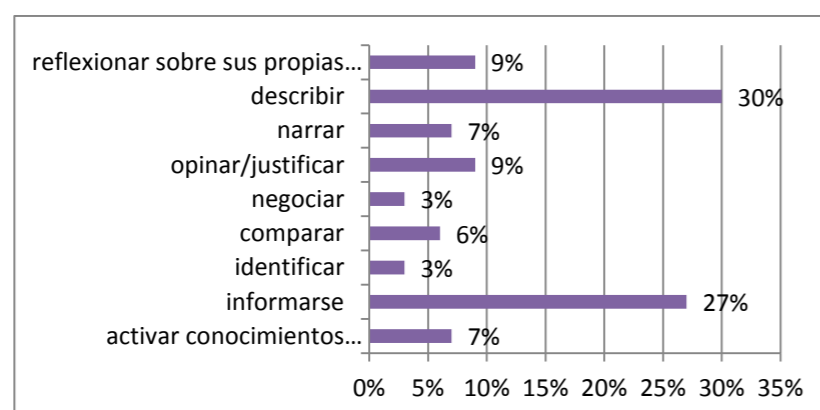


Gráfico 6: Actividades según su objetivo, Voces del Sur 1

Podemos concluir que cada manual tiene una tendencia diferente en su tratamiento del componente cultural, por lo cual presenta diferencias en los objetivos y competencias que desarrolla. Los objetivos más recurrentes en las actividades socioculturales (++) y (+) tomadas en su conjunto son “informarse” (predominantes en Macanudo 1, Nueva

Edición y en Voces del Sur 1), “activar conocimientos previos” (mayoritario en Aula del Sur 1) y “describir” (preponderante en Voces del Sur 1). Respecto de los objetivos menos recurrentes en las actividades mencionadas son “negociar” (ausente en Aulas del Sur 1) y “narrar” (únicamente presente en Voces del Sur 1). Asimismo, en las actividades que favorecen la competencia intercultural predominan los objetivos tales como “comparar”, “informarse” y “reflexionar sobre sus propias costumbres”, coincidentemente con los objetivos más presentes en el manual que favorece este tipo de actividades (Macanudo 1, Nueva Edición). También hay coincidencia a nivel de los objetivos menos recurrentes: la competencia intercultural (+) de este corpus no se ve favorecida por objetivos como “negociar” y “narrar”; ausentes en todos los manuales.

En tercer lugar, todas las actividades del corpus están compuestas por una consigna, cuyos objetivos fueron analizados anteriormente, y estas pueden o no estar acompañadas por uno o más documentos. Respecto de la proporción de actividades que exhiben documentos textuales, podemos decir que Macanudo 1, Nueva Edición, presenta el mayor porcentaje de recurrencias de documentos textuales y que los otros dos manuales son más numerosas las actividades que no contienen documentos textuales que las que sí los tienen. La diferencia entre la cantidad de actividades que presentan documentos y las que no en los otros dos manuales es casi idéntica.

<i>Macanudo 1, Nueva Edición</i>		<i>Aula del Sur 1</i>		<i>Voces del Sur 1</i>	
Presenta documento	No presenta documento	Presenta documento	No presenta documento	Presenta documento	No presenta documento
70%	30%	46%	54%	44%	56%

Tabla 1: Proporción de los documentos textuales según cada manual

Los documentos que acompañan las actividades constituyen un elemento importante por lo que estimamos que su análisis puede arrojar luz en la caracterización de las actividades referidas a ambas competencias. En nuestro corpus hemos encontrado los siguientes 21 géneros discursivos: “diálogo o monólogo”, “cartelera de espectáculos”, “portal de Internet”, “transcripción de audioguía”, “mail”, “artículo de diario o de revista”, “poema”, “testimonio”, “aviso clasificado”, “menú de restaurante”, “entrevista”, “formulario”, “página de enciclopedia o de guía de turismo”, “página de agenda”, “horóscopo”, “historieta”, “extracto de una novela o de cuento”, “reseñas de películas”, “receta de cocina”, “biografía”, “género indefinido” (?) (en general son textos fabricados, de los que no se tiene fuente y que no se los puede identificar con ningún género. En cuanto al género discursivo, analizando Macanudo 1, Nueva Edición, en los primeros lugares figuran “artículo de diario o de revista” (37%), “página de enciclopedia o de guía de turismo” y “aviso clasificado” (ambos con 8%); en Aula del Sur 1, aparecen “artículo de diario o de revista” (28%) y “formulario” (16%); y en Voces del Sur 1, prevalecen “extracto de novela o de cuento” y “página de enciclopedia o de guía de turismo” (ambos con 23%). En Macanudo 1, Nueva Edición, encontramos 13 géneros diferentes sobre 21; en Aula del Sur 1, hallamos 11 géneros discursivos; mientras que en Voces del Sur 1 observamos solamente 8. En los tres manuales hemos encontrado un determinado porcentaje de documentos cuyo género no puede identificarse.

