

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

VOLUMEN

PLURILINGÜISMO, INTERCULTURALIDAD Y
ENSEÑANZA DE LENGUAS; LINGÜÍSTICA
CONTRASTIVA Y TRADUCCIÓN



Marta Baduy, Amelia María Bogliotti,
María Marta Ledesma y Ana Cecilia Pérez

EDITORAS

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 VI

*PLURILINGÜISMO, INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE LENGUAS;
LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y TRADUCCIÓN*

Marta Baduy, Amelia María Bogliotti, María Marta Ledesma
y Ana Cecilia Pérez

Editores

Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas : lingüística contrastiva y traducción / Adriana Castro ... [et al.] ; editado por Marta Baduy ... [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 978-950-33-1382-4

1. Plurilingüismo. 2. Educación Intercultural. 3. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Castro, Adriana II. Baduy, Marta, 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	09
Introducción	13
<i>Marta Baduy, Amelia Bogliotti, María Marta Ledesma y Ana Cecilia Pérez</i>	
Capítulo 1	17
Lectocomprensión del inglés: la explotación de similitudes léxicas inglés/ español en géneros textuales de ciencias químicas	
<i>Bibiana Amado y Gabriela Díaz Cortez</i>	
Capítulo 2	31
Creencias acerca del aprendizaje de lenguas-culturas de alumnos ingresantes: Su evolución en una carrera plurilingüe	
<i>Malena Padula, Verónica Piquer y Silvana Ponce</i>	
Capítulo 3	43
Interculturalidad y ciudadanía en la clase de lengua extranjera en la universidad: Argentina e Italia trabajan acerca de murales y grafitis	
<i>Melina Porto</i>	
Capítulo 4	55
La dimensión intercultural en las Aulas de Inglés en Colegios Secundarios de La Pampa.	
<i>Estela Nélide Braun y Liliana Inés Monserrat</i>	
Capítulo 5	70
Principios metodológico-didácticos de la intercomprensión	
<i>Valeria Wilke</i>	
Capítulo 6	88
El Portafolio Léxico Cuatrilingüe (PLC) en un curso de intercomprensión en lenguas germánicas.	
<i>Patricia Lauría de Gentile y Sandra Trovarelli</i>	

Capítulo 7 _____ **102**

La formulación de material alternativo intercultural en la enseñanza del inglés en la UNLPam.

Nora Díaz y Silvia Siderac

Capítulo 8 _____ **113**

La lengua como mediación cultural: cuentos cortos y largometrajes, estrategias de acercamiento al Otro.

Ana Laura Avalos y Adriana Castro

Capítulo 9 _____ **125**

Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter) cultural: algunas reflexiones

Sandra Fadda y María Graciela Rezzónico

Capítulo 10 _____ **136**

La importancia de la competencia intercultural en el profesorado de lenguas extranjeras

Agustín Abel Massa y Claudia Elizabeth Schander

Capítulo 11 _____ **147**

Competencia comunicativa intercultural y enfoque integrador de historia y lengua. Un proyecto en educación superior

María Isabel Pozzo e Irene Margarita Theiner

Capítulo 12 _____ **162**

Cuestiones de globalización en el aula de inglés

Diana González del Pino y Ma. Eugenia Saldubehere

Capítulo 13 _____ **173**

El subjuntivo a la luz de la pragmática sociodiscursiva – Estudio contrastivo español-francés

Elena Gasso Villar y Silvia Miranda de Torres

Capítulo 14 _____ **185**

El ocultamiento del participante agente: análisis contrastivo francés-español del capítulo VI de *Candide ou l'optimisme*

María Marta Ledesma

Capítulo 15 _____ **197**

Marcadores argumentativos en el género editorial – Estudio contrastivo español-portugués-francés

Gisela Rocha Paes y Silvia Miranda de Torres

Capítulo 16 _____ **211**

Traducción y estudios de género: debates actuales, recursos lingüísticos y estrategias de traducción

Gabriela Daule y María Virginia Gnecco

Capítulo 17 _____ **225**

Investigación terminológica y traducción: creación de un vocabulario sobre intercambios y movilidad académica

Denise Ledesma, Leina Serqueira y Sara J. Wainziger Meléndez

Capítulo 18 _____ **237**

Errores en las traducciones técnico-científicas: origen, identificación y clasificación

Laura Eva Otero, María Eugenia Melerio y Andrea Mariela Duarte

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

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

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

Marta Baduy, Amelia María Bogliotti, María Marta Ledesma y Ana Cecilia Pérez

Los tres ejes que componen el presente volumen - Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas; Lingüística contrastiva y Traducción - están atravesados por problemáticas actuales que importan y preocupan a investigadores, docentes y estudiantes de lenguas vivas, insertos en el nivel educativo superior. Las relaciones entre los hablantes que aprenden un nuevo idioma, el contraste de lenguas y las operaciones de traducción son abordados por los autores de los artículos aquí reunidos desde perspectivas particulares que se enlazan en el esfuerzo común por hacer avanzar la reflexión sobre la didáctica de las lenguas extranjeras y mejorar la práctica pedagógica, aceptando los desafíos que impone la interconexión global.

Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas

Bibiana Amado y Gabriela Díaz Cortez presentan los lineamientos generales de una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectocomprensión en inglés destinada a estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Luego de un análisis exploratorio del contexto general e institucional, que pone en evidencia las necesidades de formación lingüística y discursiva en idioma inglés en ese ámbito académico, las autoras proponen una secuencia didáctica para el desarrollo de estrategias léxicas que saca provecho de los elementos panrománicos presentes en el inglés.

La propuesta de Verónica Piquer, Silvana Ponce y Malena Padula reporta los resultados de un estudio longitudinal tendiente a describir la evolución de las creencias sobre el aprendizaje de las lenguas-culturas de estudiantes de la Tecnicatura en Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. A través de encuestas de preguntas abiertas, las autoras indagaron acerca de la relación que los estudiantes mantenían con las lenguas-culturas al iniciar el primer año y al finalizar el segundo año de formación. Los resultados evidenciaron que algunas creencias fueron modificadas, en particular las relacionadas con la concepción de cultura; mientras que otras permanecieron estables.

El trabajo de Melina Porto describe un proyecto de ciudadanía intercultural realizado entre estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad de Padua, Italia. En el marco de un proyecto pedagógico sobre murales y grafitis, estudiantes de ambos países llevaron a cabo, a través de la web social, una serie de actividades colaborativas en inglés lengua extranjera. La recolección de datos observacionales, documentales y conversacionales fueron analizados según los procedimientos del análisis de contenido y a la luz de la clasificación de Barnett (1997) sobre criticidad en la educación superior. Los resultados revelaron el desarrollo de habilidades para una ciudadanía intercultural que implican procesos de comparación y contraste, distanciamiento de la perspectiva propia, análisis crítico y reflexión.

Estela Braun y Liliana I. Monserrat presentan un proyecto de extensión universitaria desarrollado en escuelas secundarias de la ciudad de la Pampa cuya organización e

implementación contó con la participación de cátedras del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Pampa y de un asistente de lengua nativa inglés. Las autoras describen las actividades implementadas y evalúan la experiencia a la luz de las relaciones que se establecen entre hablantes de la cultura argentina y británica y de las implicancias en la formación del profesor de lenguas.

En el marco del proyecto de Intercomprensión en Lenguas Germánicas, desarrollado por docentes-investigadores de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Valeria Wilke expone los principios metodológico-didácticos que subyacen en el diseño de materiales para la enseñanza de la lectura comprensiva en tres lenguas germánicas e ilustra tales principios a través de actividades contenidas en los materiales elaborados por el equipo de investigación que integra. En esa misma línea, Patricia Lauría y Sandra Trovarelli analizan y evalúan el uso de una herramienta digital- el *Portafolio Léxico Cuatrilingüe* - para el desarrollo colaborativo de estrategias léxicas en inglés, alemán y neerlandés. La evaluación de la efectividad de este recurso tecnológico plantea desafíos metodológicos y abre vías de indagación sobre los procesos de adquisición de léxico en perspectiva plurilingüe.

A partir de la experiencia en la elaboración y utilización de materiales didácticos propios para la asignatura Lengua Inglesa II del Profesorado en Inglés y de las Licenciaturas en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa, Silvia Siderac y Nora Díaz destacan la importancia de articular la formación lingüístico- discursiva de los futuros profesionales en lengua inglesa con la formación de una consciencia intercultural. La selección de temas socialmente relevantes, de recursos variados y un abordaje que contextualice significativamente las prácticas de lectura y escritura son factores clave en esta propuesta de enseñanza.

El interés por la dimensión formativa en la enseñanza de lenguas en el nivel superior también se manifiesta en el trabajo de Adriana Castro y Ana Aválos quienes presentan una experiencia áulica de análisis crítico, a partir de una selección de cuentos cortos y largometrajes, implementada en la cátedra Lengua Inglesa III de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de un marco conceptual amplio, que impulsa a pensar el diseño de estrategias de enseñanza desde una pedagogía dialógica e intercultural, las autoras enfatizan la importancia del desarrollo de estrategias que faciliten el pensamiento crítico a través de la interacción y el diálogo como principios centrales en los procesos de aprendizaje.

El artículo de Sandra Fadda y Graciela Rezzónico abre un espacio de reflexión sobre la enseñanza de la cultura en la formación del profesional en lenguas extranjeras a partir de una revisión bibliográfica sobre el concepto de cultura y su enseñanza. En el contexto de un mundo cada vez más interconectado, las autoras ponen de relieve el concepto de competencia intercultural y enfatizan la importancia de asociar los enfoques interculturales y los saberes lingüísticos para la formación de ciudadanos democráticos, críticos y respetuosos de la diversidad.

En el marco de la formación docente, Claudia Schander y Agustín Massa plantean la necesidad de asumir la evolución de los enfoques de la enseñanza de las lenguas extranjeras incorporando las nociones de cultura e interculturalidad a las prácticas docentes apuntaladas por planes de estudio e instancias de discusión que persigan la implementación del plurilingüismo, la competencia intercultural y la defensa de los valores democráticos.

Con idéntica preocupación María Isabel Pozzo y Margarita Theiner informan sobre el desarrollo de un proyecto en el nivel superior entre futuros docentes argentinos e italianos en el que se integraron las disciplinas lengua e historia sociocultural en vistas a crear un espacio intercultural virtual en el que los participantes compartieron prácticas discursivas y culturales diversas.

Diana Gonzalez del Pino y María Eugenia Saldubehere se interrogan sobre el modo en que la globalización impacta en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa e indagan sobre los tipos de relaciones culturales que se establecen cuando diversas identidades están presentes en el aula y se enfrentan al estudio de la lengua inglesa.

Lingüística contrastiva

Elena Gasso Villar y Silvia Miranda de Torres se proponen describir algunos usos del subjuntivo en español y en francés a la luz de perspectivas teóricas provenientes de la Pragmática Sociodiscursiva, en particular la teoría de la Polifonía de Oswald Ducrot. Su investigación se focaliza en el estudio de usos del subjuntivo en registro estándar de textos en francés metropolitano y español rioplatense a partir del análisis de un corpus paralelo de textos periodísticos y de un corpus de traducción de textos literarios. En este estudio, las autoras describen principalmente las diferencias de uso del Subjuntivo en una y otra lengua y proponen un principio de explicación único a dichos usos en relación con los del modo Indicativo, haciendo así un aporte importante en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)

En su propuesta, María Marta Ledesma se aboca al análisis contrastivo español-francés de un capítulo de *Candide ou l'optimisme* de Voltaire desde el punto de vista de las modalidades de mensaje (Maingueneau, 1980). En su trabajo analiza las operaciones lingüísticas utilizadas por el dramaturgo francés para eludir los embates de la censura, poniendo especial énfasis en las operaciones de pasivización e impersonalización, operaciones que tienden a “disimular” el verdadero agente de la acción y que lejos de ser simples transformaciones sintácticas, vehiculizan un sentido, responden a una intención deliberada del autor y no pueden ser utilizadas en cualquier contexto. Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje del español lengua materna y del francés lengua extranjera, es necesario entonces reflexionar acerca del valor semántico de los verdaderos responsables de la acción expresada por el verbo. Poner sólo el acento en la estructura sintáctica de estas construcciones implicaría reducir considerablemente el alcance de la información que se quiere dar.

Gisela Rocha Páez y Silvia Miranda de Torres se proponen describir, a la luz de los postulados de la Semántica Argumentativa de Oswald Ducrot, los marcadores argumentativos en el género editorial, uno de los géneros textuales más típicamente representativos del discurso argumentativo periodístico. A partir del estudio de un corpus de textos editoriales paralelos de periódicos de Brasil, Argentina y Francia, señalan las semejanzas y más especialmente las diferencias de estos elementos en español, portugués y francés. Aplicando metodología cuantitativa y cualitativa, las autoras hacen un relevamiento de los marcadores argumentativos más frecuentes en los editoriales de cada una de las tres lenguas y determinan su frecuencia de explicitación en cada una de las lenguas en cuestión.

Traducción

El trabajo de Gabriela Daule y María Virginia Gnecco tiene como objetivo enriquecer la formación en traducción a través de los debates actuales sobre escritura sexista y no sexista, en especial en el par francés-español. En este sentido, se centran en la relación entre los estudios de género y la Traductología, con especial énfasis en el estudio de diferentes elecciones en la traducción de género tales como el “Male-As-Norm Principle” y la traducción feminista. Luego de una lectura corriente de los distintos tipos de escritura patriarcal, epicena y feminista, las autoras proponen un análisis de las producciones textuales por parte de los alumnos y, a partir de la identificación de los diferentes aspectos propuestos, la aplicación de estrategias de visibilización de género en la mediación.

Denise Ledesma, Leina Serqueira y Sara Wainziger presentan la creación de un vocabulario terminológico sobre intercambio y movilidad académica resultado de la práctica investigativa llevada a cabo en el marco del programa de formación de investigadores, destinado a estudiantes y egresados e impulsado por la SECyT de la Facultad de lenguas (UNC). Las autoras describen las distintas etapas de trabajo previo a la elaboración del vocabulario: delimitación de las tareas, elaboración de la terminología, identificación y resolución de casos problemáticos y presentación del producto final. A partir de las conclusiones a las que arriban, resaltan y ponen en valor la participación activa de la Facultad de Lenguas por medio de la investigación que fomenta y alienta la inclusión y formación de jóvenes investigadores en proyectos dirigidos por docentes con amplia trayectoria y experiencia en el campo de la traducción y la terminología.

La propuesta de Laura Otero, María Eugenia Melerio y Andrea Mariela Duarte se centra en un nuevo proyecto de investigación llevado a cabo en el ámbito de la carrera de Traductor Público de inglés que se dicta en la Universidad CAECE (sede Mar del Plata) y que se focaliza en los errores identificados en las traducciones realizadas por alumnos del trayecto de traducción técnico-científica de dicha carrera. En primer lugar, las autoras presentan una justificación teórica y empírica del proyecto basada en distintos autores y corrientes traductológicas y clasifican los problemas de traducción según el nivel de análisis planteado. A continuación, enumeran y describen los distintos objetivos, etapas y método de la investigación y finalizan su presentación mediante un análisis detallado de los datos recolectados.

Córdoba, abril de 2017

Capítulo 1

Lectocomprensión del inglés: la explotación de similitudes léxicas inglés/español en géneros textuales de ciencias químicas

Gabriela Díaz Cortez

gabrieladiazcortez@arnet.com.ar

DIFA, Facultad de Lenguas, UNC

Bibiana Amado

bibyamado@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba, Argentina

Resumen

Este trabajo presenta los lineamientos generales de una propuesta didáctica con eje en actividades léxicas para la lectocomprensión del inglés, diseñada para estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas (FCQ), de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Desde la perspectiva de la intercomprensión, dicha propuesta se basa en la activación de similitudes léxicas entre el inglés y el español. En la enseñanza de lectocomprensión en distintas unidades académicas de esta universidad, observamos que los materiales utilizados tienen un rasgo genérico a través de las distintas áreas que revela, en forma parcial, la especificidad de cada una (Hyland, 2002). Como en las ciencias químicas abunda el léxico derivado del griego y del latín (Macías, 2013), el desarrollo de la comprensión de textos en inglés a partir de la reflexión sobre dicho eje representaría una vía de acceso significativa para los hispanoparlantes. En el presente trabajo convergen los aportes de la intercomprensión para la enseñanza de lenguas extranjeras de los equipos de intercomprensión en lenguas germánicas e InterRom, de la Facultad de Lenguas, UNC. Además, recuperamos aspectos analizados desde la teoría de los siete tamices de EuroCom (McCann, Klein y Stegmann, 2003; Grzega, 2005; Dmitrenko, 2012) y las contribuciones del interaccionismo socio discursivo (Bronckart, 2004).

Introducción

Este trabajo tiene el objeto de presentar los lineamientos básicos que subyacen a la elaboración de una propuesta de lectocomprensión de inglés, que se diseñó con aportes de una perspectiva intercomprensiva de la enseñanza de las lenguas. En esta exposición se presentan algunos avances realizados en el trabajo final en preparación para la Especialización en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura.

Empezamos con la pregunta ¿por qué enseñamos lectura comprensiva del inglés en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y, en particular, en la Facultad de Ciencias Químicas (FCQ)? Consideramos que, sea cual fuere la respuesta a esta pregunta básica, habremos definido el lugar desde donde concebimos dicha práctica. Para responderla, pensamos en aspectos tales como el papel del idioma inglés como idioma internacional, su uso en publicaciones y encuentros científicos y el intercambio de saberes entre grupos de científicos de distintas partes del mundo. El marco teórico elegido para abordar este aspecto del trabajo es el Interaccionismo sociodiscursivo (ISD), en tanto brinda elementos para analizar la importancia del contexto en el que ocurre el proceso de enseñanza/aprendizaje y, al mismo tiempo, establecer la perspectiva desde la cual las autoras concebimos la inserción del módulo de inglés en dicha facultad.

Otra pregunta que nos formulamos es ¿cuál es el perfil del estudiante que asiste al módulo de idioma inglés que se dicta en la Facultad de Ciencias Químicas? y ¿qué conocimientos tiene del idioma inglés? Se observa que los estudiantes tienen conocimientos del idioma muy dispares y que, por lo tanto, esa disparidad en el conocimiento del código lingüístico no los unifica ni puede ser tomado de manera absoluta como base sobre la cual construir el desarrollo de nuevas capacidades. Lo que los estudiantes sí tienen en común, en la inmensa mayoría, es el español como primera lengua (L1) y una base de conocimientos en el área de las ciencias químicas.

Paralelamente, en el caso de los textos de este campo del conocimiento, el idioma inglés guarda amplias similitudes con el español en el plano léxico. Estos datos hacen que el enfoque intercomprensivo también integre el marco conceptual de este trabajo, dado que propicia la construcción de los conocimientos a partir de los elementos que las lenguas tienen en común, para abordar, a partir de ellos, los conocimientos más alejados para el estudiante. Por último, tenemos en cuenta el bagaje disciplinar y cultural de los alumnos al momento de iniciar el módulo, lo que nos permite atender el desarrollo de los procesos cognitivos desde una perspectiva interactiva.

La pregunta planteada inicialmente nos lleva a analizar el contexto general y local y los participantes en el hecho educativo desde la perspectiva del ISD, dado que este enfoque ubica el lenguaje en el centro de las interacciones humanas que se producen en el seno de una comunidad históricamente situada, con el objeto de desarrollar una actividad:

[E]l lenguaje humano se presenta, en primer lugar, como una producción interactiva asociada a las actividades sociales, y esta producción constituye el instrumento por medio del cual los interactuantes enarbolan pretensiones de validez relativas a las propiedades del medio en el cual se desarrolla esta actividad (Bronckart, 2004:26).

Esta concepción de lenguaje implica una idea de texto como una unidad comunicativa global que resulta de la acción del lenguaje, que se agrupa en géneros de textos o configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso (Bronckart, 2007:79).

Por otra parte, desde el ISD se entiende que los aprendizajes socialmente regulados constituyen la causa mayor del desarrollo propiamente humano (Vygotsky, 1988). Desde esta perspectiva es posible considerar que la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (L2) en el ámbito universitario es una actividad en la que el estudiante aprende los modos y los géneros propios del área disciplinar en la que se encuentra. Aplicado a la comunidad académica de la FCQ-UNC, observamos que el estudiante de grado interactúa desde los primeros años de su carrera con textos escritos en idioma

inglés que se analizan en español con los profesores de las distintas materias. Esto marcaría una de las necesidades de la enseñanza del módulo en cuestión.

Para tratar de identificar algunos de los modos y géneros de la comunidad en la que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje, analizamos el contexto general e institucional.

El carácter del idioma inglés como lengua internacional y su uso extendido en el área de la ciencia, la tecnología y la investigación han sido analizados desde hace décadas, tanto en el ámbito de la traducción (Fernández Vitores, 2012), como en el del inglés con fines específicos (Hutchinson y Waters, 1987; Dudley-Evans y St. John, 1998), los estudios de género (Swales, 1990) y los estudios sobre lectura en una segunda lengua (Grabe y Stoller, 2002). Asimismo, Téllez-Zenteno, Morales-Buenrostro y Estaño (2007) señalan que las revistas científicas latinoamericanas de países donde el idioma inglés no es el oficial, de manera progresiva, han ido publicando las investigaciones en idioma inglés. Estos datos a nivel general nos informan sobre la pertinencia de la enseñanza del inglés en el nivel superior.

Por su parte, a nivel institucional local de la UNC, se estipula que los módulos de inglés deben ofrecer los contenidos básicos indispensables para que el estudiante de grado desarrolle la lectura comprensiva en esa lengua. En el contexto particular de la FCQ, el Módulo de idioma inglés se dicta en las tres carreras, Bioquímica, Farmacia y Licenciatura en Química; forma parte del Ciclo Básico Común (la carrera se divide en ciclo de nivelación, ciclo básico común y ciclo superior) y se prevé su cursado durante el segundo año de la carrera bajo el nombre de Asignaturas sociales generales (junto al Módulo de Informática), comunes a las tres carreras. En la cartilla del Plan de Estudios de Bioquímica (2007), figura en el segundo año, pero en el detalle del plan de estudios aparece en el primer año; su regularidad recién es obligatoria para cursar el practicanato preparatorio (Plan de Estudios Farmacia, 2007) y el practicanato profesional (Plan de Estudios Bioquímica, 2007 y Licenciatura en Química, 2012), correspondientes a quinto año.

Paralelamente, del análisis de los datos publicados en el sitio web (<http://www.fcq.unc.edu.ar>) de la facultad se desprende que se trata de una unidad académica con un marcado perfil de investigación: en cada departamento funciona una unidad ejecutora del CONICET y un alto porcentaje de los docentes son investigadores de dicha institución. También se reconoce que existe en esta facultad una larga tradición de intercambio académico con Estados Unidos y países europeos. Esto se debe, por un lado, a que muchos de los doctores recibidos en la facultad hacen experiencias posdoctorales en algunos de esos países y, por otro, porque los distintos grupos de investigación hacen trabajos conjuntos con grupos de universidades de EE.UU. o países europeos. Además, como dijimos más arriba, desde el punto de vista de la enseñanza, el idioma inglés está en la base de la formación del estudiante de esta facultad, tal como se evidencia en los programas de las distintas asignaturas por el uso de bibliografía en inglés desde los primeros años de las tres carreras.

Estos datos nos confirman la presencia del idioma inglés tanto a nivel general como a nivel local e institucional específico. La necesidad de la enseñanza del inglés surge de la propia práctica de la institución, donde el diálogo de saberes y el fluido intercambio de conocimientos con instituciones extranjeras hacen necesario el desarrollo de la capacidad de lectura del inglés. El objetivo del módulo es, entonces, que los estudiantes desarrollen la capacidad receptiva de leer textos en inglés relacionados con su área de

estudio, para que se familiaricen con desarrollos teóricos y prácticos del área disciplinar producidos en otras partes del mundo y, al hacerlo, se apropien de dichos saberes y amplíen su base teórica y práctica.

En tal sentido, si bien la propia práctica de la FCQ contempla el desarrollo de la lectura del inglés por parte de los estudiantes, el plan de estudios no considera una formación sistemática en el manejo del idioma. Para satisfacer dicho modo concebimos la enseñanza de la lectura comprensiva en inglés como un aprendizaje receptivo que se puede potenciar desde un enfoque intercomprensivo. De aquí se desprende el segundo eje teórico de nuestro trabajo, dado que para el análisis léxico que buscamos hacer necesitamos recurrir a enfoques que conjuguen los conocimientos que los estudiantes tienen de su L1, la L2 y del lenguaje científico, con una reflexión sobre las coincidencias entre estos dos idiomas, así como su sistematización.

El enfoque intercomprensivo parece ofrecer esta conjunción porque, en lenguas emparentadas, se parte de los elementos que las lenguas tienen en común, con el propósito de abordar los conocimientos más alejados para el estudiante. Es claro que este aspecto resulta más dificultoso entre dos lenguas que no provienen de una raíz común, como es el caso del inglés y el español. Sin embargo, por un lado, existen vastas semejanzas entre estas dos lenguas¹ (Grzega, 2005:2; Dmitrenko, 2012:225) y, en comparación con otras lenguas germánicas como el neerlandés y el alemán, el inglés presenta más influencias romances que aquellas (Merzig, 2010:833). Por otro lado, en el área de las ciencias abundan las expresiones derivadas del latín y el griego (Macías, 2013:182); este factor aproxima aún más a ambas lenguas en esta área. De ahí que se considere el desarrollo de la comprensión de textos en inglés a partir de la reflexión sobre similitudes léxicas como una vía de acceso al texto significativa para el estudiante hispanohablante con escasos conocimientos del idioma inglés. Hacer eje en los conocimientos lingüísticos de la L1 aprendidos por el estudiante en su ámbito de desarrollo permitiría activar esquemas formulados en su L1 y transferirlos a la L2.

Parodi (1999) ha dado cuenta de la complejidad del proceso de comprensión y ha descrito la perspectiva interactiva que concibe la comprensión como un proceso en el que, además de las características y la información del texto, participan la situación de lectura y las capacidades y los conocimientos previos del lector. De Vega (1985) explicaba este último aspecto al sostener que las limitaciones de los dispositivos de memoria y de nuestra capacidad de atención y las dificultades emocionales y afectivas, entre otros factores, imponen restricciones para que nuestra cognición opere de modo adecuado.

Desde la psicología cognitiva, se sostiene que los conocimientos previos se organizan en nuestra memoria de largo plazo como esquemas, guiones o planes, estructuras mentales que activamos y reformulamos durante la lectura. Son construcciones que se elaboran y se fijan tras la recurrencia de circunstancias que surgen en la práctica de la interacción a través del lenguaje en contextos sociales y culturales (De Vega, 1985:15). Encontramos en esta recurrencia un vínculo con el carácter histórico que Bronckart (2004) destaca en la definición de lenguaje mencionada más arriba, por tratarse de una acumulación de textos que resultan de las relaciones con el medio, que se repiten y reformulan a lo largo de las generaciones. Es decir que los esquemas, como manifestación de las capacidades cognitivas que les permiten a las personas comprender textos escritos, se enmarcan en una práctica social contextualizada.

¹ Algunos especialistas postulan que, en algún sentido, las lenguas neolatinas (en nuestro caso, el español) y las germánicas (en nuestro caso, el inglés) son "hermanas" porque pertenecen unas y otras a la macro familia de las lenguas indoeuropeas (Unamuno, 2011:36).

Procedimiento metodológico

Para la elaboración de la propuesta didáctica con eje en actividades léxicas para la lectocomprensión del inglés, en primer lugar, analizamos cuál es el perfil de los estudiantes que cursan el módulo y, luego, hicimos una exploración de los géneros textuales que los estudiantes leen más frecuentemente durante su formación en el espacio disciplinar de la FCQ. Los datos para este trabajo se obtuvieron, por un lado, a partir de encuestas realizadas a los estudiantes del Módulo de Lectocomprensión del inglés que se dictó en dos comisiones en la FCQ entre los años 2013 y 2015. Por otro lado, se analizaron programas de asignaturas que se dictan en la facultad.

Perfil de los estudiantes

Las encuestas a los estudiantes plantean cuatro preguntas: ¿En qué carrera está inscripto?, ¿Qué año cursa?, ¿Tiene conocimientos del idioma inglés? y ¿Cómo los adquirió?

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes provienen de la carrera de Bioquímica, seguida de cerca por Farmacia y en un tercer lugar y, muy alejada de las dos primeras, Licenciatura en Química. También muestran que la mayoría de los estudiantes que cursan el módulo de inglés están haciendo el Ciclo Básico Común (1ero. y 2do. año). Un tercer dato arrojado por las encuestas, es que todos los estudiantes afirman haber cursado, por lo menos, tres años de inglés en la educación media y, en algunos casos, estudios paralelos en instituciones privadas.

Aproximación a los géneros textuales más frecuentes en la formación de estudiantes de Ciencias Químicas

Teniendo en cuenta, entonces, que los estudiantes que cursan el módulo de inglés son en su mayoría del Ciclo Básico Común, se relevaron los programas de las asignaturas obligatorias de ese ciclo y los de algunas asignaturas obligatorias del Ciclo Superior. En este punto, volvemos sobre la definición de *género textual* anticipada en la Introducción, como formas de lenguaje estables que corresponden a situaciones de comunicación precisas que adopta cada comunidad, tanto para la comunicación oral como escrita (Riestra, 2014:36).

Del relevamiento de la bibliografía consignada en los programas se desprende, primero, que en la comunidad académica de Ciencias Químicas, en la etapa mencionada, los textos en inglés aparecen como lectura sugerida. En segundo lugar, se observa que los géneros son variados, según se trate de géneros de formación o expertos (Navarro, 2014:33). Entre los primeros, hay una fuerte presencia de manuales universitarios, una de las formas estables de lenguaje escrito (o género). Se observa la presencia tanto de manuales que apuntan a conocimientos de tipo conceptual como los de tipo práctico. En este último grupo se destacan los manuales de laboratorio, género en el que predominan las secuencias instruccionales (Bronckart, 2007:122). A partir

de tercer año en adelante, se observa que los programas incluyen géneros expertos, entre ellos, informes de laboratorio, reseñas de artículos de investigación científica y artículos de investigación científica publicados en revistas especializadas. En la Tabla 1 se consignan algunos de los títulos relevados por materia y por etapa de la carrera:

Ciclo de Nivelación	Asignaturas obligatorias	Bibliografía en inglés sugerida
	Introducción a las Ciencias Químicas	Bailar, J.; Moeller, T.; Kleinberg, J.; Guss, C.; Castellion, M. y Metz, C. (1998). <i>Chemistry</i> . N. York: Academic Press.
Ciclo Básico Común		
	Química General II	Ebbing, D. (1996). <i>General Chemistry</i> . Boston: Houghton Mifflin Co. Hill, J. y Petrucci, R. (1996). <i>General Chemistry</i> . USA: Prentice Hall Inc.
	Física II	Halliday, D.; Resnick, R.; Walker, J. (1993). <i>Fundamentals of Physics: Extended with Modern Physics</i> . N. York: John Wiley & Sons Inc.
	Matemáticas I	Spivak, M. (1980). <i>Calculus</i> . Boston: Publish or Perish.
	Laboratorio II	Beran, J. y Brady, J. (1978) <i>Laboratory Manual for General Chemistry</i> . N. York: Wiley & Sons.
	Química Física	Atkins, P. y de Paula, J. (2005) <i>Elements of Physical Chemistry</i> . Oxford: Oxford U. P.
	Química Biológica General	[no se incluye bibliografía en inglés]
	Química Analítica General	Harvey, D. (2000). <i>Modern Analytical Chemistry</i> . Boston: McGraw Hill.
	Laboratorio III	Pavia, D.; Lampman, G.; Kriz, G. y Engel, R. (1982). <i>Introduction to Organic Laboratory Techniques</i> . Filadelfia: Saunders College Publishing.
Ciclo Superior		
Bioquímica Farmacia y Licenciatura en Química	Biología Celular y Molecular (3er.año)	Alberts, B, Bray, D., Lewis, J., Raff, M., Robert, K. y Watson, J. (1989) <i>Molecular Biology of the Cell</i> . N. York: Garland Publishing Inc. Alberts, B., Johnson, A., Lewis, J., Raff, M., Roberts, K., Walter, P. (2002). <i>Molecular Biology of the Cell</i> . USA: Garland Science. Lodish, H; Berk, A.; Zipursky, S.; Matsudaira, P.; Baltimore, D. y Darnell, J. (2000) <i>Molecular Cell Biology</i> . N. York: Freeman.

Tabla 1: Relevamiento parcial de la bibliografía en inglés en los programas de las asignaturas de los ciclos nivelación y básico y de algunas asignaturas obligatorias del ciclo superior.

A partir de este relevamiento parcial y, teniendo en cuenta los resultados de las encuestas, la selección de textos para la elaboración de la secuencia didáctica se orienta al género identificado como el de lectura más frecuente en los dos primeros años de la carrera: el manual universitario para estudiantes de grado en los niveles iniciales.

Para modelizar y secuenciar la enseñanza de la lectocomprensión del inglés desde una perspectiva del género textual y siguiendo los ejes del ISD presentados en el marco teórico, analizamos los aspectos formales del manual universitario desde tres aspectos: la dimensión comunicativa (contexto de producción), la dimensión del contenido (infraestructura del texto) y la dimensión lingüística (mecanismos de textualización) (Bronckart, 2004; Riestra, 2014). En este último aspecto, se buscó potenciar la relación entre el español y el inglés y, a partir de la teoría de los Siete cedazos de EuroCom, se aplicaron los filtros relacionados con el léxico internacional, el léxico panrománico, las correspondencias fónicas, las correspondencias entre ortografía y pronunciación y los prefijos y sufijos. Como se sabe, esta teoría representa “a system of ‘seven sieves’, seven transfer techniques, to achieve receptive reading competence in a rapid way” (Grzega, 2005:2). En el centro del proyecto EuroCom se encuentra la idea de tamizar el material de las lenguas en estudio en dos categorías: formas y funciones “opacas” y “de perfil” o fenómenos que no existen en otras lenguas (Meissner, 2010: 62).

A partir de este abordaje, se identificaron diferentes aspectos relacionados con el tratamiento comunicativo (el uso), el tratamiento del contenido (el sentido) y tratamiento lingüístico (la forma). Además, se decidió qué dimensiones serían analizadas. Para ello, se tuvo en cuenta la información recogida sobre el perfil de los estudiantes y el relevamiento de la bibliografía.

Diseño de una secuencia didáctica

La secuencia didáctica se concibe como un dispositivo metodológico que se organiza a partir de los géneros modelizados en su carácter de herramientas del desarrollo del razonamiento y capacidades discursivo-textuales de los estudiantes (Schneuwly, 1994).

Para diseñar la secuencia didáctica para enseñar lectura en L2, se parte de la idea de lectura como un proceso gradual de construcción de sentido. En el intento de abordar dicha gradualidad, en este trabajo se atienden las similitudes y las congruencias léxicas entre el español y el inglés, identificadas tras la aplicación de los filtros como punto de partida de la dimensión lingüística. Dicho aspecto constituye un nivel adecuado para estudiantes con conocimientos básicos o nulos del idioma inglés debido a que permite recuperar los conocimientos lingüísticos que los estudiantes manejan, en L1, y los conceptos disciplinares que han adquirido en su proceso de formación.

Antes de comenzar con las actividades de indagación de las similitudes y congruencias léxicas entre los idiomas español e inglés, se elaboró una sección introductoria, en la que se busca enmarcar la elección de los textos empíricos con los que se trabajará en el módulo, a partir de la reflexión sobre el concepto de género textual y la identificación de aquellos que sean típicos, o al menos más frecuentes, en el área. Teniendo en cuenta los aportes, en ese sentido, del equipo de InterRom (Pérez, 2015), para tal fin se organiza una secuencia en la que se presentan textos que pertenecen a diversos géneros: reseña de un libro de química realizada por un lector y publicada en un sitio de venta de libros *on line*, el sitio *web* de una asociación de profesionales de la química, un folleto que publicita clases particulares de química para estudiantes universitarios, el índice de un manual de química general, un fragmento de un capítulo de manual universitario de química general y, por último, el resumen (*Abstract*) de un artículo de investigación científica. Todos ellos tienen un referente temático común, las

ciencias químicas; además, algunos provienen del material relevado en la bibliografía y presentado en la Tabla 1. El objetivo de esta sección es que los estudiantes reconozcan los textos pertenecientes a géneros que usan en sus respectivas carreras (Actividad 1), exploren los elementos paratextuales que guían dicho reconocimiento (Alvarado, 2006) (Actividad 1.1), identifiquen el contexto de producción de cada uno (Actividad 2) y hagan una lectura global que les permita escoger, de una serie de enunciados en español, la finalidad de cada uno de los textos (Actividad 3).

Material introductorio

Contenidos: los textos como producciones sociales. Idea de género. Vocabulario panrománico, sufijos y prefijos, propiedades ortográficas y fonéticas.

Estrategias lectoras: lectura global, análisis de elementos paratextuales, búsqueda de palabra clave.

Los textos como producciones sociales

Actividad 1: Hagan un recorrido visual por la serie de textos que siguen a continuación, para proponer una clasificación tentativa de los mismos, de acuerdo a sus conocimientos previos. Por ejemplo, traten de determinar si se trata de artículo periodístico, folleto informativo, ponencias ante congresos científicos u otros.

*****By Proud Biochemist on October 30, 2009
Format: Hardcover Verified Purchase
I have all the editions of Xxxxxxxx's, Principles of Biochemistry. I am a Biochemistry Professor and consider it an excellent study book for Medical and all the Health Sciences students.

Texto 1



Texto 2

With over 51,000 members and a knowledge business that spans the globe, we are the UK's professional body for chemical scientists, supporting and representing our members and bringing together chemical scientists from all over the world.

A not-for-profit organisation with a heritage that spans 170 years, we have an ambitious international vision for the future. Around the world, we invest in educating future generations of scientists. We raise and maintain standards. We partner with industry and academia, promoting collaboration and innovation. We advise governments on policy. And we promote the talent, information and ideas that lead to great advances in science.

In a complex and changing world, chemistry and the chemical sciences are essential. They are vital in our everyday lives and will be vital in helping the world respond to some of its biggest challenges.

We are committed to [promoting, supporting and celebrating inclusion and diversity](#). We understand that the success of our community depends on our ability to nurture the talent of the best people regardless of who they are or their background.

We're working to shape the future of the chemical sciences – for the benefit of science and humanity.

Cuadro 1

La secuencia didáctica destinada a la indagación de las similitudes y congruencias léxicas se planifica tomando los aportes del equipo InterRom (Pérez, 2015), en actividades de prelectura que expresan la dimensión comunicativa o buscan poner de manifiesto el uso social del texto; actividades de lectura donde interesa tanto la dimensión del contenido que apunta a identificar el sentido y la infraestructura general del texto, así como la dimensión lingüística o mecanismos de textualización que dan lugar a la forma; por último, actividades de poslectura destinadas a articular de manera integrada los aspectos identificados y puestos en juego en las fases anteriores.

La instancia de prelectura se denomina *Observar para construir sentidos antes de la lectura*. Esta fase está destinada a activar conocimientos previos en torno al tema del texto en cuestión, a experiencias lectoras previas y algunos aspectos lingüísticos como ciertos elementos léxicos que anticipan aspectos formales a tratar en las etapas posteriores. Asimismo, esta fase está destinada a analizar los elementos paratextuales en su carácter de marcas observables de los géneros escritos que permiten anticipar, en parte, el tipo de información (Alvarado, 2006), reflexionar sobre el contexto de producción (Bronckart, 2004) del texto seleccionado y elaborar hipótesis de lectura. Es decir, es una fase preparatoria que busca presentar al estudiante las distintas variables de análisis en juego para la construcción de los sentidos del texto.

La instancia de lectura implica, a la vez, dos sub fases:

1) *Leer para comprender* es la fase de lectura propiamente dicha, en la que se incluyen actividades de lectura global y detallada, para identificar el plan general del texto o macroestructura semántica (van Dijk, 1983 en Cubo, 2005:130) que permita poner de manifiesto el contenido temático, los distintos segmentos que lo componen y las secuencias predominantes.

2) *Leer para observar y reflexionar sobre el lenguaje* es la instancia de lectura destinada a hacer hincapié en la dimensión lingüística, es decir, en los mecanismos de textualización que ponen de relieve las estructuras léxico-gramaticales. En esta sección se tienen en cuenta los aportes realizados desde el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Dudley-Evans y St. John, 1998; Nation, 2001 y 2008; Grabe y Stoller, 2002 y Grabe, 2009; Hyland, 2002), así como los aportes del área de la lingüística contrastiva (Whitley, 2002). Se trata de contextualizar las consignas de manera que cada aspecto léxico-gramatical analizado pueda ser vinculado a aspectos de la infraestructura general del texto de los que se desprenden.

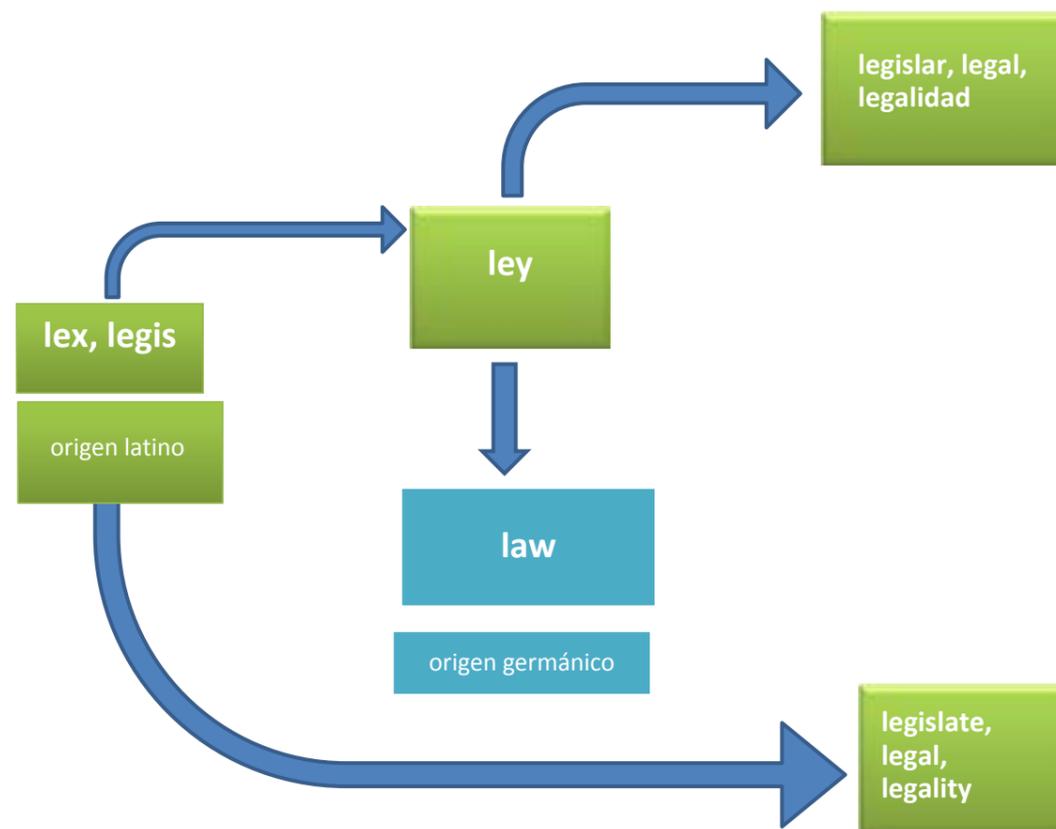
La instancia de poslectura llamada *Leer para actuar* busca transformar las actividades de lectura en inglés en tareas concretas relacionadas al área disciplinar (Dorronzoro y Klett, 2004:5) que integren lo realizado en la clase con modos de participación propios del área disciplinar.

En cada una de estas instancias se plantean, además, actividades metacognitivas que involucran explícitamente a los estudiantes en el propio proceso de aprendizaje mediante la reflexión sobre los propios procesos de comprensión y asignación de sentido (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007:3).

En el material didáctico elaborado, los textos seleccionados tienen una gradación en el nivel de complejidad léxico-gramatical, en tanto el código lingüístico es la primera dificultad que el estudiante enfrenta. Para contextualizar las actividades de construcción de sentido previas a la lectura, esta gradación se vincula con la dimensión comunicativa porque rastrea el origen del fragmento elegido, al empezar el análisis en

el medio social donde se lo usa: 1) el sitio *web* de una universidad (la pestaña de la carrera de química, plan de estudios, programas); 2) títulos de manuales (bibliografía tomada de programas); 3) portadas de Manuales; 4) índices de Manuales y, finalmente, 5) un fragmento de un manual universitario.

En la sección *Leer para observar y reflexionar sobre el lenguaje* nos centramos en las similitudes léxicas entre inglés y español, trabajando con el léxico de origen panrománico. Se identifican formas léxicas latinas y griegas que se encuentran en inglés y español y se analizan las constantes en la evolución de dichas palabras. Esta evolución se puede ilustrar con el siguiente caso, a partir del término *law* que aparece en el Texto 4 del Material Introdutorio (Cuadro 2):



Cuadro 2.

En este ejemplo, podemos reconocer que la palabra *lex/legis* proveniente del latín significa ley y puede derivar en legislar, legal, legalidad en español, mientras que en inglés el equivalente es *law* de origen germánico, pero tiene derivados del latín como *legislate, legal y legality*. Un ejemplo de cómo implementar esta información en clase se presenta en la actividad 4.1 del Cuadro 3.

[Continuación]

El inglés ¿lengua pariente del español?

A lo largo de la historia, el idioma inglés tuvo contacto directo e indirecto con el latín y el griego. Por su parte, el español deriva del latín. De dicha convergencia, el inglés y el español tienen cierto grado de parentesco y comparten un porcentaje no desdeñable de palabras, cuyo reconocimiento facilita la comprensión del texto en inglés. En las siguientes actividades, trataremos de identificar algunas de dichas coincidencias y de sistematizarlas.

Actividad 4: Relean el texto n° 4: ¿en qué tipo de libro encontrarían este índice? y ¿a qué rama de las ciencias químicas consideran que pertenece?

4.1 Subrayen con un color las palabras cuya semejanza con el español sea evidente y con otro color, aquellas que no. ¿Pueden deducir el significado de las palabras de este último grupo?

Los ayudamos con la siguiente estrategia de intercomprensión: en el título del capítulo 2 y 3 de la Parte I figura la palabra *law* (que provienen del latín *lex*). Tres palabras en inglés asociadas a *law* son *legislate, legal, legality*. ¿Con qué palabras del español asocian estas últimas? Teniendo en cuenta la información de la tabla, traten de deducir el significado en español y completen el cuadro con un equivalente:

origen (latín)	inglés	equivalente en español
<i>lex</i>	law [legislate, legal, legality]	
<i>ambiō</i>	change	
<i>rata, pro rata</i>	rates	

4.2 Concéntrense en la Parte 1 del índice, para, primero, completar la tabla a continuación con elementos del primer grupo identificado en 4.1. Después, agreguen otras combinaciones tomadas de otras secciones del índice.

español	inglés	español	inglés
equilibrio	equilibrium		
diagramas	diagrams		
gases			
	transformations		
químico			
fase			
físicas			

4.3 ¿Pueden establecer algún tipo de correspondencia entre la ortografía de algunas palabras en español y sus pares en inglés? Anoten sus conclusiones a continuación; por ejemplo: equilibrio > equilibrium: la **o** en español cambia a **um** en inglés.

4.4 Relean el texto n° 2, para identificar palabras en las que se manifiesten las correspondencias que señalaron en 4.3, transcribirlas a la tabla y escribir un equivalente en español.

Cuadro 3.