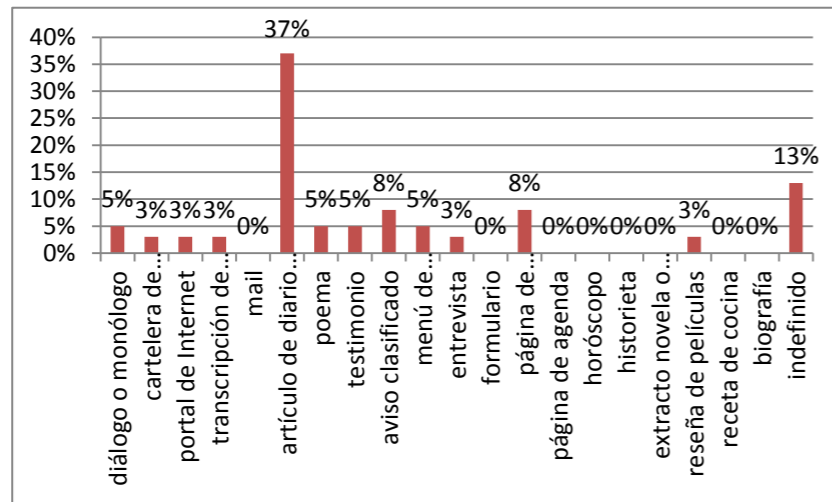


Gráfico 7: Géneros discursivos, Macanudo 1, Nueva Edición

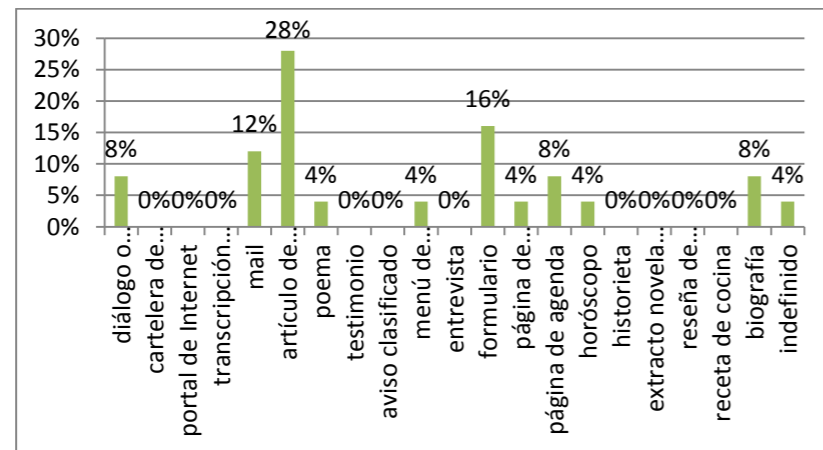


Gráfico 8: Géneros discursivos, Aula del Sur 1

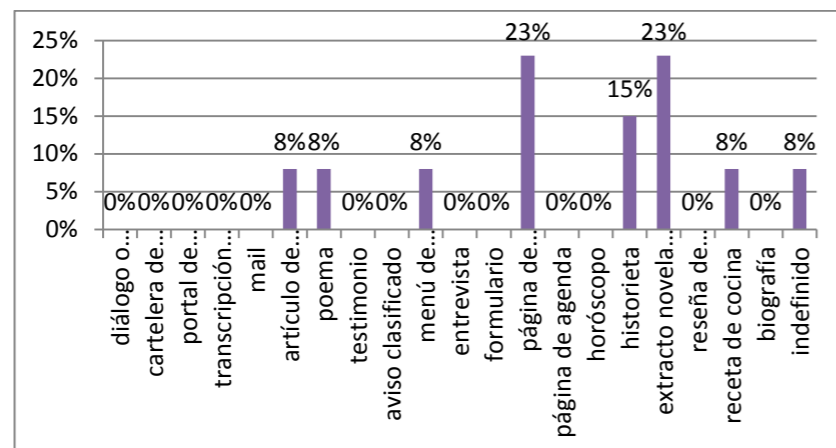


Gráfico 9: Géneros discursivos, Voces del Sur 1

Resumiendo, Macanudo 1, Nueva Edición y Aula del Sur 1 apelan a una mayor gama de géneros para desarrollar las distintas competencias en cuestión, aunque hay predominancia de géneros que podemos hallar en la prensa escrita; en cambio Voces del Sur 1 ofrece más cantidad de géneros literarios.

Conclusiones

Una serie de interrogantes relativos a la enseñanza de la cultura en los manuales dieron origen a este trabajo, lo que nos llevó a examinar en tres manuales de ELE cómo se da el tratamiento del componente cultural, atendiendo al tipo y características de las actividades socioculturales e interculturales. Los manuales estudiados tienen características similares, a saber: todos fueron publicados en la década pasada, están destinados a alumnos jóvenes y adultos de nivel inicial, y responden a los enfoques comunicativo o post comunicativo.

Por medio de un Análisis de Contenido nos propusimos describir las características de las actividades socio e interculturales presentes en el corpus y determinamos la frecuencia de cada una. Una actividad que favorece la adquisición de la *competencia sociocultural* es aquella que lleva a los aprendientes a construir saberes relativos a presuposiciones, modos de clasificación, conocimientos y comportamientos no verbales socialmente pautados, rutinas, normas sociales, creencias y valores de una cultura dada. En cambio, una actividad que pretende desarrollar la *competencia intercultural* es la que favorece, según el Consejo de Europa (2002), un conjunto de actitudes y destrezas. Esas actitudes comprenden la “apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; [la] voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; [y la] voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural” (2002:103). Entre las destrezas destacamos la capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera (C1-C2); para abordar los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y para superar relaciones estereotipadas. En el presente trabajo hemos analizado en nuestro corpus las actividades en función de sus rasgos, y las hemos clasificado en un continuum que va de las actividades socioculturales (++) a las interculturales (++) , según el grado de aproximación a una u otra competencia. De igual modo, hemos relacionado los resultados con los enfoques de enseñanza de la cultura que propone Areizaga (2000, 2001, 2007).

Tomando el corpus en su conjunto nuestro estudio arrojó datos ciertos sobre el amplio predominio de las actividades que favorecen la *competencia sociocultural*, especialmente aquellas centradas en el desarrollo de saberes (conocimientos declarativos), por sobre las que favorecen la *intercultural*. Estas últimas no son tan numerosas como las anteriores, y no alcanzan a hacerlo totalmente dado que fomentan únicamente la puesta en relación de las culturas de origen y meta, e ignoran la reflexión sobre los estereotipos y los malentendidos interculturales, verdaderos impedimentos en la comunicación intercultural. Igualmente hemos encontrado un número significativo de actividades que favorecen ambas competencias. Destacamos la ausencia de actividades que desarrollen la competencia intercultural en mayor grado.

La comparación de las actividades que ofrecen los tres manuales nos lleva a concluir que Aula del Sur 1 y Voces del Sur 1 responden claramente a un enfoque informativo de la enseñanza de la lengua-cultura de la enseñanza de la lengua-cultura extranjera (Areizaga, 2000, 2001, 2007), dado que ambos manuales favorecen mayormente la competencia sociocultural a través de sus actividades de aprendizaje, centradas especialmente en los saberes. En cambio, en Macanudo 1, Nueva Edición podríamos decir que subyacen ambos enfoques: el informativo y el formativo, puesto que en él prevalecen las actividades que fomentan ambas competencias, con predominio de las interculturales (+).

Luego hemos analizado los objetivos que aparecen en las consignas, y pudimos verificar que en general, en el corpus abundan las actividades que solicitan que el aprendiente se informe, describa, compare, opine y active conocimientos previos; en cambio, se le solicita menos frecuentemente que negocie y narre. Cuando relacionamos las competencias con los objetivos, encontramos que, mientras que en las actividades que favorecen la competencia sociocultural abundan las consignas referidas a la investigación y a los conocimientos previos respecto de la C2, aquellas que tienden a desarrollar la competencia intercultural refieren a investigación y reflexión sobre sus propias costumbres. Al analizar manual por manual, descubrimos que en cada uno predominan objetivos diferentes. Mientras Macanudo 1, Nueva Edición favorece la investigación, la reflexión y la comparación, Aula del Sur 1 fomenta más la activación de conocimientos previos y la identificación; por su parte, en Voces del Sur 1 abundan las actividades que demandan descripción e investigación. En cambio, descubrimos más similitudes en los objetivos menos frecuentes: “narrar” y “negociar” en los dos primeros manuales, “negociar” e “identificar” en el último. Resaltamos en los tres manuales la ausencia casi absoluta del recurso de técnicas etnográficas tan valiosas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Únicamente hallamos tres actividades en Voces del Sur 1 que recurren a esta técnica, que los muchos autores (Byram y Fleming, 1998, en Areizaga 2007; Castro y Pueyo, 2003; Cañas, 2005; Gandiaga, 2007) destacan como muy útiles para descubrir el funcionamiento de los valores, las creencias, los presupuestos de la cultura 2, para luego cotejar con la realidad las intuiciones que tiene el aprendiente de una lengua-cultura extranjera y construirse una identidad intercultural.