Una reflexión sobre la relación de parentesco lejano entre el español y el inglés dan marco a esta sección, con el objetivo de asociar los datos conocidos por los estudiantes con otros más alejados de su esfera lingüística. La Actividad 4 pone la atención en una estrategia de acceso al significado de palabras en inglés por medio de inferencias léxicas, basadas en una perspectiva evolutiva de las lenguas. Primero, se reconocen las palabras transparentes y luego se pone el énfasis en aquellas que no lo son (Actividad

4.1): en un caso la palabra de origen germánico convive con miembros de la familia de origen latino que dan al estudiante hispanohablante la pista para su identificación; en los otros, el origen de *change* proporciona un acceso casi directo al equivalente en español mientras que el de *rate* nos aproxima, aunque será el conocimiento disciplinar previo que los estudiantes tengan el que orientará el sentido hacia la idea de *rate* como variación por unidad de tiempo. La Actividad 4.2 recoge las palabras transparentes resaltadas en el punto anterior, para reflexionar sobre las correspondencias y discrepancias a nivel gráfico entre ambas lenguas. La Actividad 5 busca sistematizar algunas características grafo-fónicas del inglés, ejemplificarlas e identificar equivalentes en español de los ejemplos. La Actividad 6 tiene como objetivo poner en práctica la información sistematizada en la tabla anterior e identificar otras características grafo-fónicas. Finalmente, la Actividad 7 trata de poner de relieve otros cambios de grafías del español en sus equivalentes en inglés.

Conclusión

En este trabajo se logró hacer una primera descripción exploratoria del contexto general y local donde tiene lugar el proceso de enseñanza/aprendizaje del módulo de lectocomprensión en inglés en la FCQ. Además, se identificó que los grupos de estudiantes que cursan el módulo provienen en gran medida del Ciclo Básico Común (1ero y 2do año). Si bien es preciso profundizar esta búsqueda inicial, esto implicaría que los conocimientos disciplinares previos con los que cuentan son básicos. Este dato definió que, por un lado, el rastreo de géneros textuales se concentrara en aquellos que circulan principalmente en dicha etapa de la formación, aunque también se relevó algunas materias obligatorias del ciclo superior. Por otro lado, se definió que la selección de textos para la elaboración del material didáctico empezara en el género predominante, manual universitario. También se averiguó que los estudiantes cuentan con conocimientos dispares del idioma inglés, los cuales son, en general, básicos.

Una conclusión provisoria iría en el sentido de que si los conocimientos del código lingüístico y los disciplinares que tienen la mayoría de los estudiantes que cursan el módulo son básicos, dichos conocimientos no serían variables definitorias para construir el desarrollo de la lectura comprensiva en L2. Una segunda conclusión provisoria sería que las dos características que los estudiantes comparten están relacionadas con el hecho de que el español es su primera lengua y que, por ser estudiantes de los primeros años, tienen una formación académica similar.

Una tercera conclusión provisoria de este trabajo es que en la FCQ-UNC el uso del idioma inglés está en la base de la formación del estudiante de grado, aunque su adquisición no está garantizada, dado que las carreras que allí se dictan sólo ofrecen un módulo cuatrimestral de lectura en inglés.

Una última conclusión relacionada a las anteriores, sería, además, que ante la demanda del manejo del idioma en FCQ-UNC y con el dictado de un solo módulo cuatrimestral, el enfoque intercomprensivo constituiría otro canal para el desarrollo receptivo de la lectura comprensiva en inglés a partir de los elementos que las lenguas tienen en común.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2007). Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas. *Folios*, 25, 81-96.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. (Vicent Salvador y María José Carrión, trad.) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. (Gabriela Brochier, trad.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte
- De Vega, M. (1985). Nuevas perspectivas del procesamiento de información. *Estudios de Psicología*, 22, 3-17.
- Dmitrenko, V. (2012). El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. En *Actas del I Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (pp. 223-229). Madrid: Nebrija Procedia.
- Dorronzoro, M. y Klett, E. (2004) Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia. Trabajo presentado en Congreso Internacional: Políticas culturales e integración regional, UBA, 30/31 de marzo y 1º abril. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.mediafire.com/view/3894ii6xhr8jfyx/Klett_dorronzoro_leer_univ_PDF.pdf
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. (1998). *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Vitores, D. (2012). El inglés como lengua franca en la Unión Europea: una política lingüística por defecto, *Erlaces* 10(2), 160-181.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: CUP.
- Grabe, W. y Stoller, F.L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Londres: Pearson.
- Grzega, J. (2005). The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills. *Journal for EuroLinguistIX*, 2, 1-18.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific Purposes. A learning-centered approach*. N. York: CUP.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.
- Macías, C. (2013). Contribución del griego y el latín a la creación del léxico científico-técnico del español. *Thamyris*, n. s. 4; 167-190.
- McCann, W., Klein, H. y Stegmann, T. (2003). *EuroComRom. The Seven Sieves: How to read all the Romance languages right away*. Aachen: Shaker Verlag.
- Meissner, F.J. (2010). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de las lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, 6, 59-70.
- Merzig, B. (2010). Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su

interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino, (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. (pp. 831-839). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.

Nation, P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston: Heinle-Cengage.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Letras.

Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pérez, C. (2015). *Cuaderno de Lectocomprensión en francés*. Material de Cátedra. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Riestra, D. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. En Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*. (pp.155-173). Berna: Peter Lang.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.

Téllez-Zenteno, J., Morales-Buenrostro, L. y Estañol, B. (2007). Análisis del factor de impacto de las revistas científicas latinoamericanas. *Revista médica de Chile*, 135, 480-487 [*revista virtual*]. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v135n4/art10.pdf>

Unamuno, V. (2011). Lengua. *Serie para la enseñanza 1 a 1*. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-Lengua.pdf>

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Whitley, M. (2002). *Spanish/English contrast: a course in Spanish linguistics*. Washington: Georgetown UP.

Capítulo 2

Creencias acerca del aprendizaje de lenguas-culturas de alumnos ingresantes: Su evolución en una carrera plurilingüe

Verónica Piquer

veropiquer@hotmail.com

Silvana Ponce

silvanayponce@hotmail.com

Malena Padula,

male_padula@hotmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto

Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Resumen

En los últimos años, el enfoque intercultural ha adquirido gran relevancia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este enfoque se presenta como superador del Enfoque Comunicativo e implica un cambio de perspectiva en la enseñanza de los contenidos culturales (Alptekin, 2002). Asimismo, los factores afectivos también han sido considerados cada vez más importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Sabemos que las creencias que poseen docentes y alumnos influyen significativamente en la manera en que estos se posicionan frente a dichos procesos. Reconocemos, también, que las creencias son de naturaleza contextual y dinámica. Es decir que cambian a medida que los alumnos transitan nuevas experiencias. Por ende, conocer esas creencias se torna indispensable en todo proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y en particular en etapas de transición de contextos educativos. A tal fin, en este trabajo nos proponemos describir la evolución de las creencias de un grupo de alumnos de la carrera Tecnicatura en Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto sobre el aprendizaje de las lenguas-culturas en un marco plurilingüe y pluricultural a lo largo de dos períodos lectivos. Con dicho objetivo, se administró una encuesta con preguntas abiertas al comienzo del primer período lectivo y al finalizar el segundo. Los datos obtenidos fueron analizados por medio de la estrategia de análisis de contenido. Dicho análisis reveló que los alumnos encuestados poseían creencias pre-establecidas sobre la relación lengua-cultura al momento del ingreso a la carrera y que dichas creencias evolucionaron de diferentes maneras luego de estar en un nuevo contexto de aprendizaje por más de un año.

Introducción y Marco Teórico

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MAREP) es un documento que fue iniciado en los años 1990 y publicado, finalmente, en el año 2001 por el Consejo de Europa. El mismo tiene como objetivos describir las competencias que los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan desarrollar y graduarlas en niveles a fin de lograr coherencia en la enseñanza de todas las lenguas-culturas en el contexto europeo (Beacco, 2008).

Este documento plantea la enseñanza y aprendizaje de todas las lenguas desde cuatro enfoques denominados *Enfoques Plurales de las Lenguas y Culturas*. Estos enfoques son definidos como “[e]nfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales” y que se oponen a los “enfoques singulares en los cuales el único objeto de atención de su planteamiento didáctico es una lengua” (MAREP, 2008: 6).

Klett (2011) expresa que la enseñanza de las lenguas- culturas extranjeras (LCEs) a través de los enfoques plurales o plurilingües en los últimos años contribuyen a este cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje de las mismas. La noción de plurilingüismo, de acuerdo a la autora, se apoya en dos aspectos esenciales que guían la enseñanza y aprendizaje de LCEs. El primero se refiere a la competencia plurilingüe que los individuos construyen. Esta competencia plurilingüe y pluricultural no implica un repertorio de competencias diferenciadas y separadas según las lenguas sino en una competencia que incluye todo el repertorio lingüístico del cual el hablante dispone (MAREP, 2008). El segundo, se relaciona con el alejamiento del modelo de “locutor nativo ideal”. En su lugar, los enfoques plurilingües plantean el desarrollo de competencias parciales que se complementan y se relacionan mutuamente. Esto implica aceptar la idea de “error, inexactitud, traspíe, transitoriedad” (Klett, 2011).

Por su parte, Landone (2004) expresa que el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiene la finalidad de: 1) alejarse de la dicotomía equilibrada entre L1 y L2, 2) demostrar que los estudiantes no construyen sus competencias en lenguas en compartimentos separados sino en una competencia plurilingüe y pluricultural de todas las lenguas con las que han estado en contacto y 3) remarcar las competencias pluriculturales. De esta manera, el desarrollo de la *Competencia Plurilingüe y Pluricultural* que los enfoques plurales fomentan, impulsa un cambio de paradigma en la didáctica de las lenguas extranjeras desde la diversidad y para la integración (Beacco, 2008: 35)

El marco presenta cuatro enfoques plurales. Uno de ellos, el *Enfoque Intercultural*, tiene su origen en los comienzos de los años 1990 cuando Byram y Zárate formularon el concepto de *hablante intercultural* (Karabinar, 2012) y propone el desarrollo de la *Competencia Comunicativa Intercultural* (CCI) en los estudiantes de lenguas extranjeras, para que éstos sean exitosos, no sólo en comunicar información, sino, sobre todo, en desarrollar una relación interpersonal con personas de otras lenguas y otras culturas (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Esta formación intercultural introduce un cambio en la enseñanza de los contenidos culturales y plantea la necesidad de incluir la reflexión sobre la cultura propia de los estudiantes y la cultura extranjera.

Esta nueva propuesta se presenta como superadora del *Enfoque Comunicativo* para la enseñanza de las lenguas extranjeras que se basaba en el desarrollo de la *Competencia Comunicativa* (CC) de un hablante nativo de la lengua cultura-meta. Alptekin (2002)

expresa que el *Enfoque Comunicativo* contribuía a un proceso de “enculturación”, lo que implica que en las clases de lenguas extranjeras los estudiantes debían adquirir nuevos marcos de referencia culturales y una nueva visión del mundo desde la perspectiva de la cultura meta y sus hablantes nativos (58). De esta manera, se pensaba que el aprendizaje consistía en aprender las formas de la lengua, usarlas de forma apropiada, coherente y estratégica en diferentes situaciones sociales en el contexto de origen de esa cultura. El autor considera a este modelo como *utópico, irrealista y limitante*. El primer término hace referencia al hecho de basarse en un modelo de nativo idealizado que conlleva a una visión monolítica de la cultura. El modelo es también *irrealista* ya que no reconoce el estado del inglés como lengua franca y *limitante* porque genera dependencia de las normas del nativo obstaculizando la autonomía de los docentes y estudiantes.

Por el contrario, el enfoque intercultural propone el desarrollo de la *Competencia Comunicativa Intercultural* (CCI). De acuerdo a Byram et al. (2002), la CCI está compuesta por conocimientos, habilidades y actitudes conjuntamente con los valores que los hablantes poseen por pertenecer a diversos grupos sociales. El conocimiento intercultural involucra conocimiento de los grupos sociales, sus productos y prácticas de las culturas en relación: la propia y la extranjera. Las habilidades interculturales implican poder interpretar, explicar y relacionar documentos y eventos culturales. Las actitudes incluyen a la curiosidad y la apertura por lo diferente. A estos saberes se le suman la necesidad de desarrollar habilidades de descubrimiento e interacción y el desarrollo de una conciencia cultural crítica para evaluar los aspectos culturales.

Otro concepto que ha adquirido gran relevancia en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras es el de creencias, ya que se ha demostrado que las creencias que docentes y alumnos poseen determinan la manera en que estos se posicionan frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a sus acciones en el contexto áulico (Kalaja y Barcelos, 2013). Desde un enfoque contextual las creencias son entendidas como:

una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidos según nuestras experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de socialización en el mundo a través de vivir en él y de realizar tareas con otros (Kalaja, Barcelos, Ruhothie-Lyhty y Aro, 2015: 10).

Desde esta perspectiva, se entiende que las creencias son de naturaleza contextual y dinámica (Barcelos, 2008), es decir que cambian a medida que los alumnos transitan nuevas experiencias, y que a la vez, son el resultado de la interacción y la experiencia (Barcelos y Kalaja, 2003, en Barcelos, 2006). Esta concepción emerge de enfoques *Socioculturales* (Bernat, 2005 y Gvozdenko), *Contextuales* (Barcelos, 2008) o *Ecológicos* (Bernat, 2005) de estudios de creencias. Estos enfoques entienden que las creencias se estructuran y reestructuran en contacto con el contexto social y cultural. En relación a las creencias de los alumnos en particular, Kalaja y Barcelos (2013) destacan que estas creencias se “transforman cuando el alumno se enfrenta con nuevas experiencias de aprendizaje en otros contextos (4)”.

En relación a la forma en que las creencias pueden modificarse, Cabaroglu y Roberts (2000) destacan que este cambio no debe entenderse como la completa inversión de una creencia sino que puede ocurrir de diversas maneras. Estos autores estudiaron el proceso de cambio en las creencias de un grupo de docentes practicantes y propusieron once categorías para clasificarlo, entre las que se pueden mencionar: adición, re-

ordenamiento, elaboración o pulido, y conexión entre otras. La tabla 1 presenta una síntesis de las categorías de desarrollo de creencias propuesta por los investigadores.

Categoría	Características
Conciencia/compreensión	Conciencia sobre una discrepancia, conflicto o coherencia
Consolidación/confirmación	Fortalecimiento de creencias previas
Elaboración/pulido	Reconstrucción por adición, omisión, profundización de creencias por medio de dimensiones adicionales
Adición	Integración de nuevas creencias
Re-ordenamiento	Re ordenamiento de creencias según su importancia
Re-nombramiento	Re nombramiento de un constructo
Conexión	Relación entre constructos
Desacuerdo	Rechazo de creencias previas o de información presentada
Inversión	Adopción de una creencia opuesta a una creencia previa
Pseudo cambio	Cambio falso, no real
Ausencia de cambio	Ausencia de cambio o desarrollo de creencias

Tabla 1: Síntesis de los Procesos de Desarrollo de Creencias de Cabaroglu y Roberts (2000)

Algunos estudios han demostrado la evolución de las creencias en distintos contextos. En China, Peng (2011) implementó un estudio de caso cualitativo con el fin de identificar cambios en las creencias acerca del aprendizaje y enseñanza del idioma inglés de un estudiante durante la transición del secundario al primer año de un programa universitario intensivo de inglés como Lengua Extranjera. El estudio indagó acerca de cómo las creencias de ese estudiante cambiaban durante esta transición y cómo el contexto de aprendizaje influía en estas creencias. El análisis cualitativo de los datos mediante la técnica de análisis de contenido demostró cambios sustanciales en las creencias de este estudiante durante la transición de la escuela secundaria a la universidad. Al ingresar al estudio universitario de la Lengua Inglesa para la carrera de Medicina, los primeros cambios que se evidenciaron estuvieron relacionados con la importancia de la oralidad en las clases, lo cual puede haber sido generado por un enfoque más comunicativo en el nuevo contexto de aprendizaje. Al final del semestre, ante la presencia de exámenes, las creencias acerca del aprendizaje de inglés se orientaron nuevamente hacia la idea que el aprendizaje del inglés se basa en exámenes. En el segundo semestre, al cursar “Inglés Médico” sus creencias acerca de este último enfoque más tradicional se intensificaron demostrando una preferencia hacia actividades basadas

en la transmisión del conocimiento. Finalmente a mediados del semestre, las creencias cambiaron nuevamente demostrando una preferencia por actividades más comunicativas.

En Turquía, Gursoy (2012) condujo un estudio en la carrera de Enseñanza de la Lengua Inglesa (ELT) en dos grupos de futuros docentes, ingresantes y avanzados en la carrera con el fin de investigar las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua inglesa e identificar cambios. La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario abierto de 30 ítems relacionados con la enseñanza de la gramática, el vocabulario y las cuatro habilidades de la lengua (lectura, escritura, escucha y habla). Los resultados indicaron diferencias entre las creencias de los ingresantes y los estudiantes avanzados. Las creencias de los ingresantes reflejaron una mayor relación con un enfoque tradicional mientras que las creencias del segundo grupo estuvieron más relacionadas con un enfoque más comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. El autor atribuyó estos cambios a la educación recibida en la carrera y concluyó que tanto la experiencia previa de aprendizaje como la educación recibida por la carrera universitaria influyeron en la evolución de las creencias.

Partiendo de estos conceptos teóricos, el presente estudio se contextualiza en la carrera Tecnicatura en Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicha carrera ofrece una educación plurilingüe y pluricultural a través de la cual los estudiantes aprenden varias lenguas extranjeras conjuntamente con la lengua materna desde distintos enfoques plurales como el Enfoque Intercultural. Sin embargo, este tipo de contacto plurilingüe y pluricultural no es frecuente en nuestra región geográfica ni en el sistema educativo de nivel primario o secundario. Nuestra comunidad se caracteriza por ser mayormente monolingüe, a pesar de haber recibido una importante cantidad de inmigrantes en los últimos años de países latinoamericanos y asiáticos. Por su parte, las escuelas, tanto primarias como secundarias, enseñan mayoritariamente el idioma inglés con una carga horaria muy reducida.

En este contexto, resulta interesante saber cómo perciben los estudiantes ingresantes a la carrera Tecnicatura en Lenguas el aprendizaje de las diferentes lenguas-culturas. Es por ello, que partimos de la importancia que han adquirido también la inclusión de los factores afectivos, entre ellos las creencias sobre el aprendizaje de las lenguas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de esta situación, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué creen los alumnos ingresantes a la carrera Tecnicatura en Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto sobre el aprendizaje las lenguas-culturas al inicio del cursado de la carrera y al finalizar el segundo año de la misma?
- ¿Cómo evolucionan esas creencias en este nuevo contexto de aprendizaje plurilingüe y pluricultural?

Metodología

Este estudio se enmarca en un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) titulado “Desarrollo de competencias en lenguas y su relación, en un marco de aprendizaje plurilingüe y pluricultural”, llevado a cabo en la carrera Tecnicatura en Lenguas de la UNRC con 9 alumnos ingresantes en el año lectivo 2013. La carrera Tecnicatura en Lenguas tiene una duración de 3 años y

tiene como objetivo formar profesionales competentes en el manejo de distintas LCEs y lengua cultura materna (LCM) en distintos ámbitos laborales. Es así que los estudiantes complementan su conocimiento de español como LCM y desarrollan competencias en inglés y francés como LCE alcanzando un nivel intermedio avanzado o B1 según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. Además, desarrollan habilidades de lecto-comprensión en dos de tres LCEs optativas: alemán, italiano y portugués. En este proyecto las asignaturas involucradas fueron Lengua inglesa I, II y III, Lengua Francesa I, II y III, Lengua Española II, Análisis de las Prácticas Discursivas, Taller de Integración de Competencias Lingüísticas y Tecnología de la Información y la Comunicación.

El objetivo del proyecto era indagar sobre las creencias de los estudiantes ingresantes a la carrera respecto del aprendizaje de varias lenguas-culturas, materna y extranjeras, en diversos grados de habilidades y competencias, para luego poder diseñar distintas intervenciones didácticas tendientes a favorecer el aprendizaje en el marco plurilingüe y pluricultural de la carrera.

Los instrumentos de recolección de datos fueron dos encuestas de preguntas abiertas ad. hoc., las cuales indagaban sobre la relación lengua cultura en el contexto de esta carrera, uso de estrategias de aprendizaje, rol de la tecnología, y factores afectivos entre otros. Estas encuestas se administraron en dos etapas del cursado de la carrera: al comienzo del primer año y al finalizar el segundo año de la misma. Es decir, luego del transcurso de casi dos años en el nuevo contexto de aprendizaje.

En este trabajo se reportarán los resultados obtenidos de las encuestas en relación al aprendizaje de las lenguas-culturas. En torno a este eje, la recolección de datos involucró las siguientes etapas:

1. Indagación de creencias sobre el aprendizaje de lenguas-culturas (Ingreso a la carrera).
2. Análisis de resultados
3. Diseño e intervenciones didácticas con el propósito de desarrollar la CCI de los estudiantes de la carrera
4. Indagación de creencias sobre el aprendizaje de lenguas-culturas (Segundo año de la carrera)
5. Análisis de resultados

La indagación se basó en las respuestas abiertas a las siguientes preguntas: ¿Qué pensás sobre la siguiente idea? “Aprender una lengua es también *aprender sobre cultura*” y ¿Percibís la relación lenguas-culturas en tus clases? ¿De qué manera?

Las intervenciones didácticas se llevaron a cabo a través del diseño de un sub-proyecto titulado “Contacto con Hablantes de Inglés y Francés” cuyo objetivo era desarrollar la CCI de los estudiantes y docentes de la carrera a través de la interacción con hablantes de inglés y francés en el contexto físico de la UNRC y a través de experiencias mediadas por la tecnología.

Los datos fueron analizados a través de la técnica cualitativa de análisis de contenido. Patton (2015) describe a esta técnica como la reducción de la información cualitativa con el propósito de identificar regularidades y significados por medio del descubrimiento de categorías, patrones y temas. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

Resultados y Discusión

En esta sección describiremos, en primer lugar, las creencias de los estudiantes al inicio del cursado de la carrera. Luego, presentaremos las creencias de estos participantes al finalizar el segundo año de la carrera y finalmente, analizaremos la evolución de dichas creencias en el nuevo contexto de aprendizaje aplicando las categorías de cambio propuestas por Cabaroglu y Roberts (2000).

Como se mencionó anteriormente, los alumnos respondieron las siguientes preguntas abiertas: ¿Qué pensás sobre la siguiente idea: “aprender una lengua es también aprender sobre cultura”? ¿Percibís la relación lenguas-culturas en tus clases? ¿De qué manera?

Al ser indagados sobre la relación lengua cultura, la totalidad de los participantes reconoció la gran importancia de establecer conexiones entre el aprendizaje de una lengua y la cultura, incluso considerando esta relación como la base fundamental para el aprendizaje significativo de las lenguas. Con respecto a esto, un participante expresó: “Creo que es la premisa a partir de la cual se debe partir para el estudio comprometido...” (V, Primera encuesta). Similarmente, otro de los participantes manifestó: “Estoy de acuerdo con la idea porque la lengua es un concepto social, algo que se construye entre todos los que la hablan...” (S, Primera encuesta).

Una de las creencias más recurrentes entre los participantes al inicio de la carrera es que cultura hace referencia a la “cultura del otro”, quien es definido como el “hablante nativo”, o el “extranjero nativo”, originario de Francia o Inglaterra. Además, otra creencia identificada hace referencia a que la cultura implicaba las costumbres, hábitos, estilos de vida, lugares emblemáticos de esos países centrales. Así lo expresaron algunos estudiantes: “Estoy de acuerdo con la idea ya que en el estudio de las lenguas, no sólo se aprende el vocabulario, gramática, etc., sino también la cultura y costumbres de los hablantes nativos de cada idioma” (E, Primera entrevista). “Cada vez que uno aprende una lengua o idioma es porque le interesa comunicarse con esa persona nativa y saber de ella, conocer sus hábitos, costumbres y cultura...” (C, Primera Entrevista).

Otra creencia compartida por una gran mayoría de los estudiantes es que la cultura se hacía explícita en el contexto áulico a través de las voces de aquellos que han viajado o tenido experiencias en los países centrales ya mencionados, generalmente profesores. Por ejemplo, un estudiante dijo: “si percibo la relación [...] a través de las experiencias que nos transmiten nuestros profesores que han visitado Francia o Inglaterra” (V, Primera encuesta)

Además, muchos estudiantes consideraban al hablante nativo en un status superior en la transmisión de la lengua-cultura respecto al de un profesor, sólo por el hecho de ser nativo, sobrevalorando de esta manera, su rol en la enseñanza de la cultura. En las palabras de un estudiante: “La cultura de un país es muy importante, ya que, en mi opinión, no es lo mismo cómo te pronuncia, habla, un/una profesor/a de cómo te habla un nativo” (M, Primera encuesta).

Los datos provistos por los estudiantes al inicio de su carrera universitaria mostraron que poseían creencias pre-establecidas sobre la relación lengua-cultura. La mayoría de estos estudiantes reconocía la importancia de la relación lengua-cultura en el aprendizaje de una lengua, sin embargo, en esa relación no incluían la concepción de cultura propia, sino solamente la cultura del “otro”, hablante nativo de los países centrales

como Francia e Inglaterra. Aparentemente, sus creencias sobre lo que significaba “cultura” se restringían a conocimientos y actitudes, pero no a las habilidades, ni a la reflexión intercultural.

A partir de estos resultados, nos preguntamos si el origen de las creencias de estos estudiantes está relacionado con sus experiencias de aprendizaje de lengua previas influidas por el enfoque comunicativo o si tal vez esas creencias son el resultado de experiencias personales en diferentes contextos y de la interacción con diferentes personas. Estas creencias reflejan el proceso de “enculturación” favorecido por el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras que describe Alptekin (2002). Para estos estudiantes, el aprendizaje implicaba la adquisición de la cultura meta de ese hablante nativo idealizado, en donde la cultura propia no tenía cabida.

Al finalizar el segundo año de la carrera, los estudiantes fueron nuevamente indagados acerca de sus creencias sobre la relación lengua- cultura. En esta segunda encuesta, se identificaron algunas creencias que no habían sido mencionadas en la primera, y otras que ya habían sido reportadas aparecieron nuevamente.

En relación a las nuevas creencias, se pudo observar que los estudiantes poseían creencias sobre la relación lengua-cultura que incluían la idea de cultura propia. Por ejemplo, uno de los estudiantes expresó: “...las lenguas son una “puerta” para conocer otras culturas, y también la nuestra” (E, Segunda encuesta). Similarmente, otro estudiante dijo: “cada lengua, cada acento, cada tonada, te da una identidad” (C, Segunda encuesta).

Además, otra de las nuevas creencias emergentes sobre la relación lengua-cultura en el aprendizaje de las lenguas extranjeras fue que el aprendizaje de estas lenguas conlleva el desarrollo de habilidades de comparación y reflexión. Uno de los estudiantes explicó: “percibo con mayor claridad ese concepto porque a medida que avanzo con los estudios de la carrera logro establecer relaciones más profundas entre los conceptos, y el hecho de poder leer libros, ver películas, manejarme en sitios web o escuchar música en su idioma original me permite ver detalles que se pierden en la traducción y comprender ideas o costumbres de las culturas detrás de la lengua” (S, Segunda encuesta). De esta última cita también podemos inferir la creencia de que el uso de los entornos virtuales facilita el acceso al contacto intercultural, lo cual está íntimamente relacionado con el contexto en el que están inmersos los estudiantes de esta carrera, un contexto de características monolingües. Otro estudiante reflexionó sobre este aspecto de la siguiente manera: “considero que son herramientas que suman y ayudan a que uno como alumno se sumerja en diferentes culturas virtualmente”. (S. Segunda encuesta).

Algunas creencias identificadas en la primera encuesta, pudieron ser nuevamente reconocidas en esta segunda instancia; por ejemplo la creencia de que la cultura es “la cultura del otro”, hablante nativo y que cultura sólo implica el conocimiento de sus costumbres, hábitos, y pensamientos, entre otros. Con respecto a la creencia sobre “la cultura del otro” un estudiante manifestó: “Si estás aprendiendo la lengua de algún país, de algún modo u otro te estás interiorizando con la cultura de ese lugar. Lengua y cultura van ligadas de la mano.” (C, segunda encuesta). Por su parte, otro estudiante expresó: “Las lenguas abarcan un glosario y mucho más que simple gramática, estas nos enseñan tipos de vida, de culturas diferentes, de cómo piensan, cómo viven etc.” (M, segunda encuesta). En relación al concepto de cultura limitado solamente al conocimiento de estilos de vida, y costumbres, un estudiante manifestó: “Toda lengua lleva consigo su cultura, siento que me es imposible no pensar en francés

y remontarme hacia los perfumes, la torre Eiffel, los deliciosos platos gourmet. O si pienso en el castellano de mi país se me vienen rasgos de mi cultura a la cabeza” (L, Segunda entrevista).

A partir de estos resultados, se puede observar que algunas creencias evolucionaron, mientras que otras permanecieron estables. En la próxima sección, describiremos el cambio y/o la estabilidad de las creencias.

Evolución de las creencias

A partir del análisis y comparación de las creencias que poseían los estudiantes al inicio y en el segundo año de la carrera se pudo percibir que algunas de estas creencias fueron modificadas de diferentes maneras, mientras que otras permanecieron estables.

En relación a las creencias que fueron modificadas, se pudieron identificar dos tipos de cambios según las categorías propuestas por Cabaroglu y Roberts (2000). La primera de las categorías detectadas fue la denominada “Elaboración/ Pulido”. Según estos autores, este tipo de cambio implica refinar o pulir una creencia para luego conectarla con la nueva información. En este caso, uno de los estudiantes verbalizó este tipo de cambio con respecto a la relación lengua-cultura cuando en la segunda entrevista se percibió una profundización del concepto de cultura, incluyendo no sólo la idea de costumbres y estilos de vida sino también el poder identificar ideologías detrás de la lengua y de establecer relaciones más profundas entre el aprendizaje de la lengua y la cultura. La segunda categoría de cambio identificada en este estudio fue la de “Adicción”, la cual es descrita como la incorporación de nuevos constructos a una creencia ya existente a partir del reconocimiento de la utilidad de la nueva información presentada para interpretar una situación de aprendizaje. En nuestro estudio podemos observar que varios de los estudiantes cambiaron sus creencias de esta manera con respecto a la relación lengua cultura, especialmente al incorporar el concepto de “cultura propia” a sus creencias de lo que implica aprender distintas lenguas culturas.

Creemos que los cambios percibidos en las creencias de estos estudiantes podrían estar conectados con la intervención pedagógica llevada a cabo en las diferentes cátedras de la carrera, ya que por medio de estas intervenciones se hicieron explícitos los conceptos de Interculturalidad y Plurilingüismo por medio de diferentes experiencias áulicas. Estos resultados coinciden con los de Peng (2011) en que los diferentes contextos pueden favorecer la evolución de las creencias de los estudiantes. Mientras que en su estudio, el enfoque comunicativo influyó en las creencias acerca de la importancia de la oralidad en las clases de inglés, en este estudio, el enfoque intercultural y la experiencia de ingresar a una carrera de naturaleza plurilingüe pluricultural podría haber favorecido la evolución de las creencias de los estudiantes respecto del aprendizaje de la lengua-cultura. Como Kalaja y Barcelos (2013) lo expresan: “las creencias se transforman cuando el alumno se enfrenta con nuevas experiencias de aprendizaje en otros contextos (4)”.

Sin embargo, es necesario mencionar que algunos estudiantes no modificaron sus creencias pre-establecidas sobre lo que implica aprender las lenguas culturas. Estos participantes siguieron relacionando el aprendizaje de las lenguas culturas con el hecho de simplemente “familiarizarse con la cultura del otro”. Nos resta interpretar a qué se

debe la estabilidad de estas creencias. ¿Podría atribuirse esta ausencia de cambio a que la experiencia áulica no fue lo suficientemente significativa para algunos estudiantes? ¿Habrán estado dichas creencias mucho más arraigadas y por lo tanto fueron más difíciles de modificar? ¿Qué factores contextuales pudieron haber influido en esa estabilidad? Estos interrogantes sólo pueden ser respondidos por las voces mismos participantes. Por ende, es necesario continuar indagando y reflexionando sobre sus creencias y así poder comprender este proceso de manera más acabada.

Conclusión

En los resultados expuestos se pudo percibir un paralelismo entre la forma en que los contenidos culturales eran enseñados en el enfoque comunicativo y las creencias de los estudiantes al inicio de la carrera. Es así que las creencias que los estudiantes poseían implicaban la noción de aprender las lenguas-culturas de un hablante nativo, de Inglaterra o Francia, de sus hábitos, costumbres y estilos de vida. En esas concepciones del aprendizaje, la cultura propia no tenía ningún rol y denotaban un escaso desarrollo de la CCI en las experiencias previas de los estudiantes.

Sin embargo, varias de estas creencias evolucionaron en el nuevo contexto de aprendizaje plurilingüe y pluricultural. Dicha evolución incluyó cambios en la concepción del concepto de cultura y del rol de la cultura propia en el aprendizaje de las lenguas-culturas. De esta manera, la influencia del nuevo contexto de aprendizaje pudo haber influido en dicha evolución.

Este estudio también demostró que las creencias de otros estudiantes se mantuvieron estables a pesar de la experiencia de estudiar una carrera de esta naturaleza y de las distintas intervenciones didácticas. Las razones de dicha estabilidad no pudieron ser exploradas y necesitan ser indagadas para poder comprender la problemática en profundidad. Sin embargo, creemos que las características contextuales de nuestra región geográfica y las experiencias previas pueden haber influido en la estabilidad.

Estos resultados demuestran la necesidad de continuar desarrollando prácticas que favorezcan el plurilingüismo y la pluriculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Como lo expresa Klett (2011):

¿De qué modo podemos crear en los aprendientes el deseo de adentrarse en lo diferente? No se trata de proveerles datos explicativos sobre la cultura extranjera sino de acercarlos a ella a partir del análisis de prácticas, usos y valores de la lengua propia, aunque parezca paradójico. En efecto, la comparación y la búsqueda de contrastes con la lengua ajena harán surgir las representaciones y los estereotipos relacionados con la cultura meta. Del mismo modo que para la identidad, es finalmente la mirada puesta en el universo extranjero, que por un juego de espejos, pone de relieve nuestra realidad cultural. (4)

En un mundo globalizado multilingüe y multicultural donde el aprendizaje de varias LE se torna necesario, el desarrollo de estas competencias plurilingües y pluriculturales alejadas del modelo del “nativo idealizado” que promuevan la diversidad y la integración cultural se torna indispensable.

Referencias bibliográficas

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.
- Barcelos, A. M. (2006). Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. En: A. M. Barcelos y M. H. Vieira Abrahão (Eds.), *Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 15- 42). Campinas: SP. Pontes Editores.
- Barcelos, A. (2008). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja, y A.M.F. Barcelos, (Eds), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 7-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Beacco, J. (2008) De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas. *Synergies*, N° 4, 33-44.
- Bernat, E y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9 (1). Recuperado de: <http://tesl-ej.org/ej33/a1.html> (27-2-2014)
- Byram, M. and Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Council of Europe: Strasbourg.
- Byram, M; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cabaroglu, N., y Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28, 387-402.
- Consejo de Europa. (2008). *Marco europeo para los enfoques plurales [MAREP]*. Recuperado de: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP_Cast_vers5def_08.pdf
- Gursoy, E. (2012). What is effective in forming our beliefs: Experience or education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 763-770.
- Kalaja, P., y Barcelos, A. (2003) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Kluwer Academic Publishers.
- Kalaja, P., y Barcelos, A. M. F. (2013). Beliefs in second language acquisition: Learner. In C. A. (Ed.), *Encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., y Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingtoke: Palgrave.
- Karabinar, S., y Guler, C. (2012). A review of intercultural competence from language teacher's perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1316-1328.
- Klett, E. (2011). *Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo*. Recuperado de: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Klett.pdf>
- Landone, E. (2004) Plurilingüismo y pluriculturalismo en el portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palabras Words*, 5. Recuperado de: http://eelp.gap.it/doc/pel_y_contr.pdf
- Patton, M. Q., (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Peng, J-E. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, 39, 314-324.

Capítulo 3

Ciudadanía intercultural en la clase de inglés en la universidad en Argentina e Italia

Melina Porto

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación

UNLP-CONICET.

melinaporto@conicet.gov.ar

M.Porto@uea.ac.uk

Resumen

Este trabajo describe un proyecto de ciudadanía intercultural acerca de murales y grafitis realizado entre la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina y la Universidad de Padua (UP) en Italia en 2013. Se trata de un proyecto pedagógico y a su vez de investigación en el cual los participantes se comunicaron vía internet para realizar una serie de actividades colaborativas utilizando el inglés como lengua franca. Se utilizaron una wiki, Skype, Facebook e email para la comunicación. En Argentina, los participantes eran 75 futuros profesores, traductores o licenciados de inglés que cursaban segundo año en la UNLP. En Italia eran 75 estudiantes que cursaban un módulo de inglés en la UP. Todos tenían entre dieciocho y veintidós años. El proyecto planteó la ejecución de cinco etapas de intervención áulica (punto de partida, introductoria, toma de conciencia, diálogo intercultural, acción cívica en la comunidad). Se recolectaron datos de tres tipos: observacionales (notas de clase, notas de campo, etc.); documentales (cuestionario de conocimiento previo, producciones de los estudiantes como posters y panfletos, diarios escritos de reflexión, y Autobiografía de Encuentros Interculturales, entre otros) y conversacionales (comunicación entre los estudiantes de Argentina e Italia en la wiki y Skype, debates en clase). Los datos se analizaron utilizando los lineamientos y procedimientos de la investigación cualitativa, en particular el análisis de contenido y una clasificación de criticidad en educación en el nivel superior. Los resultados indican que surgió un sentimiento de identificación transnacional entre los estudiantes de Argentina e Italia, que desarrollaron un vínculo crítico con las comunidades donde vivían, y que gestionaron acciones cívicas concretas en dichas comunidades. Estos son los elementos centrales en la noción de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera según Byram (2014a, b) en la cual se sustenta este proyecto.

Introducción

Este trabajo propone conceptualizar la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior desde una perspectiva de ciudadanía intercultural. Esta perspectiva incluye

una concepción amplia de la lengua extranjera, más allá de su visión instrumental que suele tener un fuerte foco lingüístico y disciplinar. Este trabajo, sin sugerir el descuido de ambos aspectos, recobra el potencial de la enseñanza de lenguas en el nivel superior para contribuir a la Educación al adoptar el concepto teórico de ciudadanía intercultural e ilustrarlo con un proyecto pedagógico llevado a cabo en el aula. Primero se describe este proyecto, luego se presenta el sustento teórico, incluyendo una conceptualización de la educación superior, y por último se describen la metodología y los resultados. Los resultados indican que surgió un sentimiento de identificación transnacional entre los estudiantes de Argentina e Italia, que desarrollaron un vínculo crítico con las comunidades donde vivían, y que gestionaron acciones cívicas concretas en dichas comunidades.

Descripción general del proyecto

Se trata de un proyecto de ciudadanía intercultural acerca de murales y grafitis realizado entre la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de Padua (UP) en 2013 en el cual 75 estudiantes de UNLP y 75 de UP entraron en contacto, trabajaron en forma conjunta de manera virtual y utilizaron el inglés como lengua franca. Seidlhofer (2005: 339) define el término 'inglés como lengua franca' como una forma de referirse a la "comunicación en inglés entre hablantes que tienen diferentes lenguas nativas". Los estudiantes recurrieron a una wiki, Skype, Facebook e email para la comunicación. En Argentina, los participantes eran futuros profesores, traductores o licenciados de inglés que cursaban segundo año. En Italia, los participantes se encontraban cursando un módulo de inglés. El rango de edad en ambos casos iba desde los dieciocho hasta los veintidós años.

El proyecto se inscribe en la teoría de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a,b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2016) y forma parte de una red de proyectos coordinados por Michael Byram (Durham University) en Estados Unidos, Europa y Asia.

Los estudiantes investigaron acerca de murales y grafitis utilizando una variedad de textos y realizaron producciones de distintos tipos en la lengua extranjera (posters, videos, PPTs, etc.). Realizaron un relevamiento de murales y grafitis en cada ciudad (La Plata, Padua), tomaron registro mediante fotos, y las subieron a la wiki. Compartieron esta información y comentaron acerca de similitudes y diferencias. Se comunicaron por medio del chat de la wiki, Skype, Facebook e email en inglés, en español y en italiano, para diseñar en forma colaborativa un mural (o grafiti, afiche, etc.) con el fin de describir las maneras en que entendieron estas formas de expresión. La comunicación entre los estudiantes se realizó siguiendo los lineamientos descritos en O'Dowd (2007, 2015). Los participantes subieron estos trabajos a la wiki. Recibieron comentarios y aportes de sus compañeros, los docentes de ambos países y del Dr. Byram a través de la wiki. Por último, los estudiantes, cada uno en su país, realizaron una acción social en su comunidad local, que los llevó a actuar fuera de la universidad y a comprometerse con la sociedad.

El proyecto tuvo objetivos de aprendizaje que comprendieron tres dimensiones: lingüística, intercultural y de ciudadanía. Como resultado de este proyecto y su innovación curricular, los estudiantes estuvieron en condiciones de: usar el inglés

como lengua de comunicación internacional o lengua franca en un contexto genuino; apreciar la diversidad lingüística en inglés, español e italiano; explorar y reflexionar sobre el tema; adquirir vocabulario específico y otras competencias lingüísticas; desarrollar aptitudes para la investigación; analizar y comprender el poder de los medios de comunicación en la construcción de imágenes estereotipadas acerca de los murales y grafitis y su influencia sobre sus propios pensamiento y su conducta con otros; leer y producir 'textos' de manera crítica; participar en diálogo intercultural con otros; interactuar con otros sobre la base de valores de respeto, comprensión recíproca, justicia social y apertura; resolver conflictos sobre la base de estos valores, evitando hostilidades y confrontaciones; e involucrarse en participación cívica local. En este proyecto, 'texto' se refiere a todo aquello pasible de ser 'leído' e 'interpretado' en una variedad de formas y sistemas de signos, incluyendo material impreso y no impreso, visual, digital, multimodal u otros (Hagood y Skinner, 2012; Handsfield, Dean y Cielocha, 2009).

Fundamentos teóricos

Este proyecto se sustenta, desde el punto de vista teórico, en la idea de que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene fines educativos además de instrumentales (Byram, 2014a, b; Byram *et al.*, 2016). Es decir, además de la formación instrumental y utilitarista de preparar a los estudiantes para usar una lengua extranjera según necesidad en distintos contextos al finalizar sus estudios superiores, de enseñar dicha lengua (profesorados) y de trabajar en la traducción (traductorados) o la investigación (licenciaturas), la dimensión educativa propone el desarrollo del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (*Bildung*) para contribuir al desarrollo de las sociedades.

Esta complementariedad de las dimensiones instrumental y educativa de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior recibe el nombre de educación *intercultural y para la ciudadanía en la clase de lengua extranjera* o, brevemente, *ciudadanía intercultural* (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a,b; Byram, *et al.*, 2016). Fue presentada por primera vez por Byram en 2008 y desarrollada teóricamente en profundidad en los años siguientes. Las únicas investigaciones empíricas existentes son recientes (Byram, *et al.*, 2016) y se llevaron a cabo en 11 países (Argentina, China, Corea del Sur, Dinamarca, Estados Unidos, Hungría, Italia, Japón, Taiwán, Reino Unido y Suecia). Argentina es el único país representante de América Latina.

De la educación en lengua extranjera toma la competencia comunicativa intercultural y de la educación para la ciudadanía adopta su foco en la acción cívica en la comunidad. Los estudiantes se convierten en hablantes o mediadores interculturales (Alred, Byram y Fleming, 2003, 2006; Alred y Byram, 2002; Byram, 2009) dentro de un marco de criticidad en la educación superior (Barnett, 1997) y criticidad en la enseñanza de lenguas en particular (Johnston, Mitchell, Miles y Ford, 2011).

Según Byram (2014 b) y Byram *et al.* (2016), un proyecto en el aula de lengua extranjera se convierte en un proyecto de ciudadanía intercultural cuando:

- 1) se crea una comunidad de acción y comunicación transnacional (en este caso, Argentina-Italia);
- 2) los estudiantes desarrollan una identificación transnacional con todo el grupo en su conjunto;

- 3) los estudiantes desafían el sentido común de cada grupo nacional mediante el análisis, la reflexión y la criticidad acerca de las ideas y valores propios y ajenos;
- 4) los estudiantes desarrollan nuevas formas de pensar y actuar; y
- 5) los estudiantes desarrollan una acción social en su comunidad local.

Conceptualización de la educación superior

La formación de profesores, traductores y licenciados en lenguas extranjeras en el nivel superior en Argentina ha tenido desde sus comienzos, y aún conserva, un fuerte foco lingüístico. Es decir, el perfeccionamiento de la competencia lingüística de los estudiantes es central (además del conocimiento disciplinar específico por supuesto). Evidencia informal de ello puede encontrarse en los planes de estudio de varias carreras de lenguas extranjeras del país, en particular en las asignaturas llamadas 'lengua inglesa/francesa/etc.' y gramática inglesa/francesa/etc.'

Este proyecto se inscribe en una perspectiva radicalmente diferente que hace hincapié en el potencial de la enseñanza de lenguas en el nivel superior para contribuir a la Educación, es decir, para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y la evolución de las sociedades (Budd, 2013; Webb, 2010). Esto no implica desconocer el valor instrumental de aprender una o más lenguas, pero sin limitarse a ello. El sustento puede encontrarse en palabras de Byram (2001: 102), quien argumenta que "la enseñanza de idiomas concebida como educación en lengua extranjera no puede ni debe evitar deberes y responsabilidades educativos y políticos". Estos deberes y responsabilidades educativos y políticos han sido encauzados en el concepto de *educación intercultural y para la ciudadanía en la clase de lengua extranjera* (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a, b; Byram *et al.*, 2016).

Como ya se mencionó, este concepto adopta tradiciones de la 'educación cívica' en su formulación más reciente como 'educación para la ciudadanía' (Arthur, Davies y Hahn, 2008; Barrett, 2012; Osler, 2012; Osler y Starkey, 2006) y también prácticas de la enseñanza de lenguas desde la interculturalidad (Byram, 1997, 2009; Byram y Feng, 2004; Byram y Fleming, 2001; Liddicoat y Scarino, 2013, Risager, 2007).

La educación para la ciudadanía y la enseñanza de lenguas con orientación intercultural comparten el interés en desarrollar las competencias de los estudiantes en análisis, cooperación y conocimiento acerca de otras lenguas y culturas. La educación para la ciudadanía, en las versiones en las que se sustenta este proyecto, tiene por objetivo estimular a los estudiantes a que actúen como ciudadanos como consecuencia directa de su aprendizaje en la universidad y en forma simultánea con éste. En general, ésta es una característica poco frecuente en las carreras de lenguas extranjeras en Argentina. Además, en la conceptualización adoptada aquí, la enseñanza de lenguas en el nivel superior puede y debe dirigir la atención de los estudiantes hacia la 'otredad', es decir, hacia grupos de personas que hablan o usan la lengua que ellos están aprendiendo, ya sea como lengua nativa o *lingua franca*, dentro de una orientación internacional y/o intercultural. También puede y debe dirigir la atención hacia grupos que están aprendiendo la lengua que ellos hablan y usan (español) y otras lenguas. En resumen, el concepto de ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior que sustenta este proyecto complementa ambas dimensiones, es

decir, la formación en ciudadanía y la enseñanza de lenguas extranjeras desde la interculturalidad. Esta integración tiene unos años de desarrollo en Europa y Estados Unidos y es innovadora en nuestro país. Este proyecto constituye una contribución empírica desde América Latina.