Asimismo estudiamos por un lado, si las actividades estaban acompañadas de uno o más documentos textuales, y por el otro, los géneros discursivos de estos documentos. En el primer punto, nos llamó la atención el alto porcentaje de actividades que no contienen documentos textuales, ya que los documentos creados por y para nativos (los documentos auténticos) constituyen un vehículo de información cultural por excelencia. Macanudo 1, Nueva Edición es el manual que presenta mayor cantidad de documentos textuales en proporción con la cantidad de actividades, y estamos en medida de afirmar que estas actividades duplican las que no están acompañadas de documentos textuales. Voces del Sur 1 es el manual que ofrece la menor cantidad de actividades acompañadas de documentos, presentando una muy leve diferencia de frecuencias respecto de Aula del Sur 1. En el segundo punto, destacamos la gran variedad de géneros discursivos de los documentos que acompañan los distintos tipos de competencias, su baja frecuencia, y la preponderancia de los géneros que podemos encontrar en la prensa escrita. Las actividades que utilizan mayor variedad de géneros son las que desarrollan la competencia sociocultural +. Por el contrario, nos llamó la atención la escasa variedad de géneros discursivos asociados al desarrollo de la competencia intercultural (+), y la ausencia absoluta de documentos que fomentan las competencias sociocultural (++). Luego de estudiar los géneros, manual por manual, podemos concluir Voces del Sur 1 es el que menor riqueza de géneros proyecta, lo

que puede estar relacionado también con la baja frecuencia de documentos textuales respecto de las actividades presentes en el manual. En el polo opuesto se encuentra Macanudo 1, Nueva Edición.

A la luz de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación podemos afirmar que, coincidentemente con otros autores (Areizaga et al., 2005; López Barrios y Villanueva de Debat, 2007) que han analizado el tratamiento de la competencia intercultural en manuales de ELE, en nuestro corpus el tratamiento de la interculturalidad es insuficiente.

A nuestros ojos resulta indispensable que nuestros aprendientes desarrollen esta competencia integral del individuo, a fin de prepararlos mejor para abordar lo más eficazmente posible situaciones de intercambio intercultural, tomando conciencia de la visión etnocéntrica que puedan tener, de la necesidad de considerar el componente afectivo como una herramienta indispensable para lograr el entendimiento mutuo.

Esta investigación nos ha permitido descubrir cómo se presenta el componente cultural en los tres manuales del corpus y formular sugerencias para que los docentes se interesen en el desarrollo de los valores sociales que propician la integración de las culturas y el respeto entre los pueblos.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Revista psicodidáctica* N° 9, 194-202. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/129>
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica* N° 11-12, 157-170. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501205.pdf>
- Areizaga, E. (2007). Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo? En J. Ibáñez, E. Sanz de la Cal, y N. Goicoechea, (Eds.), *II Jornadas de didáctica de la lengua y la literatura: hacia una competencia plurilingüe en el espacio europeo* (pp.1-15). Universidad de Burgos. Recuperado de: http://otri.datacom.st/hum_edu/dillubu/Ponencias/Ponencia_de_Elisabet_Areizaga.pdf
- Areizaga, E., Gómez, I., e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica* N°10, 27-45. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17510204>
- Bayes Gil, M. (2012). *La formulación de instrucciones en la clase de ELE: propuesta de análisis funcional*. Universidad de Barcelona. Memoria de Máster. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32283/1/Memoria%20m%C3%A1ster%20ELE%20%20Marc%20Ba%C3%BDes%202012.pdf>
- Cañas, A. (2005). Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/ lengua extranjera: propuesta didáctica. Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid. *Biblioteca Virtual Red Ele* 2005, N° 4. [Memoria de Máster.] Recuperado de: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/canas.shtml>
- Castro, M. D. y Pueyo, S. (2003). El aula, mosaico de culturas. *Carabela*, 54, 59-70.

Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y textos* Nº 13, 41-54. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8068/1/LYT_13_1999_art_3.pdf?origin=publication_detail

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Lazar, I., Hubert-Kriegel, M., Lussier, D., Matei, G. S. y Peck, C. (Dir.). (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. Recuperado de: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé International.

Diccionario de la Real Academia Española (s.r), 22ª edición. Recuperado de: <http://lema.rae.es/dpd/>

Gandiaga, A. (2007). Contenidos socioculturales en la clase de español. Universidad de León. *Biblioteca Virtual Red Ele*, Nº 8. [Memoria de Máster.] Recuperado de: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/AnaisGandiaga.shtml>

Gil Ruiz, E. (2012). *Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la Educación Primaria en la Región de Murcia*. [Tesis doctoral.] Recuperado de: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/28057>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: (3ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85. **Recuperado de:** <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>

Centro Virtual Cervantes (s.r.) *Diccionario Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#c

Centro Virtual Cervantes (s.r.). Plan curricular. Niveles de referencia. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

López Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2007). Intercultural reflection in EFL coursebooks. En: *Cultural Awareness in ELT* (pp.79-86). Córdoba: Comunicarte.

Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 15-21.

Neuner, G., Parmenter L., Starkey, H. y Zarate, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [Artículo.] Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HoGKIDQPsiAJ:www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_fr.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar

Santamaría Martínez, R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica. [Tesis doctoral.] Recuperado de: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsessionid=4D4B51848873366F6CA3644289C7E2FD?sequence=1>

Capítulo 13

La lengua de señas en la universidad: del ámbito privado al espacio público

Mayra Eneida Roso

rosomayra@gmail.com

Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

Desde el año 2010, la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), implementa el proyecto de “Abordaje integral de la Inclusión Educativa de Población Sorda” en articulación con otras dependencias y unidades académicas. Dicho proyecto tiene como objetivo promover la democratización del conocimiento y la inclusión educativa de la comunidad sorda, concebida como una comunidad lingüística minoritaria.

El presente trabajo pretende comunicar los componentes principales de dicho proyecto, específicamente el referido al fortalecimiento de la enseñanza del español como segunda lengua en esta minoría lingüística.