La relación de los institutos superiores de formación docente y las universidades con sus comunidades y el mundo más amplio debe ser considerada en mayor profundidad de lo que es posible tratar aquí, pero sirve para justificar este proyecto pedagógico, inscripto en lo que Barnett (2011a, b) categoriza como 'la universidad en desarrollo' y la 'universidad ecológica', que produce conocimiento dentro y para el mundo, con el fin de mejorarlo. También puede compararse con las ambiciones de la red de universidades Talloires cuya visión se centra en 'el compromiso cívico':

Creemos que las instituciones de educación superior no existen en forma aislada de la sociedad ni de las comunidades en las que están ubicadas. La Red Talloires concibe a las universidades del mundo como una fuerza dinámica y fuerte en sus sociedades, que incorporan el compromiso cívico y el servicio comunitario en su misión de enseñanza e investigación.

<http://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-ar/>

Esta conceptualización de la educación superior es lo que Brady (2012: 343) llama "la reconstrucción moral de las universidades", es decir, "el restablecimiento de una comunidad académica fundada sobre un 'propósito moral más elevado'". Este proyecto hace eco de esta conceptualización como un ejemplo de "educación para ciudadanos (...) un proceso que abre posibilidades a través de la exploración de entendimientos alternativos, la aplicación crítica de evidencia y argumentación y el desarrollo y las disposiciones necesarios para actuar en base a las posibilidades" (Sim, 2011: 758-9).

Metodología y resultados

Este proyecto se diseñó como un estudio de caso (Gomm, Hammersley y Foster, 2000; Yin, 2009) con elementos de investigación-acción (Burns, 2010; Stringer, 2007) cuyo objetivo fue implementar, describir y evaluar una experiencia de ciudadanía intercultural en el aula de lengua extranjera en la universidad.

Se recolectaron datos de tres tipos: observacionales (notas de clase, notas de campo); documentales (producciones de los estudiantes como afiches, posters, PPTs, videos, y la Autobiografía de Encuentros Interculturales - un recurso diseñado por el Consejo Europeo para reflexionar y aprender de los encuentros interculturales (Byram, Barrett, Ippgrave, Jackson y Méndez García, 2009); y conversacionales (comunicación en el chat de la wiki y por Skype, Facebook e email, debates en clase).

Los datos se analizaron utilizando los lineamientos y procedimientos de la investigación cualitativa, en particular el análisis de contenido (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Corbin y Strauss, 2014; Hatch, 2002; Mertens, 2015).

También se utilizó una clasificación de Barnett (1997) sobre criticidad en la educación superior, la cual incluye tres dominios:

- proposiciones, ideas y teorías (es decir, lo que estos estudiantes aprendieron como contenido de la enseñanza de la lengua extranjera en este contexto universitario,

a saber, distintos aspectos sobre los murales y grafitis como expresiones culturales, artísticas e identitarias, entre otras)

- el mundo interno, es decir, una forma de pensamiento crítico puesta en juego a través de la auto-reflexión crítica (los estudiantes tomaron conciencia de sus propios valores, presuposiciones, prejuicios, estereotipos, etc., y fueron capaces de dar a tales prejuicios una mirada crítica y reflexiva) y
- el mundo externo, una forma de pensamiento crítico puesta de manifiesto mediante la acción crítica (es decir, lo que los estudiantes hicieron como resultado de su pensamiento y aprendizaje, en este caso la acción cívica en la comunidad local que planearon durante la última etapa de la intervención, que implicó el desarrollo de nuevos modos de pensamiento y relación con los 'otros', modificaciones de conducta y acción, etc.).

Finalmente, se utilizaron lineamientos de Barrett (2012) y de Groot, Goodson y Veugelers(2014) para la dimensión de ciudadanía.

Los resultados indican que se observaron los elementos centrales en la noción de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera, es decir, reflexión crítica, identificación transnacional y acción cívica local.

En cuanto a la reflexión crítica, los estudiantes desarrollaron las habilidades implicadas en la ciudadanía intercultural como procesos de comparación y contraste, distanciamiento de la perspectiva propia, toma de perspectiva, análisis y evaluación críticos, y reflexión. El punto de partida para este desarrollo fue la etapa inicial del proyecto en la cual los estudiantes investigaron acerca del tema. Esta etapa permitió alcanzar el primer nivel de criticidad según Barnett (1997) llamado 'proposiciones, ideas y teorías'. Además, alcanzaron el segundo nivel de criticidad según el autor, 'el mundo interno', que hace referencia a la reflexión crítica y que se observó en todos los datos recabados. Por ejemplo, en el siguiente extracto de Patricia (seudónimo), tomado de su Autobiografía de Encuentros Interculturales (AEI), se resalta en bastardilla la evidencia de dicha criticidad.

I think there was a radical change in the way I consider art, and this project has had a strong influence on me. At first, I was not aware of the history of graffiti and of how much effort artists put into their works. Besides, I did not know that in every piece of art, the artists reflect what they have on their minds, so it is not something that they paint just because. Instead, it is something that they do with a purpose in mind and it has a certain meaning, usually connected with some aspect of the society where they live (...) Now, I can say that I am much more aware of all those facts. In fact, when I find myself walking across the streets, and I see a graffiti painted in a wall, I stop and think of the possible meaning that the artist who painted want[s] to convey and I also try to provide my own interpretation of the artwork.

(Patricia, Autobiografía de Encuentros Interculturales)

Se encontró evidencia lingüística de las habilidades implicadas en la ciudadanía intercultural como por ejemplo (evidencia en bastardilla):

- procesos de comparación y contraste ("What called my attention the most was the differences regarding art (...) I found some similarities between us"; Karina, AIE);

- distanciamiento de la perspectiva propia, revelada por medio del uso de expresiones como *sorprendió, era interesante, era sorprendente*, etc. ("The fact that graffiti is seen as something prohibited and bad still puzzles me. I have never thought about that idea before and it was after watching some videos about it that I discovered that the artists painted their graffiti at night because they did not want to get caught by the police. That really caught my attention and made me reflect upon it."; Patricia, AIE);

- evaluación crítica y reflexión, revelada por el uso de expresiones como *no entiendo por qué, me pregunto*, etc. ("That really caught my attention and made me reflect upon it."; Patricia, AIE).

Además, surgió una nueva identificación transnacional entre los estudiantes argentinos e italianos, diferente de sus identificaciones nacionales y regionales, y temporaria ya que surgió durante el periodo de ejecución del proyecto. Esta identificación se hizo evidente por ejemplo por medio del uso del pronombre 'nosotros' en sus conversaciones en Skype.

ITAL1: I have also, I have an idea!

ARG1: Ok!

ITAL1: **For our project!**

(...)

ITAL1: Unify both **our** ideas, what **we** like about this graffiti, why **we** choose this graffiti, and also a sort of tribute about, for the artist. For example, Blue is an inspirator for the artist, the street artist all over the world because... He can create works, but always with a very deep meaning. And then can insert also **our** source and what **we** learnt about...from this experience, of course.

ARG2: **We** have to look for something that represents the project.

(Conversación por Skype, Grupo 5)

Dicha identificación también se evidenció en algunos de los murales que los estudiantes de ambas nacionalidades crearon en forma colaborativa. Por ejemplo, en el mural de la Figura 1, el grupo eligió imágenes y citas de famosos que ellos consideraron representativas, y en el centro transmitieron su mensaje: "Party is **our** keyword! Having fun is **our** best hobby!" El uso del pronombre personal en primera persona del plural es indicador de la identificación del grupo como tal.



Figura 1.

Finalmente, las acciones sociales en la comunidad local que los estudiantes idearon y llevaron a cabo evidenciaron su compromiso cívico (de Groot *et al.*, 2014), en particular el tercer nivel de criticidad de Barnett (1997) llamado 'mundo externo', o crítica transformadora en acción. Se listan algunos ejemplos a continuación.

- Varios grupos produjeron grafitis y grafitis inversos en varias ciudades (La Plata, Alejandro Korn). El grafiti inverso es una forma ambientalmente ecológica de producir grafitis ya que no implica dibujar sobre una superficie sino limpiarla creando formas diversas con distintos prototipos.
- Otros grupos dictaron charlas en escuelas, centros comunitarios y la universidad.
- Otros entrevistaron a personas en la Plaza Malvinas de La Plata y los invitaron a realizar murales, que luego mostraron en la UNLP.
- Otros crearon blogs y páginas de Facebook y de internet para mostrar el desarrollo del proyecto en la comunidad.

Relevancia de la investigación

Este proyecto facilitó la experiencia intercultural y de ciudadanía en la clase de lengua extranjera para los estudiantes involucrados, y también el análisis y la reflexión sobre

esta experiencia. La combinación de las perspectivas internacional y comparativa resultó innovadora (contrastar, por ejemplo, con Da Silva Iddings, McCafferty y Teixeira da Silva, 2011, que tuvo a Brasil como único escenario, y Wright y Mahiri, 2012, desarrollado en los Estados Unidos). En este proyecto la intervención en el aula se llevó a cabo simultáneamente en Argentina e Italia. La perspectiva comparativa, que constituye una característica esencial de la educación para la ciudadanía intercultural, estuvo presente a lo largo de todo el proyecto.

El desarrollo de una perspectiva crítica y comparativa en los estudiantes fue importante. Por eso, esta concepción de la educación en lengua extranjera favorece ciertas habilidades que son centrales en la educación intercultural y para la ciudadanía en este contexto en la universidad tales como la interpretación comparativa, la toma de conciencia, la reflexión, el pensamiento crítico, la reflexividad crítica (Alred, Byram y Fleming, 2003, 2006) y la conciencia intercultural crítica (Alred y Byram, 2002; Byram, 2008; Da Silva Iddings, McCafferty y Teixeira da Silva, 2011). El aspecto relacional también es importante en la educación intercultural y para la ciudadanía porque existe un énfasis marcado en la conciencia acerca del trabajo con otros (donde 'otros' se refiere a cualquier persona, de cualquier grupo social/cultural, que es percibido como diferente) (Alred, Byram y Fleming, 2003, 2006; Byram, 2008) a través de:

- (a) procesos de comparación y combinación (en esta investigación, las perspectivas argentina e italiana en textos y en las opiniones y concepciones de los estudiantes acerca de los murales y grafitis, como se describió anteriormente) y
- (b) la comunicación en diferentes lenguas (en este caso, inglés como lengua franca, español e italiano).

Estos procesos condujeron a una toma de conciencia acerca de la influencia de las perspectivas nacionales en nuestras creencias y conciencia acerca de las múltiples identificaciones que los individuos activan en su contacto con el 'otro' (Byram, 2008). La conciencia intercultural crítica (Alred, Byram y Fleming, 2003, 2006; Byram, 2008; Byram *et al.*, 2016; Da Silva Iddings, McCafferty y Teixeira da Silva, 2011) hizo posible que los jóvenes universitarios descubrieran, exploraran, se cuestionaran y se interrogaran acerca de sus creencias.

Conclusión

En este trabajo se describió un proyecto de ciudadanía intercultural acerca de murales y grafitis realizado entre la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de Padua (UP) en 2013. Participaron 75 futuros profesores, traductores o licenciados de inglés de la UNLP y 75 estudiantes de inglés de la UP, todos adultos jóvenes de hasta veintidós años, quienes se comunicaron vía Internet (wiki, Skype, Facebook e email) para realizar una serie de actividades colaborativas utilizando el inglés como lengua franca. El proyecto se diseñó como proyecto pedagógico con cinco etapas de intervención áulica (punto de partida, introductoria, toma de conciencia, diálogo intercultural, acción cívica en la comunidad). Con fines de investigación, se recolectaron datos observacionales, documentales y conversacionales, que fueron analizados utilizando los lineamientos y procedimientos de la investigación cualitativa, en particular el análisis de contenido (Cohen *et al.*, 2011; Mertens, 2015), una clasificación de criticidad en educación en el nivel superior de Barnett (1997)

y lineamientos de Barrett (2012) y de Groot *et al.* (2014) para la dimensión de ciudadanía.

Los resultados indican que es posible desarrollar las habilidades implicadas en la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior como por ejemplo procesos de comparación y contraste, distanciamiento de la perspectiva propia, toma de perspectiva, análisis y evaluación críticos, y reflexión. Otras dimensiones importantes observadas en los resultados, que fueron más allá de la visión instrumental de la enseñanza de lenguas extranjeras, fueron la identificación transnacional entre los estudiantes de ambas nacionalidades, que favoreció el trabajo colaborativo, y la vinculación de la universidad con la comunidad local a través de las acciones cívicas en la comunidad local que los estudiantes idearon y llevaron a cabo.

Referencias

- Alred, G. y Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad. *Journal of multilingual and multicultural development*, 23, 339-352.
- Alred, G., Byram, M., y Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alred, G., Byram, M., y Fleming, M. (2006). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (2008). *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles: Sage.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. London: Open University Press.
- Barnett, R. (2011a). *Being a university*. London: Routledge.
- Barnett, R. (2011b). The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37 (4), 439-455.
- Barrett, M. (2012). The PIDOP Project: An Overview. University of Surrey. Recuperado de <http://www.fahs.surrey.ac.uk/pidop/>.
- Brady, N. (2012). From 'moral loss' to 'moral reconstruction'? A critique of ethical perspectives on challenging the neoliberal hegemony in UK universities in the 21st century. *Oxford Review of Education*, 38, 343-355.
- Budd, J. (2013). Informational education: Creating an understanding of justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, 17-28.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2001). Language teaching as a political action. En M. Bax, y J. Zwart (Eds.), *Reflections on language and language learning. In honour of Arthur van Essen* (pp. 91-104). Amsterdam, The Netherlands and Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. London: Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). California: Sage Publications.
- Byram, M. (2010). Linguistic and cultural education for *Bildung* and citizenship. *Modern Language Journal*, 94, 318-321.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (Ed.), *Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85-97). Abingdon, UK: Routledge.
- Byram, M. (2014a). Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*. DOI: 10.1080/07908318.2014.974329
- Byram, M. (2014b). Competence, interaction and action. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. En Xiaodong Dai y Guo-Ming Chen (Eds.), *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (pp.190-198). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., y Méndez García, M.C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. y Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37, 149-168.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Golubeva, I. Han, H. y Wagner, M. (Eds.) (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (Eds.) (2011). *Research methods in education. Seventh edition*. London: Routledge.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Fourth edition*. California: Sage.
- Da Silva Iddings, A., McCafferty, S. y Teixeira da Silva, M. (2011). *Conscientização through graffiti literacies in the streets of a Sao Paulo neighborhood: An ecosocial semiotic perspective*. *Reading Research Quarterly*, 46, 5-21.
- de Groot, I, I.F. Goodson y W. Veugelers (2014). Dutch adolescents' narratives about democracy: 'I know what democracy means, but not what it means to me'. *Cambridge Journal of Education*, 44, 271-292.
- Gomm, R., Hammersley, M. y Foster, P. (Eds.) (2000). *Case study method*. London: Sage.
- Hagood, M. y Skinner, E. (2012). Appreciating plurality through conversations among literacy stakeholders. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 4-6.
- Handsfield, L., Dean, T. y Cielocha, K. (2009). Becoming critical consumers and producers of text: Teaching literacy with Web 1.0 and Web 2.0. *The Reading Teacher*, 63, 40-50.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, New York: State University of New York Press.

Johnston, B., Mitchell, R., Miles, F. y Ford, P. (2011). *Developing student criticality in higher education*. London: Continuum.

Liddicoat, A. y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. West Sussex: Wiley & Sons.

Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. Fourth edition*. Los Angeles: Sage.

O'Dowd (2007). *Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

O'Dowd, R. (2015). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207.

Osler, A. (2012). Citizenship education and diversity. En J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (Vol. 1) (pp.353-361). London & Los Angeles, CA: Sage.

Osler, A. y Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT journal*, 59(4), 339-341.

Sim, J.B. (2011). Social studies and citizenship for participation in Singapore: How one state seeks to influence its citizens. *Oxford Review of Education*, 37, 743-761.

Webb, D. (2010). Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'. *Cambridge Journal of Education*, 40, 327-339.

Stringer, E. (2007). *Action research*. Third edition. London: Sage.

Wright, D.E. y Mahiri, J. (2012). Literacy learning within community action projects for social change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 123-131.

Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Fourth edition. London: Sage.

Capítulo 4

La dimensión intercultural en las aulas de inglés en colegios secundarios de La Pampa

Estela Nélica Braun

braun.estela@gmail.com

Liliana Inés Monserrat

lilianamonserrat@gmail.com

Departamento: Lenguas Extranjeras

Facultad de Ciencias Humanas,

Universidad Nacional De La Pampa

Santa Rosa, La Pampa – Argentina

Resumen

La dimensión intercultural ha cobrado relevancia en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en lengua extranjera y en los diseños curriculares jurisdiccionales. También es uno de los ejes del proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario (SPU- INFOD 2012). Llevar estas propuestas a las aulas de escuelas públicas posibilita su implementación pero también ayuda a repensar la formación de los futuros profesores, posibilitando la vinculación de la teoría con la práctica áulica contextualizada desde los diversos espacios curriculares del Plan de Estudios, y no sólo desde las materias de Práctica.

En tal sentido, durante los años 2013-2014 y 2015 las docentes de Práctica Educativa II llevamos a cabo en conjunto con la materia Introducción a los Estudios Socioculturales de 2° año del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, un proyecto de extensión denominado Taller de comunicación intercultural en inglés (Res. CD N° 227/13 y Res. CD N°136/14). Esta actividad permitió a los estudiantes de Práctica Educativa II, Didáctica de Inglés como Lengua Extranjera, diseñar secuencias didácticas que vinculan a la Lengua y Cultura Extranjera con la identidad, lengua y cultura propias de estudiantes del nivel secundario. Fueron acompañados por los docentes de las cátedras Introducción a los Estudios Socioculturales y Práctica Educativa II y el Asistente de Lenguas provisto por British Council.

Se analizan diversas experiencias en distintos colegios que permitieron llevar el enfoque intercultural a las aulas, y la evaluación provista por docentes co-formadores, estudiantes y asistente de Lenguas tomando como herramientas de análisis "La Biografía de Encuentros Interculturales" provista por Michael Byram (2012).

Introducción

La dimensión intercultural ha cobrado relevancia en los NAP y en los diseños curriculares jurisdiccionales. También es uno de los ejes del proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario (SPU- INFOD 2012). Llevar estas propuestas a las aulas de escuelas públicas posibilita su implementación pero también ayuda a repensar la formación de los futuros profesores, posibilitando la vinculación de la teoría con la práctica áulica contextualizada desde los diversos espacios curriculares del plan de estudios, y no sólo desde las materias de Práctica.

En tal sentido, durante los años 2013-2014 y 2015 las docentes de Práctica Educativa II llevamos a cabo en conjunto con la materia Introducción a los Estudios Socioculturales de 2° año del profesorado en inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, un proyecto de extensión denominado: Taller de comunicación intercultural en inglés (Res. CD N° 227/13 y Res. CD N° 136/14). Esta actividad permitió a los estudiantes de Práctica Educativa II, Didáctica de ELT, diseñar secuencias didácticas que vincularan a la lengua y cultura extranjera con la identidad, lengua y cultura propias de estudiantes del nivel secundario. Fueron acompañados por los docentes de las cátedras Introducción a los Estudios Socioculturales y Práctica Educativa II y el Asistente de lenguas provisto por Comisión Fulbright (2013) y British Council (2014-2015). Durante el primer semestre de 2015 se llevó a cabo una actividad de similares características denominada Taller de interculturalidad en inglés para escuelas primarias y secundarias aprobado por Resolución CD 240 /15.

En este trabajo se analizan a través de una metodología de investigación-acción diversas experiencias en distintos colegios que permitieron llevar el enfoque intercultural a las aulas. En primer término se analizarán los alcances del enfoque intercultural en los diseños curriculares jurisdiccionales para el nivel secundario y los desafíos para implementarlo. Luego se indicarán las ventajas de articular investigación y extensión a efectos de llevar a cabo proyectos de estas características y se delimitarán los propósitos y objetivos de los mismos. Se indicarán los diferentes tipos de secuencias didácticas diseñadas e implementadas y se presentarán narrativas de algunas de las experiencias.

Finalmente se dará cuenta de la retroalimentación provista por los estudiantes secundarios participantes del proyecto. La evaluación de estudiantes residentes y asistentes de Lenguas tomando como herramientas de análisis “La Biografía de Encuentros Interculturales” provista por Michael Byram (2012) está aún en la fase de implementación.

Implicancias de la dimensión intercultural en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: de la competencia comunicativa a la competencia intercultural

La pedagogía actual remite a la era de post-métodos (Kumaravadivelu, 2003) y requiere de cambios en nuestra percepción de que constituye una enseñanza adecuada del inglés como lengua extranjera. Así, a pesar de los métodos comunicativos postulados desde los '70, y los métodos post-comunicativos como el de resolución de problemas o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua extranjera), la enseñanza del lenguaje como sistema sigue prevaleciendo en la práctica áulica, con resultados que indican niveles bajos de competencia comunicativa e intercultural en inglés, y

conducentes a fracaso escolar para muchos estudiantes.

La no consideración de las pautas de identidad y contexto socio-cultural del alumnado constituye lo que ha dado en llamarse la barrera ideológica, descrita desde las teorías de imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992; Pennycook, 1998) como el conjunto de creencias basadas en una agenda política, económica y cultural que atribuyó a la enseñanza de inglés como lengua franca características hegemónicas, en un contexto de colonización, que llevó a prácticas de marginalización (Canagarajah, 1999). De acuerdo a Phillipson (1992) la carga ideológica que conllevan algunos métodos se ve a menudo reflejada en una manera eurocéntrica de conceptualizar algunas cuestiones, y los métodos, usualmente presentados a través de libros de textos de propuestas editoriales extranjeras, suelen reafirmar estereotipos que en ocasiones pueden llevar a la idealización de los grupos dominantes, con la consiguiente devaluación del grupo dominado y la supresión de sus pautas culturales y estilo de vida.

El complejo status del inglés necesita ser analizado desde los efectos sociales y políticos del colonialismo norteamericano o inglés sobre Latinoamérica, que se remontan a 1810 en Sudamérica, y que en Argentina históricamente han legitimado prácticas de enseñanza de inglés como lengua extranjera (ELT) desde la perspectiva de la 'otredad' (Barboni, 2012:9).

La perspectiva presente en los NAP de Lenguas Extranjeras postula una perspectiva crítica e intercultural por cuanto:

promueve enfoques multidisciplinarios y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz (2012:1).

Uno de los ejes propuestos es la reflexión sobre la interculturalidad, que provee un cambio de paradigma, desde una visión anterior de enseñanza instrumental de las lenguas extranjeras, a una que promueve el aprendizaje y la reflexión sobre lenguas y culturas a los efectos de favorecer el respeto y la tolerancia hacia otros en el contexto de sociedades plurilingües debidas a múltiples corrientes migratorias.

Se espera de los docentes de lenguas extranjeras que diseñen sus propios materiales y utilicen imágenes del contexto socio-cultural propio. Dussel y Gutiérrez (2006) sostienen el poder de las imágenes como herramienta pedagógica y política de análisis en tanto permiten que el docente intervenga introduciendo preguntas éticas y políticas sobre la discriminación, enmarcándola en cuestiones de justicia, de derechos, de igualdad y de libertad de las personas, cuestiones que forman parte de la concientización y educación intercultural (Byram, 2008).

La enseñanza de una lengua y cultura extranjera desde la interculturalidad enfatiza la alteridad no sólo en términos de rupturas culturales, sino como oportunidad de construir nuevos sentidos a partir del encuentro de diferentes universos culturales, al mismo tiempo que se valoran las múltiples identidades sociales de los alumnos. Borzoni y Silva (2012: 11) señalan la necesidad de una perspectiva intercultural que estimule el diálogo entre culturas dinámicas, especialmente en un momento de gran movimiento dado por migraciones. Así establecen que 'el planteo intercultural es ideológico', por cuanto la educación intercultural promueve el diálogo entre las culturas, el reconocimiento del otro, fortalece la formación en valores y estimula una actitud crítica hacia los estereotipos pautados por las culturas y lenguas hegemónicas.