Se explicitará que el abordaje de este componente constituye la condición de posibilidad para la inserción en la cultura académica y para el desempeño profesional y científico de este sector poblacional y que supone el reconocimiento institucional de sus pautas culturales y lingüísticas, principalmente de la Lengua de Señas Argentina (LSA) como primera lengua.

Finalmente se planteará que estas prácticas institucionales han contribuido al pasaje de la LSA del ámbito privado (doméstico) al espacio público (político), adquiriendo así un mayor grado de visibilidad. Este proceso, por un lado, constituye un gran avance en el reconocimiento institucional de derechos educativos de grupos minoritarios ya que, por un lado, ha servido como disparador de nuevos interrogantes y desafíos, y por el otro, ha favorecido el acercamiento a la educación superior de un sector de la población que, años atrás, no contaba con la posibilidad real de transitar una carrera universitaria y titularse. Por otra parte, ha aportado al proceso de intelectualización de la LSA, fundamental para garantizar la autonomía de las personas sordas en ámbitos académicos.

Introducción

Históricamente, las personas sordas vieron restringida la posibilidad de acceder a la educación superior. La marginalidad creada por las barreras comunicacionales, construidas a partir de una visión puramente biologicista de la sordera, impidió que los miembros de la comunidad sorda permanecieran en la universidad.

Sin embargo, la emergencia de una concepción socioantropológica y lingüística de la sordera, que concibe a la lengua de señas como un sistema verbal y a la comunidad sorda como una minoría lingüística con pautas culturales propias, ofreció el sustento teórico necesario para comenzar a instalar otros discursos, alejados del paradigma clínico hegemónico. Esta nueva concepción resultó afín con la visión social de la discapacidad que aportó elementos indispensables para la deconstrucción de la idea de discapacitado como imposibilitado. Este aspecto fue central para pensar a las personas sordas como sujetos autónomos, libres de ejercer el derecho humano a la educación.

En esta línea, la UNC comenzó, en el año 2010, un proceso de supresión de barreras comunicacionales con el objetivo de convertirse en un espacio accesible para la población sorda. No obstante, esta tarea se vio complejizada por numerosos aspectos, no sólo lingüísticos, sino también culturales. Siglos de educación oralista³³ y, particularmente en nuestro territorio, una tradición fuertemente medicalizada, generaron obstáculos que implicaron diversificar las tareas e indagar aspectos escasamente explorados.

Lejos de considerar este proceso concluido, la UNC logró incorporar intérpretes de lengua de señas en las actividades académicas en las que participan estudiantes sordos. Este hecho es de fundamental importancia ya que no sólo posibilita el acceso al conocimiento que circula mediante la lengua mayoritaria (el español) sino que además visibiliza la presencia de los estudiantes sordos en las aulas.

Al respecto, cabe destacar que la LSA se mantiene, aún hasta hoy, circunscripta a un uso doméstico. Las razones que motivan esta situación se vinculan, en general, a la falta de reconocimiento de su entidad lingüística y a su común asociación con la esfera de la discapacidad y la falencia de lenguaje. Estos factores, que la mantienen alejada de los espacios académicos, dificultan el desarrollo de algún nivel de intelectualización³⁴. Como consecuencia, se presentan numerosas complejidades a la hora de traducir términos técnicos y científicos. Sin embargo, la reciente incorporación de la lengua al ámbito universitario ha permitido su traspaso a una de las esferas de lo público. Esto ha impulsado un proceso de intelectualización que, aunque incipiente, produce cierto impacto en la autonomía que los estudiantes sordos pueden tener respecto del español.

Cabe señalar que consideramos a la lengua de señas la lengua natural de las personas sordas. Entendemos como “natural” a aquel sistema verbal que no debe apartarse de las características psicofisiológicas de sus hablantes y, por lo tanto, debe poder ser adquirido de manera espontánea sin que tengan que pedagogizarse los contextos de transmisión. Por esta razón, para las personas sordas, la única lengua natural que existe es la que se actualiza en el canal viso-espacial, visto que el canal sonoro está fuertemente disminuido (Peluso, 2007: 75). En esta línea, el aprendizaje del español

³³ El oralismo es un método de enseñanza cuya finalidad es que la persona sorda logre incorporar la lengua oral a partir de la reproducción de los sonidos del habla.

³⁴ La intelectualización es el proceso por el cual una lengua diversifica su léxico y transforma aspectos gramaticales con la finalidad de abarcar funciones, más formales y técnicas, que surgen como fruto de la interacción social de los hablantes. Permite incorporar mayores precisiones semánticas, sobre todo, en los campos léxicos vinculados a las prácticas científicas, técnicas o académicas.

en las personas sordas no puede homologarse al proceso natural de adquisición de la lengua. Es más cercano al aprendizaje de una segunda lengua.

Por otra parte, para que las personas sordas puedan transitar sus estudios universitarios sin dificultades diferentes a las que puede tener el resto de sus compañeros oyentes, la enseñanza del español debe centrarse en el plano de la escritura.

En general, la educación para sordos se ha resistido a incorporar la enseñanza del español desde esta óptica. En consecuencia, las personas sordas que ingresan a la Universidad no cuentan con un nivel de conocimiento de español que les permita permanecer en las carreras que eligen.

Frente al alto nivel de deserción de la población sorda, la UNC desarrolló un trabajo de perfeccionamiento y profundización del español escrito. En un primer momento consistió en una serie de talleres destinados a aspirantes sordos y, en una segunda etapa, en tutorías individuales para los alumnos regulares.

Estas políticas educativas se han visto reflejadas en el número creciente de personas sordas que eligen formarse en la UNC. Sin desconocer que aún resta transitar un largo recorrido, es posible afirmar que hoy la posibilidad de acceder a la educación superior forma parte de un horizonte de posibilidades que, años atrás, resultaba impensable.

La inclusión educativa de población sorda en la UNC: políticas y acciones

La Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad establece que “las personas con discapacidad tendrán derecho en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos” (Organización de las Naciones Unidas, 2006: 26). Los Estados parte “reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 20).

Frente a la necesidad y el deber impostergable, por parte de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de dar efectivo cumplimiento a esta normativa y, en virtud de la demanda concreta de miembros de la comunidad sorda de Córdoba, nucleados en CRESCOMAS (Centro de Recursos para Personas Sordas de Córdoba), la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad (OIE), dependiente de la Dirección de Inclusión Social de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, implementó, en articulación con la Secretaría Académica y con los avales de la Escuela de Letras (Facultad de Filosofía y Humanidades) y de la Facultad de Lenguas, en el año 2010, el proyecto de “Abordaje Integral de la Inclusión Educativa de Población Sorda”, con el objetivo de garantizar condiciones de equidad que permitieran el ejercicio pleno del Derecho Humano a la educación.

La OIE fue creada a fines del año 2008. Este hecho fue de gran importancia ya que a partir de él se dio inicio a un proceso institucional de supresión de barreras académicas, comunicacionales y edilicias que colocan a determinados sujetos (por sus características corporales o personales) en situación de discapacidad. Nos referimos a *personas en situación de discapacidad* y no a *personas con discapacidad* o, simplemente *discapacitadas* ya que concebimos a la discapacidad como:

[...] una situación construida social y culturalmente, una creación humana que todos los actores sociales producimos día a día a partir de actitudes, decisiones, acciones y omisiones fundadas en la naturalización de patrones de normalidad. De este modo, se trasciende la individualización del fenómeno a través de la incorporación del entorno físico, social y actitudinal como factores determinantes, que se constituirán en barreras o facilitadores, según limiten y/o dificulten la actividad y participación de una persona, o la faciliten y/o mejoren. Entendemos que somos personas situadas, sujetos situados, estamos permanentemente en situación, en diversas situaciones. Es la situación construida, que involucra aspectos físicos, sociales, culturales, políticos, económicos y actitudinales la que limita o no limita, la que permite o no permite, la que posibilita o no posibilita; independientemente de las características personales o corporales de las personas que participen de ella (Mareño Sempertegui, 2012: 133).

En esta línea y, con el objetivo de identificar las barreras que dificultan la participación de las personas sordas en la universidad, se llevaron a cabo, en 2009, diferentes talleres en los que participaron miembros de la comunidad sorda, estudiantes, personal técnico- administrativo, docentes y el equipo técnico de la OIE. De aquí surgieron los insumos que permitieron la redacción y posterior aprobación, en el Concejo Superior, del Protocolo de Accesibilidad Comunicacional. Este protocolo es un documento en el que se explicitan una serie de recomendaciones y pautas que deben aplicarse en el desarrollo de actividades académicas para posibilitar que la población estudiantil sorda pueda cursar una carrera universitaria en condiciones de equidad. Su mayor importancia está dada por el hecho de constituir un marco normativo que regula situaciones que, en la mayoría de los casos, no están previstas y, sobre todo, porque habilita la posibilidad del reclamo.

Es necesario destacar que la efectiva implementación del Proyecto de Abordaje Integral de Inclusión Educativa de Población Sorda fue posible gracias a la firma, en 2010, de un Convenio de Cooperación Mutua (que luego fue renovado en 2014) entre la UNC y CRESCOMAS. La realización del Convenio estuvo motivada por el requerimiento de la Universidad de asesoramiento sobre aspectos culturales y lingüísticos de la comunidad sorda y su finalidad fue establecer un marco de colaboración en actividades de mutuo interés. Entre sus objetivos se menciona instituir la incorporación de intérpretes de lengua de señas en la cultura comunicacional y académica de la universidad, y promover la profesionalización de los servicios de interpretación.

La presencia de intérpretes en los espacios físicos de la universidad es uno de los aspectos más importantes del Proyecto de Abordaje Integral de Inclusión Educativa de Población Sorda. No sólo la comunicación sino casi la totalidad del acceso a la información y al conocimiento dependen de la posibilidad de traducir los enunciados de una lengua a la otra. Por lo tanto, estamos ante una *condición de posibilidad* para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes sordos.

Cabe destacar que subyace a esta afirmación el reconocimiento de la entidad lingüística de la lengua de señas. Este reconocimiento nos ubica dentro de una visión socio-antropológica y lingüística de la sordera. Esta concepción define a la comunidad sorda como una comunidad lingüística minoritaria, con pautas culturales propias (Peluso, 2007: 70). Ubica, así, a la problemática del sordo en el ámbito de lo lingüístico y en las

obvias dificultades comunicacionales que pueden surgir en personas que hablan una lengua minoritaria.

Esta visión convive hoy con el paradigma médico- clínico, que ha imperado en el campo desde 1880³⁵, y que ha fomentado la tendencia a concebir a la sordera sólo desde una mirada biológica que deja de lado aspectos lingüísticos, sociales y psicológicos. Este paradigma parte de la base de que los sordos tienen una carencia -la audición- con un efecto dramático: la imposibilidad de acceder al lenguaje. La principal crítica que se le hace a este enfoque es que no logra desligar la materialidad sonora de la conceptualización de lengua (Peluso, 2010: 71). Según esta visión, las lenguas de señas son consideradas un simple código gestual, subsidiario de las lenguas orales que conviven con ellas.

El paradigma socio-antropológico y lingüístico, en cambio, es afín con la concepción innatista del lenguaje que lo considera una propiedad de la especie humana. En el diseño genético de nuestra especie está presente la facultad del lenguaje como una capacidad cognitiva más (Chomsky, 1989: 11). Las distintas lenguas en las que esta facultad se actualiza son una expresión del lenguaje, independientemente de la materialidad que manejen. Por lo tanto, las lenguas de señas son sistemas verbales cuyos significantes organizan una materialidad viso- espacial. De esta forma, lo verbal es una categoría que se halla desligada de las particularidades de los significantes de las lenguas. Es decir, los sistemas verbales poseen significantes cuya materialidad es acústica y significantes cuya materialidad es viso- espacial (Peluso, 2007: 74).

Como ya adelantamos, la lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas ya que no presenta obstáculos en relación con las características psicofisiológicas de sus hablantes. Así, a la noción clásica de lengua natural entendida como sistema verbal que no ha sido artificialmente creado, se agrega una restricción: una lengua natural debe poder ser adquirida como lengua primera sin que tengan que pedagogizarse los contextos de transmisión. En función de esto, la lengua de señas es la única lengua natural que los sordos pueden adquirir de forma espontánea y sin que deba ser modificada o desnaturalizada para permitir su aprendizaje. Es la única lengua que pueden hablar con fluidez; es la lengua en la que se sienten hablantes nativos y en la que pueden expresarse sin restricciones (Peluso, 2007: 78).

En esta línea, el español se dará en términos de una segunda lengua que, además, sólo podrá ser producida y comprendida en el plano de la escritura ya que la utilización de la oralidad del español está claramente interferida. Este tipo de aprendizaje sí requiere de una enseñanza sistemática y de cierta reflexión metalingüística que, generalmente, no acompaña al proceso natural de adquisición del lenguaje que todos los niños – sordos y oyentes- realizan a la misma edad y mediante los mismos procesos cognitivos.

Por lo tanto, en los casos en que la persona sorda ha adquirido la lengua de señas y también ha accedido a la escritura del español, nos encontramos frente a una situación de bilingüismo en la que las lenguas implicadas poseen una distribución funcional particular: la LSA se utiliza para la oralidad y el español para la escritura.