El eje de Interculturalidad en los diseños curriculares jurisdiccionales

En los diseños curriculares de nuestra jurisdicción puede apreciarse una diferencia entre los materiales para inglés como lengua extranjera para el Ciclo Básico Secundario (2009), elaborados antes de la aprobación de los NAP y los materiales de inglés como lengua y cultura extranjera elaborados para el Ciclo Orientado (2013). En los materiales para el primer ciclo, si bien se daba cuenta de la necesidad de un enfoque intercultural, se dejaba sentado que no se contaba aún con NAP que actuaran como referentes para la elaboración de esos diseños curriculares. Así, entre los ejes estipulados para ese nivel se encuentran: lectura y producción escrita en inglés, comprensión auditiva y expresión oral en inglés, el inglés y las expresiones culturales y literarias y la reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) en los diferentes tipos textuales presentados.

A partir de la elaboración federal de los NAP, los nuevos diseños siguen los parámetros establecidos por éstos, con un fuerte énfasis en el enfoque plurilingüe y multicultural y con un eje en relación con la reflexión intercultural. Los diseños para inglés como lengua y cultura extranjera de la formación general del ciclo orientado de la jurisdicción La Pampa (2013) incluyen seis ejes: eje en relación con la comprensión oral, con la lectura, con la producción oral, con la producción escrita, en relación con la lengua que se aprende y en relación con la reflexión intercultural. Dentro de este último eje se indica que:

abordar la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas implica reconocer que los objetivos son desarrollar tanto la competencia lingüística como la intercultural”. Se hace hincapié en la dimensión formadora de las lenguas extranjeras y en la necesidad de formar a los estudiantes para la interacción con “gente de otras culturas portadores de diferentes perspectivas, valores y actitudes para ayudarles a entender que tal interacción constituye una instancia de enriquecimiento personal y social (2013:11).

La dimensión intercultural se profundiza en los diseños de la Orientación en Lenguas del Bachillerato Orientado que se sigue en dos colegios de la provincia (Colegios Zampieri y Quaglino de General Pico y Santo Tomás de Santa Rosa). Los diseños curriculares de esta Orientación hacen realidad la dimensión plurilingüe en tanto contemplan entre los espacios curriculares de la formación específica distintas lenguas y culturas, a saber: lengua y cultura extranjera portugués (4°, 5° y 6°), lengua y cultura extranjera francés (6° año) y estudios interculturales en inglés (5° año) y portugués (6° año). En la fundamentación de esta orientación se establece que la perspectiva plurilingüe e intercultural promueve “el conocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad de identidades presentes en cada cultura” (2013: 3). Se indica también que esta orientación tiene una función crucial en el marco de la convivencia ciudadana por cuanto promueve la inclusión social y la construcción de una identidad nacional abierta y respetuosa de la diversidad.

Sin embargo, la implementación de los nuevos diseños curriculares enfrenta el desafío de capacitar a los docentes en este enfoque intercultural, que en nuestro contexto resulta novedoso para muchos de ellos. A su vez, desde el profesorado de inglés de la UNLPam se siente la necesidad de enfatizar este enfoque para dar cumplimiento a lo establecido por el proyecto de mejora de lenguas extranjeras (INFOD, 2012) que, en el núcleo III de Interculturalidad, prevé la necesidad de un replanteo didáctico en la formación de futuros profesores que incluya una mayor identificación con la perspectiva intercultural dado que

el acercamiento a la cultura del otro abre las puertas a la propia subjetividad como integrantes de una colectividad, permite identificar el relativismo y la arbitrariedad cultural y propicia el ejercicio de la alteridad y de la diversidad (2012:176).

De manera de cumplir con estos lineamientos es necesaria una acción interdisciplinar que favorezca el desarrollo de esta competencia, que en el caso de la cátedra Práctica Educativa II se ha realizado a través de Proyectos de Interculturalidad situados en diversos establecimientos primarios y secundarios desde el año 2013, articulados con otras cátedras de nuestro plan de estudios tales como Introducción a los Estudios Socioculturales y Cultura de los Países de Habla Inglesa.

Propósitos del Taller de Interculturalidad en inglés para escuelas primarias y secundarias

La presencia de asistentes de idioma provistos por British Council, Comisión Fulbright y Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de Nación permite llevar a cabo proyectos interculturales que constituyen una rica oportunidad de ‘aprendizaje experiencial’ (Byram et al., 2002), especialmente en aquellos colegios que no cuentan con experiencias de intercambio con estudiantes de otras lenguas y culturas. En este sentido, se espera que la interacción de estudiantes y docentes de inglés de escuelas primarias y secundarias de nuestra jurisdicción y estudiantes, asistentes de lengua y docentes del Profesorado en Inglés UNLPam promueva un acercamiento y diálogo fructífero que permita articular teoría y práctica para afianzar el eje en relación con la reflexión intercultural presente en los diseños curriculares de nuestra jurisdicción tanto para el nivel primario como el secundario.

Los proyectos de Interculturalidad llevados a cabo se insertan dentro de una propuesta de extensión universitaria que podrán asociarse a proyectos de investigación-acción. En cada uno de los colegios participantes se termina cada encuentro con una presentación de “Puertas Abiertas” que es una propuesta de acercamiento de los jóvenes a las carreras que se les ofrecen desde la universidad estatal (UNLPam). Los proyectos de extensión permiten la integración de diferentes actores: docentes universitarios, estudiantes, graduados a través de actividades que ponen en diálogo a la universidad con su contexto. La extensión universitaria es considerada como un proceso dialógico de construcción y problematización de saberes y prácticas (Freire, 2014; Tomassino, 2011). Esto permite el enriquecimiento teórico-metodológico al interior de las cátedras y la reformulación de problemáticas tales como la implementación del enfoque intercultural a efectos de lograr resultados superadores en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, abriendo nuevos interrogantes y desafíos que podrán dar origen a proyectos de investigación participativa.

Propósitos

1. Ofrecer a las estudiantes del ciclo superior de la ESO una situación de integración intercultural y de comunicación real en inglés.
2. Proporcionar al asistente de lengua inglesa designado por el British Council una oportunidad de intercambio cultural con lugares y personas de La Pampa.

3. Brindar a las estudiantes de la cátedra *Práctica Educativa II* la oportunidad de diseñar y poner en práctica secuencias didácticas interculturales en el contexto real de la Educación Secundaria Orientada en diferentes lugares de la provincia.
4. Articular contenidos entre las cátedras *Práctica Educativa II* y *Cultura de los países de Habla Inglesa del tercer año del plan de estudios (2009)* del Profesorado en inglés.
5. Propiciar el contacto de estudiantes secundarios del interior de la provincia con las carreras del Departamento de Lenguas Extranjeras y de la Facultad de Ciencias Humanas en general.

Objetivos

A través de su participación en el proyecto se espera que los estudiantes del Profesorado en inglés puedan:

- Diseñar secuencias didácticas y materiales que posibiliten la incorporación del eje de interculturalidad en sus prácticas.
- Vincular de manera crítica teoría y práctica durante su participación en el proyecto.

Se espera que los estudiantes de inglés del nivel secundario puedan:

- Sensibilizarse hacia la existencia de otras lenguas y culturas.
- Valorizar la cultura propia y compartirla con otros a través de proyectos en lengua extranjera inglés.
- Desarrollar relaciones interculturales que puedan vencer los estereotipos y prejuicios hacia otras lenguas y culturas.
- Desarrollar valores relacionados con la formación para la ciudadanía a través del diálogo intercultural.

Contenidos analíticos y metodología del dictado

Los profesores responsables del taller diseñan junto a los/las estudiantes del Profesorado un cuadernillo introductorio al enfoque intercultural en la enseñanza de inglés como lenguas extranjera con sugerencias de actividades básicas a llevarse a cabo durante el taller. Los/las profesores/as de inglés de las instituciones educativas correspondientes pueden aportar sus propios materiales que se integrarán a las secuencias didácticas preparadas desde *Práctica II*. La comunicación se lleva a cabo en un contexto bilingüe y se propende a lograr la participación de la mayor cantidad de estudiantes posibles, indistintamente de cuál sea la lengua que decidan usar.

Las instituciones educativas que participaron del proyecto durante 2015 fueron:

- Colegio UNLPam de Santa Rosa.

- Escuela Agrotécnica de Santa Rosa.
- Colegio Secundario Zampieri y Quaglino, Orientación en Lengua de General Pico.
- Instituto Privado Lucio V. Mansilla de Caleufú.
- Instituto Manuel Belgrano de Macachín.

Programa de cada taller

Primer momento: Presentaciones.

Consiste en breves presentaciones personales en inglés por parte de los estudiantes secundarios y los estudiantes, profesores y Asistente de Lenguas de la UNLPam a cargo del taller. Seguidamente, los estudiantes también realizan una descripción del lugar en que viven y estudian a través de videos o presentaciones digitales, pudiéndose efectuar paseos por el mismo o visitas a otras instituciones locales.

Segundo momento: Actividades Interculturales.

Incluye una unidad didáctica diseñada íntegramente por estudiantes de *Práctica Educativa II* que trata sobre aspectos interculturales que integran a la cultura británica con la argentina. Esta instancia es guiada por los estudiantes bajo la responsabilidad del profesor o la profesora a cargo. Esta instancia puede comprender tanto aristas de la vida cotidiana, como las costumbres, horarios y hábitos de ambas culturas en comparación y contraste con aspectos más socio-culturalmente relevantes, como las tradiciones, la historia y la sociedad. En general, se procura una instancia de diálogo intercultural tratando de dar respuesta a todos los puntos críticos que puedan surgir.

Tercer momento: Comunicación intercultural en base a entrevistas.

Entrevista a los Asistentes de Lenguas basadas en las Autobiografías de Encuentros Interculturales de Byram (2009). Entrevistas estructuradas a los estudiantes secundarios y docentes respecto al impacto del taller de interculturalidad.

Cuarto momento: Cierre.

Se lleva a cabo una instancia de cierre en la cual los profesores, estudiantes y asistente de la UNLPam informan finalmente sobre la oferta educativa del Departamento de Lenguas Extranjeras y la Facultad de Ciencias Humanas.

Secuencias Didácticas Implementadas desde el enfoque intercultural

Los colegios secundarios que participaron del taller fueron el Colegio UNLPam con la participación de docente y estudiantes de *Cultura de los Países de Habla Inglesa (3° año del plan de estudios del Profesorado en inglés)* y estudiantes de quinto año del nivel secundario. La secuencia abordada desarrolló la noción de cultura (*Global sociology: What is culture?*) y artefactos culturales típicos de la cultura argentina as ser contrastados con la cultura escocesa de la asistente de lenguas.

En el Colegio Secundario Zampieri y Quaglino, con Orientación en Lenguas participaron

estudiantes de 5° y 6° año junto a estudiantes residentes y docente de Práctica Educativa II, quienes abordaron el tema de identidad adolescente en ambos países, atravesada por la música que escuchan los/las jóvenes.

En el Instituto Privado Lucio V. Mansilla de Caleufú se desarrolló una secuencia didáctica basada en lugares turísticos de Argentina y de Escocia, con asistencia de estudiantes de primer a sexto año del colegio.

En el Instituto Manuel Belgrano de Macachín, en tanto, se trabajó una secuencia didáctica vinculada a ESI (Educación Sexual Integral) a través de actividades que mostraban diferentes tipos de familias y la temática de matrimonio igualitario. Finalmente en la escuela Agrotécnica de Santa Rosa se desarrollaron actividades que se transcriben en formato de narrativa.

Estas secuencias fueron diseñadas a partir de la lectura de bibliografía basada en Barboni (2012), Byram (2002,2008, 2009) y Corbett (2003, 2010).

Modelo de secuencia didáctica implementada:

A modo de ejemplo se detalla una secuencia didáctica implementada en el Colegio Zampieri y Quaglini de General Pico. La misma fue diseñada en base al concepto de identidad.

Taller de Interculturalidad en Inglés, Resolución Consejo Directivo Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam 240/15.

Coordinadora: Prof. Estela Braun

Asistente de Lengua: Ailie May Johnson, Programa de Cooperación Internacional Ministerio de Educación de Nación y British Council.

Escuela: Zampieri y Quaglini (Ex Unidad Educativa N° 14)

Director: Daniel Carlos Guembe

Profesora de Inglés: Ana Toribio

Año: 5to.

Horario: 14.30 - 17.30 hs.

Fundamentación

Se abordó el tópico de identidad acotado a los estilos de vida adolescente aludiendo a sus preferencias, pensamientos y sentimientos para brindarles un espacio en el que pudieran compartirlos. De este modo, los alumnos trabajaron con una temática con la cual se pudieron identificar en sus propias vidas, siendo así significativa para su aprendizaje.

Sumado a esto se abordó la misma temática en relación con la identidad adolescente escocesa posibilitando que los alumnos adquirieran además de una competencia lingüística, una competencia intercultural.

Propósitos

- Promover actividades de interacción escrita y oral.
- Fomentar la participación de los alumnos compartiendo y expresando sus pensamientos, sentimientos e ideas con el fin de generar empatía y respeto hacia el otro.
- Reconocer distintos aspectos socioculturales de nuestra cultura y de la cultura escocesa para promover el respeto tanto por la lengua madre como por la extranjera.
- Generar instancias y estrategias para la incorporación de vocabulario en relación con sus gustos y disgustos, estilos de vida, costumbres, hábitos. De este modo, se los podrá estimular a que relaten sus experiencias utilizando diversos adjetivos y haciendo uso del tiempo verbal presente simple.
- Permitir la interacción contextualizada en la lengua extranjera que aprenden.
- Trabajar de forma cooperativa y colaborativa presentando ideas y propuestas, escuchando a los demás y valorando el diálogo participativo.

Objetivos

- Respetar otras culturas e identidades y revalorizar las propias.
- Hacer uso de recursos tecnológicos para la presentación del tópico.
- Identificar aspectos socioculturales y reflexionar sobre los mismos.
- Rever el tiempo verbal presente simple en conjunto con las estructuras gramaticales correspondientes.
- Leer un texto expositivo en inglés acerca de la temática establecida.
- Promover la habilidad de expresión escrita y oral en inglés.

Tema: Identidad en la adolescencia.

Pre-tarea:

Preguntar oralmente a los alumnos sobre el concepto de identidad:

¿Qué entienden por identidad?

¿Cómo la describirían?

¿Se identifican con alguna tribu urbana? ¿Con cuál? ¿Por qué?

Presentación en power point de imágenes de tribus urbanas, con sus correspondientes descripciones y música que las caracteriza.

Establecer posibles diferencias entre la cultura local adolescente y la extranjera.

¿Qué diferencias creen que hay entre nuestra cultura y la escocesa? ¿Creen que hay tribus urbanas en Escocia? ¿Cuáles?

Actividades:

Actividad 1: Lectura comprensiva basada en las diferentes características de las distintas identidades adolescentes de Argentina.

Actividad 2: Análisis y uso de vocabulario en conexión con la lectura.

Actividad 3: Trabajo en grupo (3-4 alumnos): se distribuyeron tarjetas con imágenes de las diferentes tribus urbanas. Un alumno de cada grupo eligió una sin que el resto la viera, y de ésta manera debieron hacer preguntas para adivinar de que se trataba. (Does s/he have tatoos? Does he/ she like (specific type of music?).

Producción compartida

- Cada alumno deberá escribir una breve descripción sobre su propia identidad o estilo de vida, la cual luego deberá compartir oralmente con el resto de sus compañeros.
- Brindar una instancia para que expresen sus diferentes opiniones con respecto a la temática, haciéndolos tomar las notas necesarias para que luego las compartan.



Narrativas de experiencias

Esta narrativa toma lugar a partir de la experiencia del taller en la Escuela Agrotécnica de Santa Rosa. Dicha escuela está ubicada a unos 10km de la ciudad y pertenece a la educación pública estatal de nivel secundario. Cuenta con un número aproximado de 300 estudiantes con dos divisiones por curso y es una escuela donde los estudiantes tienen contacto con el campo y todo lo relacionado con las distintas producciones y el trabajo con la naturaleza.

La modalidad del taller se basó en el enfoque intercultural en la enseñanza de inglés como LE. Desde las cátedras universitarias se trabajó a través de un cuadernillo introductorio a este enfoque y con sugerencias de actividades básicas que se llevaron a cabo durante el dictado del taller. Asimismo, los profesores de inglés de la escuela aportaron sus propios materiales los cuales fueron integrados a la secuencia didáctica preparada con anterioridad desde Práctica II. En este caso, el eje temático propuesto fue: El trabajo y la educación (*Jobs and education*), en concordancia con la unidad 3 de la planificación presentada para este ciclo lectivo para el 6to año. Dada la modalidad de taller, el grupo de estudiantes podía oscilar entre 25 y 50 por sede. Por este motivo, los docentes del establecimiento decidieron trabajar con los estudiantes de 5to y 6to año.

El taller se llevó a cabo en un contexto bilingüe con la idea de lograr la mayor participación posible de los estudiantes. Por este motivo, el taller tuvo una carga horaria de 3 horas reloj (que se extendió debido al interés mostrado por los estudiantes del secundario) y estuvo organizado en cuatro momentos centrales.

En el primero, se realizaron breves presentaciones personales en inglés por parte de los estudiantes (fueron dos los que participaron), profesores y asistente de lenguas a cargo del taller, Ailie May Johnson por British Council y de los estudiantes secundarios. Luego, la asistente de lengua inglesa realizó una breve exposición interactiva y con imágenes sobre su lugar de origen (Edimburgo, Escocia), su familia, sus estudios, pasatiempos, entre otros. Esta actividad despertó gran interés entre los estudiantes quienes se animaron a preguntar y comentar sobre el tema utilizando tanto su L1 (español) como la L2 (inglés). El ambiente distendido permitió crear un diálogo fructífero y fluido.

En una segunda etapa, los estudiantes de la Educación Secundaria Orientada presentaron diversos trabajos sobre interculturalidad realizados a través de las secuencias didácticas llevadas a cabo con sus docentes a lo largo del ciclo lectivo. En este caso se presentaron cuatro producciones (una por cada curso participante), seleccionadas anteriormente, y que representaban el trabajo realizado por los estudiantes. La primera exposición fue realizada por estudiantes de 5to año y apuntó a presentar la escuela a los visitantes (su localización y una breve descripción del edificio y de las distintas secciones de trabajo). La segunda puesta, también la hicieron estudiantes de 5to año y versó acerca de parques nacionales, específicamente, el Parque Nacional Lihué Calel ubicado en el centro sur de nuestra provincia. Posteriormente, los estudiantes de 6to año presentaron uno de los muchos festivales celebrados en nuestra provincia: La fiesta del Chivito (Santa Isabel) y algunas recetas de comidas típicas argentinas. Esto originó más preguntas e intercambio intercultural entre todos los involucrados ya que los temas se prestaron para compartir aspectos culturales y desarrollar relaciones interculturales.

Posteriormente, se planificó y organizó una breve pausa en las exposiciones. Este tiempo se utilizó como momento de convivencia y diálogo pero en una atmósfera más distendida donde se compartió un tentempié con comidas regionales y típicas de nuestra cultura como tortas fritas, facturas, mate, entre otros.

Luego, en un tercer momento, se desarrolló una actividad diseñada íntegramente por los estudiantes universitarios sobre el tema propuesto por los profesores de inglés de la escuela (El trabajo y la educación) al igual que la asistente de lenguas con el fin de generar el diálogo intercultural entre ambas culturas (la británica y la nuestra) y sensibilizar hacia la pluralidad de lenguas y culturas.

Finalmente, y como cierre, los estudiantes de la UNLPam presentaron e informaron sobre la oferta educativa del Departamento de Lenguas Extranjeras y de la Facultad

de Ciencias Humanas. La experiencia fue muy provechosa, ya que les permitió a los chicos interactuar con un hablante del Reino Unido, compartir pautas culturales, valores y estilos de vidas mediados por la comunicación intercultural en inglés.

Los procesos interculturales habilitaron espacios de reflexión en los cuales no solamente se caracterizó al hablante de la lengua que se enseña (inglés) sino que también les permitió a los estudiantes resignificar su propia visión de mundo dada la intervención de elementos que les permitieron problematizar e inclusive entrar en conflicto con aspectos que definen su propia identidad.



Los datos relevados en encuestas a estudiantes de dos de los colegios (Zampieri y Quaglino de General Pico e Instituto Privado Lucio V. Mansilla de Caleufú) se basaron en las siguientes preguntas:

Encuesta:

¿Te gustó la experiencia del taller? ¿Por qué?

¿Pudiste entender la lengua inglesa hablada por Ailie?

¿Te resultó sencillo, difícil? ¿Por qué?

¿Qué aprendiste de la cultura escocesa?

¿Encontraste similitudes, diferencias con nuestra cultura?

¿Te gustaría participar de otra experiencia similar a ésta?

Las respuestas de estudiantes del Colegio Zampieri y Quaglino con nivel elemental de Inglés indican en general que les gustó la experiencia, pero destacan que les resultó difícil entender a la asistente hablando inglés por cuanto: "...muy pocas cosas, porque no estamos muy acostumbrados capaz, pero me gustaría aprender más"; "algo le pude entender, pero me hubiera gustado que hable más pausado", "algunas frases no entendí muy bien, pero la mayoría sí". Todos indicaron que les gustaría volver a participar de una experiencia similar y con respecto a las similitudes y diferencias culturales indicaron sobre un total de diecinueve protocolos analizados:

Similitudes: (3) "algunas similitudes y muchas diferencias"; "que no somos muy diferentes y que allá no tienen presidentes".

Diferencias: (12)

Música, costumbres, familia, ropa, "allá hay más seguridad", "terminan la escuela a los dieciséis años", ciclo escolar,

Neutro o ambiguo:(4)

Las encuestas de los estudiantes del Colegio Lucio V. Mansilla con un nivel de Pre-Intermedio a Post-Intermedio de Inglés demuestran que también encontraron al taller muy interesante y con respecto a la dificultad en entender a Ailie pudieron utilizar estrategias de comprensión e indican "Sí, pude entender la mayor parte de lo que hablaMe resultó sencillo porque ella hablaba lento o normal y se podía comprender muy bien lo que decía ,...y también usaba a veces palabras en español como para dar ejemplos argentinos de cómo sería allá y eso lo hizo más sencillo". De los nueve protocolos analizados para este colegio todos indican que encontraron muchas más diferencias que similitudes.

Conclusiones

Desde un currículo intercultural se introduce una perspectiva más dinámica del contacto entre culturas, donde la convivencia de culturas diversas no está exenta de conflictos, pero estos se consideran como algo positivo si están mediados por prácticas que estimulen el respeto por las diferencias, el reconocimiento de las identidades

sociales como parte necesaria de toda interacción, y la conciencia de que nuestras percepciones pueden influenciar el éxito en la comunicación si están guiadas por la tolerancia y el respeto mutuo. Los estudiantes secundarios pudieron vivenciarlo a través de esta experiencia de intercambio intercultural con la asistente de lengua inglesa, que evaluaron de manera positiva en sus encuestas.

La educación intercultural requiere también de un entrenamiento por parte de los futuros docentes de manera que puedan actuar como mediadores culturales. Kohonen (2001) propone el aprendizaje experiencial, un enfoque etnográfico y un enfoque comparativo. Para nuestros estudiantes residentes, la participación del taller Intercultural es una experiencia valiosa por cuanto les permite articular teoría y práctica en contextos áulicos y vivenciar el enfoque que se prescribe desde los materiales curriculares para la enseñanza de lengua extranjera de manera significativa para su formación docente.

El análisis de los datos indica que la implementación del taller de interculturalidad es muy positivo. Sin embargo, a efectos de profundizar la implementación de este enfoque sería necesario vincular esta tarea de extensión a un proyecto de investigación que pudiera profundizar aspectos tales como el impacto del taller sobre las creencias y los estereotipos vinculados a la cultura de distintos países de habla inglesa que tienen los estudiantes secundarios; la posibilidad de articular otros proyectos vinculados al desarrollo de la ciudadanía global; investigar el tipo de interacciones culturales que se generan entre los asistentes de lengua extranjeros y los estudiantes de nuestro país. La agenda de investigación podría también dar cuenta del desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación de futuros docentes de lengua inglesa.