Sin embargo, no es posible desconocer que en numerosos casos la escritura de los sordos no logra alcanzar el nivel que garantice no sólo el acceso a textos académicos de difícil entendimiento sino a la posibilidad de una comunicación escrita fluida.

35 Este es el año en el que se celebra el llamado Congreso de Milán, que fue una conferencia internacional de educadores de sordos en la que se decidió prohibir el uso de la lengua de señas en las escuelas para sordos y proclamar la educación oralista por sobre cualquier otra propuesta educativa.

Las razones que conducen a esto son de variada índole, pero principalmente están ligadas a aspectos educativos. La implementación de una propuesta educativa bilingüe para sordos ha sido el producto de largas luchas. No obstante, aún permanecen las instituciones estrictamente oralistas y, en muchas escuelas en donde la enseñanza bilingüe ha sido implementada, aún no ha sido posible dar con una metodología que logre instrumentar una verdadera educación bilingüe y bicultural. En general, se acepta la presencia de la lengua de señas, se le reconoce su estatus lingüístico pero se la continúa utilizando como herramienta pedagógica, como vía de transmisión de otros conocimientos, sin que se fomente la reflexión metalingüística de la misma. El resultado obtenido es una comunidad lingüística que no es capaz de describir su propia lengua, que no logra desvincular el uso de la misma de los contextos de producción de los enunciados y que, en muchos casos, no cuenta con una reflexión acerca de las representaciones gramaticales de su primera lengua que le permita acceder con mayor rapidez y efectividad al conocimiento de la segunda. Por otra parte, este tipo de prácticas no contribuye a la creación de una variedad estándar y retrasa el proceso de intelectualización.

En Córdoba existe una larga y fuerte tradición oralista que si bien hoy, gracias a la presión ejercida por la comunidad sorda, está dejando entrar a las señas³⁶ en sus instituciones, ha formado sujetos con serias dificultades en el manejo del español escrito. Consideramos que esta es una consecuencia de no abordar la enseñanza del mismo como segunda lengua³⁷ y de desconocer cuáles son las representaciones morfosintácticas de la LSA que los sordos trasladan a la escritura. Otros factores más aportan al estado de la cuestión: la existencia de un léxico que no posee traducción, la escasa cantidad de intérpretes cuya figura además suele ser confundida con la de un asistente comunicacional³⁸ y una educación especial que, lejos de apelar a la autonomía de los sujetos, ha dedicado muchas más horas a la enseñanza de la lengua en un plano inaccesible que al desarrollo de las distintas asignaturas que cualquier escuela secundaria posee, la población estudiantil sorda que la universidad recibe se encuentra en considerable desventaja respecto de la mayoría oyente.

La enseñanza del español escrito en la UNC

En la universidad, hay una grandísima cantidad de conocimiento que circula por el canal de la escritura. Además, en numerosísimas oportunidades, la forma que los docentes tienen para evaluar la apropiación de esos conocimientos también está mediada por la escritura.

Por lo tanto, garantizar la presencia de intérpretes es fundamental, pero no suficiente para que la universidad se convierta en un espacio accesible para las personas sordas,

36 Se evita la utilización de “lengua de señas” para dejar ver que, en algunas instituciones educativas, lo que se utiliza es, en realidad, “español señado”. Es decir, no se manejan sonidos sino señas, pero las mismas se colocan según el orden gramatical del español.

37 Es decir, reconocer que la lengua natural es la lengua de señas, fomentar el contacto con ella, conocer sus aspectos morfológicos y sintácticos, reconocer que son éstos los que permitirán el acceso a las representaciones gramaticales del español, y utilizar la comparación entre la estructura gramatical de la LSA y la del español como método válido para el aprendizaje del mismo.

38 Se insiste fuertemente en homologar la figura de los intérpretes de lengua de señas a la de un traductor cuya tarea consiste en transmitir la información de una lengua a la otra, sin incorporar ningún tipo de valoración, aclaración o atajo que considere facilitador para la comprensión de los enunciados por parte de la persona sorda.

para que la educación superior forme parte de ese horizonte de posibilidades con el que los jóvenes cuentan a la hora de planificar su futuro.

Por este motivo es que, desde el año 2010, la UNC comenzó a brindar espacios de fortalecimiento de la segunda lengua. En un principio se trató de talleres destinados a personas sordas interesadas en comenzar una carrera o simplemente al público general. Este taller, de carácter más extensionista, tuvo como objetivo generar algunas rupturas en las representaciones, que circulan en el interior de la comunidad sorda, acerca del espacio universitario como algo inalcanzable y acercar a los participantes a los discursos y prácticas que más cotidianamente circulan en el ámbito universitario. La relación con el español escrito tuvo un lugar preponderante.

Posteriormente se llevó a cabo otro taller, durante dos años consecutivos, destinado a personas sordas que ya estaban cursando alguna carrera en la UNC. Este taller, en cambio, se centró en el fortalecimiento del español como segunda lengua. Sin desconocer las habilidades desarrolladas por las personas sordas para comunicarse con el mundo oyente y considerando los conocimientos de español adquiridos previamente en los diversos procesos de escolarización de los participantes, la búsqueda estuvo dirigida a reforzar esos conocimientos y generar un mayor acercamiento a la lectura y a la escritura.

El reconocimiento de las diferencias culturales existentes entre sordos y oyentes permitió direccionar los objetivos del taller no a la adopción de la escritura como modo de comunicación sino como herramienta para el acceso a mejores condiciones educativas y laborales. No se pretendió, de ninguna manera, suplantarse a la lengua de señas por el aprendizaje de otro sistema.

El desarrollo de este taller estuvo orientado a generar una reflexión lingüística que permitiera incorporar de manera definitiva los recursos necesarios para poder enfrentar cualquier circunstancia de la vida cotidiana en la que intervenga la escritura. Sin perder la conciencia de que se está frente a sujetos cuya lengua materna maneja una materialidad diferente a la del sistema cuyo acceso se pretende facilitar, las actividades y contenidos del taller estuvieron orientados a generar instancias de autocorrección y reconocimiento de pautas y patrones propios de la escritura alfabética.

En cada uno de los encuentros también se persiguieron objetivos específicos, relacionados con los contenidos programados. Estos fueron:

1. Establecer y sistematizar un procedimiento aplicable a la hora de enfrentarse a la lectura de un texto desconocido.
2. Anticipar los contenidos del texto, reconocer contenidos y características del texto para facilitar su lectura.
3. Reconocer algunas funciones oracionales y reconocer elementos de cohesión textual.
4. Producir textos coherentes y cohesivos.

Para muchos participantes este taller significó su primera aproximación a una mirada de la lengua escrita diferente a la de otras experiencias que proponen acceder al conocimiento de la escritura mediante la repetición de fórmulas fijas.

Tanto el armado del programa como la planificación de cada una de las clases estuvieron a cargo de un equipo docente integrado por tres personas oyentes (dos lingüistas y una profesora de inglés que aportó el conocimiento sobre las estrategias pedagógicas para la

enseñanza de una segunda lengua) y un referente sordo, quien colaboró en la selección del material y guió al equipo en relación a estrategias comunicacionales, metodológicas y temas de interés.

Las experiencias fueron muy valiosas y fructíferas, sobre todo en cuanto a la difusión de la UNC, dentro de la comunidad, como un espacio accesible. Esto fomentó la inscripción de muchos miembros de la comunidad sorda de Córdoba, e incluso de otras provincias y países. Sin embargo, no se obtuvieron los resultados esperados en cuanto al perfeccionamiento de la escritura. Muchos fueron los factores que intervinieron, pero entre ellos se destaca la heterogeneidad del grupo. Con heterogeneidad nos referimos a diferentes edades, trayectos educativos, experiencias escolares, intereses, manejo del español y utilización de la LSA.

Respecto del último aspecto mencionado, no todos los sordos atravesaron las mismas experiencias escolares. Algunos fueron a escuelas comunes, con pares oyentes, en algunos casos estuvieron integrados, en otros no. Otros fueron a escuelas bilingües para sordos y otros a escuelas oralistas. A estas diferencias se suma otra, muy importante: algunos pertenecen a familias de sordos y, la mayoría, a familias de oyentes.

Todo esto influye en el vínculo que las personas sordas tienen con la lengua de señas. En el caso de los sordos que pertenecen a familias de oyentes, la lengua de señas es aprendida de un modo natural a la edad en que todos los niños adquieren el lenguaje y a través de las mismas etapas y mecanismos. En estos casos, independientemente de la escuela a la que hayan ido, la mejor forma de hacer accesible el conocimiento es mediante la interpretación y el abordaje del español como segunda lengua. Sin embargo, el porcentaje de sordos que se encuentran en estas condiciones es mínimo. La mayoría de los sordos nace en familias de oyentes y el contacto con la lengua de señas es tardío. Muchos sólo dan con ella cuando se incorporan al sistema escolar bilingüe o cuando conocen a otros sordos. Por otra parte, la errada concepción médica acerca de la lengua de señas transmite a los padres oyentes la idea de que si sus hijos sordos se ponen en contacto con algún sistema viso-espacial, no podrán adquirir la lengua oral. De más está decir que la lengua oral siempre será inaccesible para un sordo, esté en contacto con la lengua de señas o no y, aunque así no lo fuera, no creemos que un hecho de bilingüismo pueda ser perjudicial para un niño.

Además de producir representaciones identitarias negativas, estos discursos interponen barreras comunicacionales mucho más grandes que las que naturalmente pueden existir entre comunidades de habla diferentes, dejando a las personas sordas con muy pocas herramientas que les permitan desarrollarse de manera autónoma en nuestra sociedad. Algunos sordos, incluso, se niegan a utilizar la lengua de señas o a aprenderla debido a esa carga negativa que la terapeutización de la sordera ha generado en el imaginario de los sujetos.

En estos últimos casos estas personas elijen comunicarse mediante la lectura labial, por lo que la UNC les brinda una intérprete oral, cuya función es modular en silencio y gesticular, imitando los movimientos labiales que los oyentes producimos al hablar.

Toda esta diversidad de situaciones estuvo presente en las aulas donde se dictaron los talleres de español escrito, en los que, además, la falta de experiencia en el trabajo con la comunidad sorda, produjo muchas dificultades comunicacionales que obstaculizaron el necesario intercambio entre los distintos actores intervinientes. Si bien hubo insistencia, por parte de todo el equipo de trabajo, en reconocer y respetar los diferentes roles, los mismos se tornaron difusos. La falta de costumbre por parte

de los participantes de trabajar en un espacio educativo formal con intérprete provocó confusión respecto de su rol. También fue dificultoso darle continuidad a los encuentros ya que el grupo fue modificándose clase a clase y, en general, tampoco se logró trabajar con tareas domiciliarias.

Todas estas dificultades, sumadas a la urgencia de encontrar una herramienta que permitiera disminuir la brecha entre los estudiantes y el español escrito, exigieron un replanteo de las características de estos espacios. Fue así que se dejó de lado la modalidad taller y comenzó a trabajarse en tutorías individuales o de grupos reducidos (dos o tres estudiantes). Se contó con la presencia de una intérprete y una docente a cargo de la clase. Los grupos fueron conformados teniendo en cuenta el nivel de español y el manejo de la lengua de señas. La modalidad de la tutoría permitió identificar tanto las fortalezas como las debilidades de cada uno de los estudiantes y trabajar sobre ellas. Gracias a esto fue posible avanzar en la medida en que los alumnos se mostraban preparados para hacerlo. Se destaca que los alumnos mostraron muchos avances en el reconocimiento de ciertas características que el español tiene como lengua, así como también mejoraron su nivel de comprensión lectora.

Por otra parte, las tutorías no se manejaron nunca con un programa cerrado o preestablecido, sino que los contenidos se fueron definiendo a medida que los alumnos manifestaban alguna demanda concreta o de acuerdo a lo que la docente consideraba más pertinente en función de la necesidad del estudiante. Las tutorías continúan funcionando hasta hoy y es posible decir que han dado resultados positivos.

La lengua de señas en el espacio público: intelectualización y autonomía

Las lenguas de señas, al igual que las orales, acuñan términos por medio de diferentes mecanismos (alfabeto manual, formación de señas compuestas, procesos de derivación, etc.). De este modo, como señalan Massone y Machado, “todos los términos técnicos pueden expresarse en lengua de señas; no existen limitaciones inherentes a la lengua con respecto a aquello que pueda expresarse” (Massone y Machado, 1994: 59).

Esta aclaración se torna fundamental ya que estamos ante idiomas que no sólo pertenecen a una minoría estigmatizada sino que, además, han sido –y, en algunos ámbitos, continúan siendo– cuestionados en cuanto a su entidad lingüística. Esto ha producido, entre otras consecuencias, muchas dificultades en el surgimiento de una variedad de lengua estándar, ya que las lenguas de señas se han mantenido en el ámbito privado, destinadas sólo a un uso doméstico. El no haber podido ingresar, durante décadas, al espacio público ha demorado su proceso de intelectualización. La vasta terminología perteneciente al ámbito de las ciencias y la tecnología, que surge constantemente en las lenguas orales, no tiene su parangón en las lenguas de señas. Sin embargo, esto no se debe a una imposibilidad estructural o expresiva de la lengua. Es un problema social.