Referencias bibliográficas

- Barboni, S. (2012). *Postmethod Pedagogies Applied in ELT Formal Schooling: Teacher's Voices from Argentine Classrooms*. La Plata: Argentine ELT Innovation.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe, Language policy division.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Cultura y Educación. *Diseños Curriculares de inglés como Lengua Extranjera*. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/orientado>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, SXXI, Argentina editores.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. et al. (2001). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Longman.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003a). Critical Language Pedagogy: A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, 2, 4, 539-550.
- Consejo Federal de Educación y Cultura. *NAP de Lenguas Extranjeras*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Porto, M. (2014). The Role and Status of English in Spanish-Speaking Argentina and its Education System: Nationalism or Imperialism? *SAGE Open*, 1-14. Recuperado de <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/4/1/2158244013514059.full.pdf>
- Instituto Nacional de Formación Docente (2012). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial: Leguas extranjeras*. Recuperado de http://portales.educacion.gov.ar/infid/desarrollo_curricular/renovacion-curricular-de-la-formacion-docente-inicial/
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad. *Cuadernos de Extensión* N°1 (Cuaderno de Integralidad: tensiones y perspectivas). Recuperado de http://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article4278&debut_convocatorias=70

Capítulo 5

Principios metodológico-didácticos de la intercomprensión

Valeria Wilke
valewilke@yahoo.com.ar
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

El objetivo del proyecto *Intercomprensión en Lenguas Germánicas*, radicado en la Facultad de Lenguas, UNC, es el desarrollo de materiales para enseñar a leer intercomprensivamente en alemán y neerlandés a adultos hispanohablantes, que usarán como puente sus conocimientos previos del inglés. Metodológicamente, este proyecto se enmarca en la Didáctica de Lenguas Terceras (Marx, 2007; Hufeisen, 2003, 2010; Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel y Pilypaityté, 2013) y se centra en la articulación entre lo nuevo y los conocimientos previos que poseen los aprendientes. Esta articulación entre saberes adquiridos y por adquirir se realiza a través de diferentes principios metodológico-didácticos que mencionaremos en este trabajo: 1) Comparar lenguas (materna y extranjeras): se focalizan las estructuras y el vocabulario, se parte de las similitudes entre las lenguas y se favorece la transferencia interlingüística. 2) Partir de la comprensión de textos seleccionados o adaptados a los objetivos de los materiales: se trata de un principio básico de aprendizaje de lenguas extranjeras; en el enfoque intercomprensivo, se prioriza lo que se comprende, de manera de evitar la lectura palabra por palabra. 3) Tener en cuenta intereses y necesidades de los alumnos: se seleccionan y adaptan textos que no solamente sean comprensibles, sino temáticamente interesantes y que motiven a la lectura. 4) Economizar el tiempo de aprendizaje: se utilizan al máximo los conocimientos previos de todo tipo y se concientiza a los alumnos acerca de la importancia de las estrategias de aprendizaje.

Los principios didácticos mencionados son plasmados en los materiales que diseñamos y que se han puesto a prueba en los últimos años en diferentes cursos piloto (Lauría y Wilke, 2013; Wilke y Van Muylem, 2015). Este trabajo propone la exposición de dichos principios metodológico-didácticos y su ejemplificación a través de actividades de las guías diseñadas por nuestro equipo de investigación.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en dos proyectos sucesivos de diseño de materiales para la enseñanza de la intercomprensión en lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés, que se desarrollaron entre 2012 y 2015 en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, avalados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la universidad mencionada. Estos proyectos tienen su sustento teórico en la Didáctica del Plurilingüismo y del Aprendizaje de Lenguas Terceras (Neuner, 2009; Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel y Pilypaityté, 2013).

Nuestro objetivo consiste en explicitar algunos principios metodológico-didácticos que subyacen el diseño de materiales para la enseñanza de la lectura comprensiva en lenguas emparentadas. Comenzaremos abordando las diferentes etapas del proyecto mencionado, haciendo énfasis en sus objetivos principales y los logros alcanzados en el trayecto recorrido hasta la fecha. A continuación, describiremos cuatro principios metodológico-didácticos que son el eje de esta publicación y los ejemplificaremos con algunas actividades contenidas en nuestros materiales.

En los proyectos bianuales 2012-2013 *Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales* y 2014-2015 *Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual*, se tuvo por objetivo general el diseño, ajuste y puesta a prueba de materiales para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán y neerlandés a partir de conocimientos básicos (nivel A2 del MCER) del idioma inglés que funciona como lengua puente. En la primera fase del proyecto (2012-2013) se diseñaron las primeras guías de trabajo y para ponerlas a prueba se dictaron cursos piloto abiertos al público en general, a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas. El dictado de cursos se acompañó con investigación de tipo cualitativo que consistió en observaciones de clases y encuestas a los alumnos al comenzar y al finalizar el cursado. Esta investigación sirvió como base para ajustar las guías en cuanto a su progresión gramatical y de vocabulario y para incluir nuevas actividades de prelectura en los casos en que faltaba activación de conocimientos previos para facilitar los procesos descendentes de comprensión (Wilke, Lauría y Van Muylem, 2015; Wilke y Van Muylem, 2015). También teniendo en cuenta los intereses vertidos por los estudiantes en las encuestas, respecto del contenido temático de los textos, se diseñaron nuevas guías de consolidación y de nivel más avanzado en cuanto al nivel de intercomprensión. Para ello, se consideraron criterios como longitud de los textos, cantidad de palabras transparentes y complejidad de las estructuras gramaticales (Reissner, 2007 y Wilke, Villanueva y Helale, 2010). En el marco del proyecto 2014-2015, se dictaron nuevamente cursos piloto para evaluar y ajustar los materiales, se contó asimismo con acompañamiento virtual a través de la plataforma *moodle* y se diseñó un compendio gramatical intercomprensivo. Asimismo, se grabaron los textos para poder acompañar la lectura con audios, ya que se ha demostrado que es una efectiva estrategia de decodificación del contenido (Merzig, 2010; Merzig y Trovarelli, 2015) y se realizó la edición final de las guías para su publicación como libro en formato papel. El manual está compuesto por trece guías de lectura y tres *tests* de autoevaluación, un compendio gramatical intercomprensivo y un CD con grabaciones de los textos de las distintas unidades y de algunas actividades para cuya resolución es necesario escuchar la pronunciación en las diferentes lenguas (Lauría Merzig, Trovarelli, Van Muylem y Wilke, 2016).

Marco Teórico: Didáctica de Lenguas Terceras, modelo de aprendizaje de lenguas según Hufeisen (2003, 2010) e Intercomprensión

En este apartado del trabajo, haremos referencia a algunos aspectos del marco teórico que subyace al diseño de materiales para la intercomprensión en lenguas emparentadas. En primer lugar, nos ocuparemos de la Didáctica de las Lenguas Terceras, ya que ésta investiga los procesos que tienen lugar a partir del aprendizaje de una tercera lengua o una segunda lengua extranjera. Esta didáctica parte del supuesto de que, actualmente, muchas personas adquieren a lo largo de su vida más de una lengua extranjera, por lo que es fundamental aprovechar los saberes adquiridos previamente para lograr un proceso efectivo y eficiente de aprendizaje. Según Neuner (2009), se puede entender la Didáctica de las Lenguas Terceras como una rama de la Didáctica del Plurilingüismo, ya que ambas se focalizan en el aprendizaje de más de una lengua extranjera. Para este trabajo hemos tomado los principios de la Didáctica de Lenguas Terceras porque los consideramos adecuados para explicar algunas características inherentes al diseño de nuestros materiales.

Hoy en día, en Argentina es obligatoria la enseñanza de la lengua inglesa desde el segundo ciclo de la escuela primaria en casi todos los colegios. Por lo tanto, un alumno que ha terminado la escuela secundaria, tiene ciertos conocimientos de inglés (el nivel va a depender de la cantidad de años de cursado, entre otros factores), que van a funcionar como facilitadores del proceso de aprendizaje cuando aprenda otras lenguas extranjeras. La Didáctica de las Lenguas Terceras, al igual que la Didáctica del Plurilingüismo, le asignan un papel fundamental a la recuperación de conocimientos previos para el éxito del aprendizaje, especialmente, si se tiene en cuenta las características de los aprendientes meta, ya que se trata de alumnos adultos, que ya tienen un trayecto recorrido en experiencias de adquisición de lenguas. Nos referimos, por ejemplo, a aquellos saberes relacionados con la clase misma de lengua(s) extranjera(s), que implica cuestiones como tipología de ejercicios, formas de trabajo (grupales o individuales), formato de actividades, al igual que terminología, reglas gramaticales y fenómenos lingüísticos, entre otras cuestiones. Otro tipo de conocimiento es aquel que se relaciona con el propio estilo de aprendizaje, que lleva a concientizar a los aprendientes sobre sus debilidades y fortalezas. Lo mismo aplica para los contenidos de la clase, es decir, el saber previo y la expectativa de aprendizaje con los que cuenta el aprendiente, como conocimiento temático (ya que se trata de alumnos adultos), gramatical (por ejemplo, de clases de palabras, tiempos y conjugaciones de verbos), de vocabulario y tipos de texto.

En segundo lugar, haremos referencia al modelo de aprendizaje de lenguas terceras de Hufeisen (2003, 2010), porque consideramos fundamental basarnos en un modelo de referencia que explique cómo sucede este proceso. Lo hemos elegido para nuestro marco teórico porque consideramos que es válido para ilustrar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, ya que realza la importancia de la recuperación de los conocimientos previos. Lo describimos a continuación: según este modelo, a medida que se aprenden nuevas lenguas, hay nuevos factores que inciden en el proceso de aprendizaje (Marx, 2005; Hufeisen, 2003). Así, el aprendizaje de la lengua materna o L1 se ve influenciado por factores neurofisiológicos y factores externos al aprendiente, que son, por ejemplo, el contexto de aprendizaje en el que crece y se desarrolla el niño, o el tipo y volumen de *input* que recibe. Cuando se aprende una primera lengua extranjera o L2, por lo general en el contexto escolar, encontramos los mismos factores que en el aprendizaje de la L1, pero también otros nuevos que se suman a ellos: factores emocionales, como

motivación, actitud frente a la lengua meta y frente al aprendizaje de lenguas; factores cognitivos como la conciencia lingüística y metalingüística y estrategias de aprendizaje, que el alumno está comenzando a desarrollar, y factores lingüísticos, la primera lengua o L1. Cuando se aprende una tercera lengua, segunda lengua extranjera o L3, también se encuentran presentes estos factores, pero se agregan aquellos que son específicos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, es decir, las experiencias y estrategias de aprendizaje específicas de una lengua extranjera (por ejemplo, la posibilidad de realizar transferencias interlingüales) y la interlengua de la L2, que puede servir de ayuda especialmente en el caso de las lenguas emparentadas para reconocer similitudes entre ellas. Este modelo explica por qué revisten tanta importancia los conocimientos y experiencias de aprendizaje previos para la adquisición de lenguas terceras y nos da algunos indicios de cómo aprovecharlos para lograr un aprendizaje efectivo.

Luego de habernos referido a la Didáctica de Lenguas Terceras y al modelo de Hufeisen, definiremos lo que entendemos por intercomprensión: el concepto hace referencia a competencias receptivas dentro de familias lingüísticas en el ámbito de la lectura comprensiva (Doyé, 2006; Meißner, 2004; Möller, 2011; Marx, 2007; Hufeisen y Marx, 2007, 2014). Por lo tanto, cuando hablamos de intercomprensión, el punto de partida son los conocimientos previos de los aprendientes, tanto lingüísticos, es decir, de la lengua materna y otras lenguas extranjeras adquiridas previamente, como conocimiento textual y del mundo, en consonancia con los postulados de la Didáctica de Lenguas Terceras y del modelo de Hufeisen. En el caso concreto de nuestro proyecto, los materiales diseñados están dirigidos a alumnos adultos hispanohablantes con conocimientos de inglés adquiridos en la escuela primaria y secundaria (nivel A2 del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, 2002), que cuentan con todos los tipos de conocimiento a los que hemos hecho referencia en el primer apartado de este trabajo. La intercomprensión está orientada al desarrollo de habilidades receptivas en lenguas emparentadas con una L1 o L2 y se aborda a partir de los conocimientos de los aprendientes de esta lengua puente. Queremos destacar que el objetivo de aprendizaje es la comprensión lectora, es decir, de una competencia parcial (MCER, 2002), ya que, en la actualidad, no se considera indispensable alcanzar un dominio equiparable de las cuatro macrohabilidades (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva) sino que el nivel a alcanzar en cada una de ellas depende de los objetivos, los intereses y la disponibilidad de tiempo de los alumnos.

Hasta ahora, hemos explicado cuáles serían las bases del aprendizaje intercomprensivo desde un marco teórico. En los próximos apartados hacemos referencia desde un punto de vista práctico a aquellos aspectos facilitadores del aprendizaje que representan los principios metodológico-didácticos de nuestros materiales (Ballweg et al., 2013; Neuner, Hufeisen, Kursisa, Marx, Koithan y Erlenwein, 2009; Marx y Hufeisen, 2010). Se trata de cuatro principios fundamentales, a saber: 1) Comparar las lenguas, un principio contrastivo principalmente desde la perspectiva gramatical y de vocabulario. En este apartado haremos especial mención de los llamados Siete Cedazos. 2) Partir de la comprensión, en nuestro caso, de la lectocomprensión. 3) Tener en cuenta intereses y necesidades de los alumnos, para que el aprendizaje sea significativo. 4) Economizar el tiempo de aprendizaje, principio fundamental de la Didáctica de las Lenguas Terceras.

Primer principio: Comparar lenguas

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes, a partir de sus conocimientos previos, crean redes mentales inter e intralingüísticas, que dan lugar a procesos de transferencia. El aprendizaje de una lengua extranjera nunca sucede sin interacción mental entre la lengua materna y la lengua meta o las lenguas que ya se conocen (Meissner, 2004). Las guías diseñadas proponen actividades que están orientadas a desarrollar, activar y potenciar la capacidad de realizar transferencias (Wilke y Helale, 2011).

En consecuencia, este principio es fundamental para la intercomprensión, y se basa en establecer paralelos y comparaciones entre las lenguas, y así visibilizar similitudes y diferencias entre los fenómenos lingüísticos a la hora de conocerlos. En la clase de intercomprensión se trabaja dialogando y reflexionando sobre estas similitudes y diferencias para lograr el conocimiento de las lenguas meta y la comprensión de los textos propuestos. También queremos crear en los aprendientes una conciencia y un saber sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que contribuya a modificar el preconcepto de que se aprende de una lengua por vez, ya que, como hemos dicho, las lenguas en el cerebro humano se almacenan juntas, y es beneficioso establecer paralelos entre los saberes ya adquiridos y los nuevos para el proceso de aprendizaje. En este punto, es fundamental guiar la reflexión y el descubrimiento de diferencias y similitudes entre lenguas a través de preguntas efectivas por parte del docente.

En la clase de intercomprensión se abordan las similitudes y también las diferencias entre las lenguas de referencia. Como ya hemos dicho, el objetivo del curso es adquirir los conocimientos lingüísticos necesarios para comprender un texto, por lo tanto, no es necesario manejar la(s) lengua(s) extranjera(s) en gran medida, sino que con ayuda de principios como conformación de palabras o derivación de prefijos y sufijos, se puede llegar a niveles de intercomprensión adecuados para leer textos sencillos.

En lo que respecta específicamente a la lectura intercomprensiva, un método que sirve de gran ayuda es el de los Siete Cedazos (Klein y Stegmann, 2000; Hufeisen y Marx, 2007, 2014; Jaimez, Villanueva y Wilke, 2009; Wilke, 2013; Trovarelli, 2013; Wilke y Van Muylem, 2013), que plantea un abordaje sistemático de las similitudes entre las lenguas germánicas. Los aprendientes son, según este concepto, *buscadores de oro* que extraen sus conocimientos lingüísticos previos del nuevo material a través de estas siete estrategias de transferencia lingüística. Los cuatro primeros cedazos hacen referencia a similitudes en el plano de la palabra y son los siguientes: cognados (vocabulario internacional y pangermánico); correspondencias fonéticas y grafémicas (consonantes y vocales); relación entre ortografía y pronunciación y formación de palabras (derivación y composición). Los tres últimos se abocan a las similitudes en el plano de la oración y son: palabras funcionales (pronombres, artículos, nexos y preposiciones); morfosintaxis (flexión de adjetivos, plurales de sustantivos, flexión y tiempos verbales) y sintaxis (sujeto y predicado, oraciones compuestas).

A modo de ejemplificar el principio de comparar lenguas, presentamos a continuación ejemplos de actividades del manual (Lauría et al., 2016), donde se contrastan fenómenos lingüísticos en las distintas lenguas.

NL : Op 7 december 2003 is het eerste kind geboren, Prinses Catharina-Amalia.
DE : Am 7. Dezember 2003 wurde ihr erstes Kind geboren, Prinzessin Catharina Amalia.
EN : On 7th December in 2003, her first child , princess Catharina Amalia, was born.

NL : Op 26 juni 2005 is de tweede dochter , Prinses Alexia, geboren en op 10 april 2007 de derde dochter , Prinses Ariane.
DE : Am 26. Juni 2005 wurde ihre zweite Tochter , Prinzessin Alexia, geboren, und am 10. April 2007 ihre dritte Tochter , Prinzessin Ariane.
EN : On 26th June in 2005, her second daughter , princess Alexia, was born and on 10th April in 2007 her third daughter , princess Ariane, was born.



c. Lean y escuchen las oraciones. Comparen la grafía y la pronunciación de las palabras subrayadas. ¿En qué se parecen?

.....
.....



HERRAMIENTAS: Tools (EN) Werkzeug (DE) Werktuig (NL)

6. Podemos reconocer similitudes, si sabemos qué letras de un idioma equivalen a otras letras en los otros dos. Completen la regla:

<ch> en EN corresponde frecuentemente a _____ en DE y NL .

<t> en DE corresponde frecuentemente a _____ en EN y NL .

NL : Op 7 december 2003 is het eerste kind geboren, Prinses Catharina-Amalia.
 DE : Am 7. Dezember 2003 wurde ihr erstes Kind geboren, Prinzessin Catharina Amalia.
 EN : On 7th December in 2003, her first child , princess Catharina Amalia, was born.

NL : Op 26 juni 2005 is de tweede dochter , Prinses Alexia, geboren en op 10 april 2007 de derde dochter , Prinses Ariane.
 DE : Am 26. Juni 2005 wurde ihre zweite Tochter , Prinzessin Alexia, geboren, und am 10. April 2007 ihre dritte Tochter , Prinzessin Ariane.
 EN : On 26th June in 2005, her second daughter , princess Alexia, was born and on 10th April in 2007 her third daughter , princess Ariane, was born.



c. Lean y escuchen las oraciones. Comparen la grafía y la pronunciación de las palabras subrayadas. ¿En qué se parecen?

.....

.....



HERRAMIENTAS: Tools (EN) Werkzeug (DE) Werktuig (NL)

6. Podemos reconocer similitudes, si sabemos qué letras de un idioma equivalen a otras letras en los otros dos. Completen la regla:

<ch> en EN corresponde frecuentemente a _____ en DE y NL .

<t> en DE corresponde frecuentemente a _____ en EN y NL .

Como podemos ver en esta actividad, que forma parte de la guía *Argentine women in the world (EN)*, *Argentinierinnen in der Welt (DE)* *Argentijnse vrouwen in de wereld (NL)*, se invita a los aprendientes a reconocer las similitudes en el plano del vocabulario, primero internacional y luego pangermánico, para que puedan desarrollar estrategias de reconocimiento de cognados entre las lenguas germánicas (Cedazo 1).

Ejemplo 2 (Lauría, P; Merzig, B.; Trovarelli, S.; van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.)

d. Observen la siguientes tres palabras y determinen qué tienen en común. Luego completen la regla.

(EN)	(DE)	(NL)
Mishap	Misserfolg	mislukking
	missglücken	mislukken

Regla: El prefijo _____ (EN) , _____ (DE), y _____ (NL) tiene significado negativo.

e. Observen las siguientes palabras y determinen qué tienen en común. Luego completen la regla.

(EN)	(DE)	(NL)
painting	Malerei	schildereij
drawing	Zeichnung	tekening

Regla: Los sufijos _____ (EN), _____ (DE), y _____ (NL) indican que las palabras son sustantivos.

En este ejemplo, tomado de la guía denominada *A remarkable painter (EN) Ein berühmter Künstler (DE) (NL) een bijzondere schilder*, que trata sobre la vida del pintor holandés Vincent van Gogh, se presentan similitudes entre las lenguas germánicas de referencia en cuanto al prefijo negativo *mis* en inglés, *miss* en alemán y *mis* en neerlandés, y al sufijo para sustantivos *ing* en inglés, *ei* y *ung* en alemán y *ej e ing* en neerlandés (Cedazo 4) y se invita a los alumnos a reconocer estas similitudes y completar la regla correspondiente, para poder en un futuro reconocer palabras con estos prefijos y sufijos y deducir sus significados en forma autónoma.

Segundo principio: Partir de la comprensión

Partimos de la comprensión, en primer lugar, porque el objetivo del curso consiste en el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva en las lenguas meta. Por lo tanto, nos centramos en el trabajo con diferentes tipologías de textos escritos, a través de los que abordamos adecuadas estrategias de aprendizaje. En el material desarrollado por el equipo se han incluido textos de la vida cotidiana, la mayoría informativos, como folletos y prospectos turísticos y biografías, entre otros.

Partir de la comprensión implica también instar a los aprendientes a entender lo más posible, es decir, poner el foco en lo conocido y no en lo desconocido, que en

ocasiones lleva a intentar comprender palabra por palabra. Mediante la aplicación de estrategias intercomprensivas se pueden anticipar los contenidos de un texto en gran medida, teniendo en cuenta la tipología textual combinándola con los saberes previos y haciendo foco especialmente en los procesos descendentes de comprensión, a los fines de facilitar la lectura. De esta forma, el aprendizaje se basa en lo que ya se sabe y no tanto en lo que falta por aprender. Cada guía consta de actividades de prelectura, que tienen por objetivo activar conocimientos del mundo, temáticos y de tipos de texto y anticipar expectativas de lectura. En cada guía del manual se ofrecen, a continuación, actividades que los alumnos realizan para corroborar la comprensión de los textos. En primer lugar, son de lectura global (por ejemplo, relevar la información principal de un texto, tema y núcleo informativo), y luego selectiva (en busca de informaciones específicas y su lugar en el texto, por ejemplo, de opción múltiple o verdadero - falso). Luego, se realizan actividades de poslectura, en las que se focalizan determinados aspectos lingüísticos, y por último, aquellas orientadas a la discusión en torno al contenido temático de los textos.

A modo de ejemplo y para visibilizar este trabajo con un texto, mostramos las actividades de prelectura diseñadas para la guía de trabajo sobre la vida del pintor Vincent van Gogh. Acá se trabaja en primer lugar con imágenes de diferentes etapas de la vida del pintor, con el objetivo de que los alumnos reconozcan de quién se trata; en el caso de que no lo sepan, pueden establecer hipótesis al respecto e intercambiar ideas con sus compañeros. Luego, se presentan oraciones sobre la vida de van Gogh, y los alumnos deciden, antes de leer los textos, si son verdaderas o falsas, para después corroborar sus suposiciones con la lectura.

Ejemplo 3 (Lauría, P; Merzig, B.; Trovarelli, S.; van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.)



ACTIVAR: Activate (EN) Aktivieren (DE) Activeren (NL)



Selbstporträt (1887)



Photograph of the artist (1864)



Zelfportret (1886-1887)

1. Observen las imágenes y comenten con la clase con qué ideas / conceptos las asocian. Anoten esas ideas en este espacio:

.....

2. Antes de leer: ¿Qué saben acerca de la vida de Vincent van Gogh? Lean las siguientes ideas y decidan cuáles son verdaderas y cuáles falsas.