Los procesos de estandarización y de intelectualización lingüística se encuentran estrechamente relacionados, al punto de que ambos se influyen de manera recíproca. La lengua estándar se encuentra altamente intelectualizada, pero al mismo tiempo, es esta característica, entre otras, la que permite que una lengua desarrolle una variedad

estándar. En general, dentro de una lengua, la variedad que se estandariza es la del grupo dominante. El estándar es la variedad de prestigio.

La intelectualización es entendida como una propiedad de las lenguas estándar que surge en el marco de la estandarización. Como ya adelantamos, Gallardo (1978, citado en Peluso, 2010: 164) define a la intelectualización como un proceso mediante el cual una lengua expande su léxico y transforma su gramática a los fines de adaptarse a nuevas funciones formales y técnicas. Estos nuevos usos generan particularidades comunicativas que influyen a la lengua estándar disminuyendo la carga emocional de la misma y creando claras distinciones semánticas, taxonomías y relaciones jerárquicas.

Aunque la intelectualización puede darse en todos los niveles de la lengua, a nivel lexical, se da a los fines de incorporar sistemas semánticos jerárquicamente organizados que sean precisos en cuanto a su significado. Sin embargo, este tipo de organización no es común en todos los campos semánticos ni tiene la misma incidencia en todas las variedades de una lengua. En las lenguas o variedades de lengua no estandarizadas prevalece un léxico familiar en el que, si bien existen estructuras jerárquicas organizadas, hay piezas léxicas cuyo modo de relación contiene asimetrías e indeterminaciones (Garvin y Mathiot, 1974: 304).

Es habitual que la lengua de los grupos minoritarios quede reducida al ámbito privado, y sus integrantes adopten la lengua mayoritaria para relacionarse con quienes se encuentran fuera de tal grupo. Este hecho afecta directamente a la creación de una variedad estándar ya que, mientras la lengua permanezca reducida al ámbito doméstico, el proceso de estandarización no dará inicio.

En este sentido, consideramos que, mediante las acciones que, a lo largo de los últimos años, la UNC ha llevado a cabo con el objetivo de generar la real inclusión de la población sorda, ha aportado fuertemente a un proceso de visibilización de la lengua de señas a nivel local. La presencia de intérpretes en las aulas y demás situaciones que involucran a la vida universitaria, el primer programa de televisión cordobés, “Universidad Abierta” -producido por estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Información- con intérprete de lengua de señas, la inclusión de la LSA dentro de la oferta de idiomas del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, y la participación en eventos científicos y otros encuentros e instancias que abordan la temática forman parte de una serie de políticas educativas que, necesariamente, instalan a la lengua de señas en el espacio público y profundizan y aceleran los procesos de estandarización e intelectualización antes mencionados.

Conclusión

A partir del año 2010 la UNC implementó, en articulación con CRESCOMAS, el proyecto de “Abordaje integral de la Inclusión Educativa de Población Sorda”. A partir de ese momento se llevaron a cabo una serie de acciones, tendientes a garantizar la democratización del conocimiento y la inclusión educativa de la comunidad sorda.

Partiendo de una concepción social de discapacidad, se llevaron a cabo diferentes instancias de debate con el objetivo de registrar todas aquellas prácticas que estaban funcionando como obstáculos para el acceso al conocimiento de las personas sordas. A partir de allí, los dos aspectos principales que se decidió abordar fueron: la interpretación

de la LSA y el español escrito como segunda lengua. Dicho abordaje tuvo como sustento teórico a la concepción lingüística de la lengua de señas, que la define como un sistema verbal viso- espacial y como la lengua natural de las personas sordas. Esta perspectiva también permitió caracterizar a la lengua de señas como una lengua minoritaria, hablada por un grupo estigmatizado, escasamente estandarizada y con un bajo nivel de intelectualización. Esta caracterización ofrece argumentos que permiten sostener la dimensión social, lingüística y comunicacional de la sordera, al tiempo que la alejan de representaciones biologicistas sobre la discapacidad

Debido a la diversidad de trayectorias educativas y experiencias familiares que hay dentro de la comunidad sorda que, en muchos casos, restringió el desarrollo y la utilización de la lengua de señas, y por la distribución funcional que en nuestra sociedad tienen la lengua de señas y el español, el servicio de interpretación resultó insuficiente para garantizar la accesibilidad de los estudiantes sordos. Por lo tanto, se decidió incorporar un espacio de fortalecimiento del español escrito, con la finalidad de perfeccionar el uso de la segunda lengua y garantizar el acceso al conocimiento que circula por el canal escrito.

Estas prácticas, sumadas a otras que también fueron impulsadas por la OIE, fomentaron la difusión de la lengua de señas, permitiendo así que comience a instalarse en los espacios públicos. Este hecho ha tenido como resultado la profundización del proceso de intelectualización de la lengua, que trae aparejado el inicio de un proceso de estandarización que, a su vez, le permitiría ampliar su uso a más espacios y funciones que las domésticas y afectivas. Esto provocaría una mayor independencia respecto del español, sobre todo en el campo científico y académico.

Por otra parte, también, la visibilización de la lengua en el espacio universitario ha instalado nuevos interrogantes, tanto en docentes como en estudiantes que, por primera vez, se encuentran frente a la problemática. Creemos que este aspecto es muy valioso no sólo porque permite diversificar y ampliar la mirada sobre el tema sino porque interpela a nuevos sujetos que comienzan a entender la necesidad de teorizar al respecto y abordar la temática como objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

Chomsky, N (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua*. Madrid: Gráficas Rogar S.A.

Garvin, P. L y Mathiot, M (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En Garvin P. L y Y. Lastra (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 303 – 313). México: UNAM.

Mareño Sempertegui, M. (2012). El saber convencional sobre discapacidad y sus implicancias en las prácticas. En Almeida, M. E. y Angelino, M. A. (comp.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 133- 145). Paraná: UNER.

Massone, M. I y Machado, E.M (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.

Massone, M. I; Buscaglia, V y Bogado, A (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida*, 26, 6- 17.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Peluso, L y Torres, C (2007). Mediación didáctica y problemáticas relativas a la enseñanza de alumnos sordos. Acerca de una propuesta de trabajo con docentes en el Liceo 32. En Carmen Torres (Coord.), *Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas* (pp. 93- 112). Montevideo: Psicolibros.

Peluso, L. (2007). *Personas sordas, LSU y español en Uruguay*. En Carmen Torres (Coord.), *Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas* (pp. 73- 92). Montevideo: Psicolibros.

Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros.

Universidad Nacional de Córdoba (2010). *Protocolo de Accesibilidad Comunicacional*.

ISBN 978-950-33-1383-1



9 789503 313831