- I. Vincent Van Gogh fue un pintor alemán. _____
- II. El pintó durante toda su vida y realizó una vasta producción de dibujos y pinturas. _____
- III. Van Gogh estudió arte y pintura en varias universidades y puede decirse que su preparación en este sentido fue mayor que la de la mayoría de los artistas de su época. _____
- IV. Tuvo fama y éxito durante su vida. _____
- V. Su obra tuvo gran influencia en otros movimientos del arte. _____
- VI. Van Gogh entabló amistad con varios pintores de la época como Paul Gaugin y Henri de Toulouse-Lautrec. _____
- VII. Vivió en Francia durante varios años. _____
- VIII. Un medio muy importante de comunicación con su familia y amigos fueron las cartas, a partir de las cuales se ha podido escribir una "autobiografía". _____

Tercer Principio: Tener en cuenta intereses y necesidades de los alumnos

Este principio se centra en considerar tanto durante el dictado del curso como en la elaboración de los materiales para el mismo los intereses de los aprendientes, con el fin principal de mantener la motivación por aprender lo más elevada posible. El foco se pone en lo temático. Como ya hemos explicado, una intervención didáctica debe partir

de lo que los alumnos ya conocen, de su conocimiento del mundo y su saber lingüístico proveniente de experiencias previas de aprendizaje de lenguas, y guiar a los alumnos para que establezcan relaciones entre lo nuevo y lo ya existente por medio de distintas actividades que promuevan un “aprendizaje significativo” (Wilke, Villanueva y Helale, 2010). Esto también implica incluir disparadores de discusión y de lectura que motiven y movilicen al aprendiente. Se apunta a que los temas y textos elegidos despierten motivación por su alto grado de autenticidad y actualidad. Al momento de la selección de textos, se tiene en cuenta también el factor etario (pese a la heterogeneidad del grupo) en la búsqueda de temáticas que resulten motivadoras y atrapantes para la gran mayoría del grupo.

En nuestro proyecto, para realizar una selección de temáticas y de textos auténticos y motivadores, nos hemos basado en encuestas en las que los aspirantes al curso dan información sobre su edad, formación académica y campos de interés, entre otros. De esta forma, se realiza una lista con posibles temas para la confección de posteriores guías de trabajo.

Por último es necesario vincular los fenómenos lingüísticos a aprender con los conocimientos previos existentes sobre cultura y tradición de los pueblos que hablan las lenguas objeto de estudio. Esto permite, por un lado, mantener elevada la motivación de aprendizaje y por otro, trazar paralelos entre lengua en uso, cultura y visión de mundo. En los materiales diseñados, la actividad de cierre de cada guía pone el foco en el contenido temático de la unidad, para que los alumnos debatan sobre el tema.

Como ejemplo, mostramos dos actividades de dos guías que fueron diseñadas teniendo especialmente en cuenta los intereses expresados por los aprendientes en las encuestas. Se trata de las guías *Two European cities (EN) Zwei europäische Städte (DE) Twee Europese steden (NL) y Universities (EN) Universitäten (DE) Universiteiten (NL)*. La primera pone foco en dos pedidos de los alumnos: en primer lugar, estos manifestaron su interés por leer sobre atracciones turísticas de países donde se hablen las lenguas de referencia. En este caso, se abordan textos sobre Berlín y Bruselas. En segundo lugar, como inglés es la lengua puente, y los alumnos ya traen conocimientos previos de ella, en las encuestas sugirieron que alguna guía contuviese solo textos en las otras dos lenguas meta, es decir, en inglés y neerlandés. Mostramos como ejemplo el texto en neerlandés sobre el *Atomium*, un símbolo de Bruselas.

Ejemplo 4 (Lauría, P; Merzig, B.; Trovarelli, S.; van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.)



LECTURA GLOBAL:

Global comprehension (EN) Globales Verstehen (DE) Globaal begrijpen

(NL)

1. Realicen una lectura rápida de los siguientes textos y anoten en el margen de los textos en qué ciudad están ubicadas cada una de las atracciones turísticas.

TEXTO 4

1	Atomium
5	Het Atomium, symbool van Brussel en België, is een internationale toeristische trekpleister. Dit unieke staaltje architectuur voor de Wereldtentoonstelling van Brussel (Expo 58) is vandaag een heel populaire attractie van de hoofdstad van Europa.
	Atomium in cijfers
10	De 9 grote bollen zijn onderling verbonden met 20 buizen en rusten op 3 gigantische steunpijlers. Enkele cijfers over de constructie: hoogte: 102m diameter van de bollen: 18m diameter van het paviljoen beneden: 26m totaal gewicht (in 1958): 2.400 ton
15	Atomium vandaag
20	Vijf van de 9 grote bollen zijn toegankelijk voor het publiek. In één ervan is een permanente tentoonstelling gevestigd over Expo 58. Een andere bol is gereserveerd voor tijdelijke tentoonstellingen waarin verschillende thema's aan bod komen. Het uitzicht vanuit het monument is fantastisch. Bij goed weer reikt het zicht zelfs tot Antwerpen. Boven is er een restaurant die elke dag tot 23uur opent. Elke avond geven de 2.970 magische lichtjes bovendien een speciaal aspect aan de 9 bollen.

En el caso de la guía *Universities (EN) Universitäten (DE) Universiteiten (NL)*, se tuvo en cuenta que un alto porcentaje de los alumnos del curso son estudiantes universitarios. Por lo tanto, se presentan textos informativos sobre tres universidades europeas, en Mainz (Alemania), en Ámsterdam (Países Bajos) y Londres (Reino Unido). Mostramos a continuación la primera actividad de la guía, que consiste en responder tres preguntas personales relacionadas con el tema y luego trabajar con los títulos de los textos para despertar expectativas de lectura.

Ejemplo 5 (Lauría, P; Merzig, B.; Trovarelli, S.; van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.)



ACTIVAR: Activate (EN) Aktivieren (DE) Activeren (NL)

1. Comenten las siguientes preguntas con sus compañeros.

- a. ¿Son estudiantes universitarios?
- b. ¿Conocen alguna universidad en Europa?
- c. ¿Les gustaría estudiar en alguna universidad del exterior?

2. Resuelvan las siguientes actividades.

a. A continuación les presentamos los títulos de tres textos sobre tres universidades europeas. ¿De qué universidades se trata? ¿En qué país y ciudad se encuentra cada una?

I. *Warum an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz studieren? Sechs gute Gründe, die für ein Studium an der JGU sprechen*

.....

II. *Zeven redenen om te kiezen voor de Universiteit van Amsterdam*

.....

III. *University of West London. Why study with us*

.....

Cuarto principio: Economizar el tiempo de aprendizaje

Este principio metodológico, como su nombre lo indica, remite a un aprendizaje economizado en el sentido de priorizar la eficiencia, planificar las estrategias a utilizar, distribuir los tiempos en función de las tareas a realizar y abordar el trabajo con la lengua extranjera de la manera más efectiva posible. Debemos tener en cuenta que el aprendizaje de una tercera lengua o segunda lengua extranjera se realiza por lo general en entornos y momentos de la biografía de aprendizaje de una persona, por lo general en la vida adulta, donde los aprendientes desean ver grandes resultados de aprendizaje en poco tiempo. Por lo tanto, en el curso buscamos realizar aportes al desarrollo de estrategias de aprendizaje que acompañen al aprendiente a lo largo de toda su vida. Se aspira a lograr un perfil de aprendiente activo, autónomo y reflexivo, que aborde los textos aprovechando su bagaje previo, y que su postura a lo largo del curso sea la de un alumno motivado que se moviliza por descifrar los contenidos propuestos.

Un aspecto fundamental para el aprendizaje autónomo es la autoevaluación. Por esta razón, en el manual hemos incluido tres *tests* con los cuales los alumnos pueden ir autoevaluando los conocimientos y estrategias adquiridos a lo largo del curso. A continuación mostramos un ejemplo de uno de los *tests*. Un punto importante en su diseño es la distribución del tiempo disponible y la planificación de las tareas a realizar.

Gráfico 6 (Lauría, P; Merzig, B.; Trovarelli, S.; van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.)

(EN) SELFASSESSMENT 1 - (DE) SELBSEVALUATION 1 - (NL) ZELFBEORDELING 1	
	OBJETIVO <ul style="list-style-type: none"> ● Autoevaluar los conocimientos y las estrategias adquiridos hasta el momento para la lectura intercomprensiva en lenguas germánicas alemán, inglés y neerlandés.

Este test consta de cinco textos y tres actividades. Las dos primeras se refieren a los tres primeros textos y la tercera a los últimos dos textos. Antes de cada sección del test se explica brevemente cómo resolver cada actividad.

El test está diseñado para ser resuelto en 90 minutos. Resolverlo en el tiempo estipulado, demostrará sus habilidades intercomprensivas adquiridas hasta ahora. Les recomendamos administrar su tiempo de la siguiente manera:

- **10 minutos para dar una mirada al test en su totalidad.**
- **20 minutos para resolver la primera actividad.**
- **15 minutos para la segunda actividad.**
- **30 minutos para la tercera.**
- **15 minutos para revisar el test antes de compararlo sus respuestas con las soluciones.**

En primer lugar, den una mirada general al test.

Tiempo: 10 minutos.

Actividad 1. Lean rápidamente los textos 1 (DE), 2 (EN) y 3 (NL) y respondan las preguntas a continuación.

Tiempo: 5 minutos.

a) ¿De qué tipos de textos se trata?

.....

Conclusiones

En el presente trabajo se abordaron y ejemplificaron cuatro principios metodológico-didácticos que subyacen al proceso de adquisición de la lectura comprensiva en lenguas emparentadas. Como se pudo apreciar, el modelo de aprendizaje de lenguas terceras de Hufeisen (2003, 2010) es aplicable para el aprendizaje intercomprensivo, porque en él se recurre a lenguas conocidas, a conocimientos lingüísticos existentes y experiencias previas de aprendizaje en forma consciente; un objetivo fundamental de la intercomprensión es la vinculación de las lenguas entre sí y la concienciación sobre similitudes y diferencias entre ellas.

Como ya indicamos a lo largo de este trabajo, para el aprendizaje intercomprensivo es esencial concentrarse en lo conocido y en lo que se comprende, motivar a través de temas interesantes (como para cualquier aprendizaje que pretenda ser significativo) y economizar el tiempo de aprendizaje recurriendo al uso de estrategias.

En la Argentina, el idioma inglés es obligatorio como L2 en la educación formal primaria y secundaria. Por las características históricas y de parentesco, es ideal como puente a las lenguas germánicas alemán y neerlandés, y representa una posibilidad importantísima para los aprendientes de ampliar su horizonte lingüístico.

Los proyectos de investigación sobre intercomprensión en lenguas germánicas aprobados y subsidiados por SECYT UNC entre 2012 y 2015 estuvieron abocados al diseño del material del que hemos tomado los ejemplos de actividades para esta publicación. El trabajo realizado desde 2012 hasta la fecha por este equipo de investigación nos ha permitido comprobar que la adquisición simultánea de competencias de lectura en tres lenguas germánicas que están emparentadas lingüísticamente con la L2 de los aprendientes es factible. Además, las herramientas adquiridas durante el dictado de los cursos han permitido a los alumnos acceder a fuentes de información actuales y enriquecer su horizonte de posibilidades lingüísticas y culturales. Esto se ha evidenciado en las encuestas a los alumnos de los diferentes cursos piloto, en las que también se ha demostrado que existe un gran interés por este tipo de oferta educativa innovadora, que propicia el plurilingüismo.

Hasta el presente, se ha recorrido un trayecto importante en investigación en intercomprensión en lenguas germánicas. Sin embargo, aún resta mucho por hacer. Por esta razón, en la nueva etapa del proyecto (2016-2017), dictaremos nuevos cursos de intercomprensión en lenguas germánicas a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas. En este proyecto, se abordará la investigación en estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura intercomprensiva en alemán, inglés y neerlandés, haciendo uso de diferentes instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa. Este nuevo proyecto se focalizará específicamente en las estrategias de lectura que aplican lectores hispanohablantes con conocimientos de inglés para la comprensión de textos en alemán y neerlandés, por lo que los resultados del estudio arrojarán luz sobre el papel que juegan los conocimientos previos de diferente tipo en la lectura en lenguas emparentadas. Estos resultados pueden ser de utilidad para diseñar materiales orientados al aprendizaje de lenguas terceras. Asimismo, los resultados de este estudio se sistematizarán en una taxonomía de estrategias para el desarrollo de la intercomprensión que se estima será de gran utilidad para investigaciones posteriores sobre aprendizaje de lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística.

Referencias bibliográficas

- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. y Pilypaityté, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* Reihe Deutsch Lehren und Lernen 2. München: Klett-Langenscheidt.
- Doyé, P. (2006). Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 17 (2), 245-256.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3). Recuperado de: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Fremdsprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-207.
- Hufeisen, B. y Marx, N. (2014), (Ed.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2 edición completamente revisada y renovada). Aachen: Shaker-Verlag.
- Hufeisen, B. y Marx, N. (2007), (Ed.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Jaimez, L., Villanueva de Debat, E. y Wilke, V. (2009). Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos. En M. Sforza y M. Reinoso (Eds.), *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER. CD-ROM.
- Klein, H. y Stegmann, T. (2000). *EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Lauría, P. y Wilke, V. (2013). Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales. En L. Miranda, L. Rivas y E. Basabe (Eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión. Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.
- Lauría, P.; Merzig, B.; Trovarelli, S.; van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaF/E"*. Hohengehren: Schneider.
- Marx, N. (2007). Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekannt germanischen Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 18 (2), 165-182.
- Marx, N. y Hufeisen, B. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. En H.-J. Krumm, Ch, Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer, (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 826-832). Berlin/New York: de Gruyter Mouton.
- M CER Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Meißner, F. J. (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum

Interkomprensionsunterricht. En H. G. Klein y D. Rutke, (Eds.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprension* (pp. 39-66). Aachen: Shaker.

Merzig, B. (2010). Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés. En V. Castel y L. Cubo de Severino, (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 831-839). Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. [Publicación virtual]. Recuperado de http://mendozaconicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csall2/Merzig_119_CSAL12.pdf

Merzig, B. (2013). El audio como estrategia de aprendizaje y decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas. *Lenguaje y Textos*, 37, 51-58. [revista virtual]. Recuperado de: <http://sedll.org/es/revista.php?a=2013>.

Merzig, B. y Trovarelli, S. (2015). La relación fonético-fonológica y grafémica en la intercomprensión de lenguas germánicas. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones. Volumen 7. Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras* (pp. 279-287) [Volúmenes digitales cátedra UNESCO]. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313>

Möller, R. (2011). Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprension. *Linguistik online*, 46 (2), 79-101.

Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4 (09), 14-17. Recuperado de: http://www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09neuner.pdf

Neuner, G., Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U. y Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. Berlin: Langenscheidt.

Reissner, C. (2007). *Die europäische Interkomprension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Schaker.

Trovarelli, S. (2013). La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas. *Lenguaje y Textos* 37, 37-44 [revista virtual]. Recuperado de: <http://sedll.org/es/revista.php?a=2013>.

Wilke, V. (2013). El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas. *Lenguaje y Textos* 37, 29-36. Recuperado de: <http://sedll.org/es/revista.php?a=2013>

Wilke, V. y Helale, G. (2011). Metodología de una gramática receptiva para la intercomprensión en lenguas germánicas. En E. Viglione et al. (Eds.), *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones: XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior. San Luis 19, 21 y 21 de octubre de 2011*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria UNSL. CD ROM.

Wilke, V. y van Muylem, M. (2013) El concepto de transferencia y su relevancia para la intercomprensión en lenguas germánicas. En L. Miranda. L. Rivas y E. Basabe (Eds.), *Actas de XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.

Wilke, V. y van Muylem, M. (2015). Die Vorteile der Vorkenntnis. Englisch als Einstieg

in die germanischen Sprachen für Spanisch sprechende Lerner. En V. Wilke y M. Van Muylem (Eds.), *Actas de las I Jornadas Internacionales de Alemán* (pp. 216-231). Córdoba: Portaculturas.

Wilke, V., Lauría, P. y van Muylem, M. (2015). El rol de la comprensión gramatical en lenguas emparentadas. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones. Volumen 7. Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras* (pp. 227-236) [Volúmenes digitales cátedra UNESCO]. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313>

Wilke, V., Villanueva, E. y Helale, G. (2010). Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas. En D. Ardisson, P. Willson y L. Miñones (Eds.), *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción: Actas de las Segundas Jornadas Internacionales: Buenos Aires, 2 al 4 de junio de 2010* (pp. 266-270). Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Capítulo 6

El Portafolio Léxico Cuatrilingüe (PLC) en un curso de intercomprensión en lenguas germánicas.

Patricia Lauría de Gentile

patlauria@yahoo.com

Sandra Trovarelli

sandra.trovarelli@gmail.com

UNC

Córdoba- Argentina

Resumen

En este trabajo analizamos los resultados de una experiencia piloto en Moodle en el contexto de cursos de intercomprensión en lenguas germánicas (alemán, inglés y neerlandés) para hispanohablantes. Para el dictado de los cursos piloto, se implementó en 2014 un aula virtual como soporte para las clases presenciales. En ese entorno virtual se creó, utilizando el recurso *BasedeDatos*, la herramienta denominada *Portafolio Léxico Cuatrilingüe (PLC)*, para que los alumnos construyeran colaborativamente un portafolio de vocabulario en los idiomas implicados en esta propuesta de aprendizaje, convirtiéndose de ese modo en “coleccionistas de palabras” (Grabe y Stoller, 2001:192). El objetivo principal del PLC es ayudar a los lectores a desarrollar su vocabulario pasivo en tres lenguas germánicas, habida cuenta de la importancia vital que el reconocimiento léxico posee para la lectura intercomprensiva. La bibliografía relevada sobre el tema da cuenta de que el desarrollo de la capacidad de reconocer elementos léxicos automáticamente es un proceso sumamente significativo para la lectura en L1, en L2 y también para la lectura intercomprensiva (Villanueva, Lauría y Merzig, 2011; Droop y Verhoeven, 2003; Grabe y Stoller, 2001, 2002; Grabe, 2009a, 2009b; Lauría, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke, 2012a; Schoonen, Hulstijn y Bossers, 1998; Trovarelli, Lauría y Merzig, 2013). Se explorarán los resultados de la experiencia piloto por medio del análisis de los contenidos del PLC al final de cada curso, así como de las encuestas finales a los estudiantes, las que permiten analizar sus percepciones y creencias en este sentido. Asimismo, se presentarán estrategias que propician la utilización del PLC, construido colaborativamente por los mismos participantes del curso. En suma, esta ponencia presentará avances de lo realizado por el equipo de *Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes* referidos al PLC en vistas al dictado de cursos de intercomprensión con soporte virtual en los próximos años.

Introducción

En las últimas décadas, numerosas universidades y equipos de investigación europeos han focalizado sus estudios en la didáctica del plurilingüismo, sobre la base de lo que se denominan “enfoques plurales de las lenguas y culturas” (Candelier, 2008: 5). Uno de ellos es el enfoque intercomprensivo. Algunos proyectos europeos son sin duda pioneros en la temática: EuRom4, Galanet, EuroComGerm y EuroComRom². En América Latina, también han surgido proyectos de investigación que focalizan sus estudios en el plurilingüismo, la intercomprensión y su didáctica, a partir de los modelos europeos. Por ejemplo, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, se encuentran antecedentes de investigación en Intercomprensión en Lenguas Romances (InterRom). El equipo de InterRom (Carullo de Díaz *et al.* 2002, Carullo de Díaz, Torre, Brunel Matías y Marchiaro, 2003; Carullo de Díaz y Torre, 2005, 2007; Marchiaro, 2012; Bogliotti, 2011) ha realizado experiencias similares en la lectura comprensiva simultánea en francés, italiano y portugués. Los materiales desarrollados en ese proyecto están dirigidos a alumnos con una lengua materna (L1) emparentada lingüísticamente con las lenguas meta.

Otro proyecto que viene desarrollándose en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba desde 2008, es el denominado *Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes (ILG)* cuyo principal aporte consiste, precisamente, en la posibilidad de desarrollar la competencia lectora en tres lenguas germánicas en alumnos cuya L1 no está emparentada con las lenguas meta. Los aprendientes poseen conocimientos básicos de inglés, idioma que se utiliza como lengua puente para las otras dos lenguas germánicas: alemán y neerlandés. La experiencia de los cursos piloto presenciales implementados hasta el momento nos permite afirmar que este aprendizaje es posible, aún cuando la L1 de los aprendientes pertenezca a otra familia lingüística.

En cuanto al concepto de intercomprensión, nos basamos en la definición que proveen Capucho y Oliveira (2005) quienes presentan este fenómeno como “la competencia para construir significados colaborativamente en contextos interculturales/ interlingüísticos y para hacer uso pragmático de la misma en una situación comunicativa concreta”³ (2005; 14). En otras palabras, la intercomprensión es el proceso de desarrollo de la habilidad de construir significados conjuntamente en el contexto de encuentro de varias lenguas de una misma familia lingüística y de hacer uso de esa habilidad en una situación comunicativa concreta. Este concepto puede equipararse al de “multilingüismo receptivo” (Marx, 2012: 468-9). En un sentido más estricto, la noción de intercomprensión se refiere sólo a la comprensión lectora y no tiene en cuenta la comprensión auditiva. Nuestro equipo de investigación se pliega a esta segunda postura y entiende por intercomprensión, junto con Möller y Zeevaert (2010), la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística” (218)⁴.

Los cimientos teóricos de la intercomprensión también se encuentran en el modelo

2 *EuRom4*. Recuperado de http://sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4/?em_x=22
EuroComGerm. Recuperado de <http://www.eurocomgerm.de/>
EuroComRom. Recuperado de <http://eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>
Galanet. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1644>

3 Original en inglés. Traducción de las autoras.

4 Original en alemán. Traducción de Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke, 2012a.

interactivo de lectura, el cual supone que existe una “interacción entre el lector y el texto” (Solé, 2000: 17) mediante la cual el lector obtiene información del texto de acuerdo con las metas que persiga con la lectura. Este modelo sostiene que durante el proceso de lectura, se produce una interacción entre los procesos ascendentes, desde el texto al lector (o *bottom up*), y los descendentes (o *top down*), que son aquellos que tienen su base en los conocimientos previos del lector. Resumidamente, el proceso de lectura desde esta perspectiva se produce por un lado a partir de la decodificación de elementos presentes en el texto (letras, palabras, frases y oraciones). Por otra parte, el lector recurre a sus conocimientos previos y realiza procesos cognitivos de activación, establecimiento de hipótesis y de aplicación de información conocida (esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido) para reconocer la información contenida en el texto. (Lauría de Gentile, Trovarelli y van Muylem, 2009). Es decir que el abordaje de un texto, según el modelo presentado se realiza desde una doble perspectiva, que considera los elementos textuales y al lector con sus expectativas a distintos niveles (léxico, semántico, entre otros).

El conocimiento léxico y la lectura intercomprensiva

El conocimiento de vocabulario juega un papel crucial en lo que respecta al uso de habilidades productivas como así también de las receptivas (Nyikos y Fan 2007: 250) Es por esto que en los últimos veinte años se han llevado a cabo numerosas investigaciones en cuanto a la utilización de estrategias de aprendizaje de vocabulario, que permitan su reconocimiento y utilización en diversos contextos. (Kojic-Sabo and Lightbown, 1999; Hunt y Beglar, 2005; Folse, 2006; Cohen y Macaro, 2007). Como producto de esas investigaciones, surgieron diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje en general, que abarcan también las de aprendizaje de vocabulario, entre las cuales se destacan las de Oxford (1990) y de Schmitt (1997). Este último autor retoma la taxonomía original de Oxford, quien las agrupó en estrategias cognitivas, metacognitivas, de memoria y socio-afectivas, y aporta a su vez las estrategias para determinar significados: “estrategias de descubrimiento y de consolidación” (Schmitt, 1997:206-8).

Las investigaciones en estrategias de aprendizaje de vocabulario han tenido en cuenta, entre otros, factores como el uso que de ellas realizan los aprendices eficientes y los menos eficientes. En este sentido y en lo que se refiere al empleo de estrategias por aprendices exitosos, Sanaoui (1995) determinó que los buenos aprendientes son proactivos respecto del aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera y en ese contexto monitorean activamente y revisan periódicamente el vocabulario que aprenden. Este enfoque sistemático y disciplinado se pone en práctica inclusive mientras hacen alguna otra actividad no directamente relacionada con el aprendizaje como por ejemplo salir a correr, mientras conducen su auto o mientras esperan para realizar algún trámite. Este enfoque proactivo caracterizado por la consecución de tareas de aprendizaje diseñadas por el mismo aprendiente puede contrastarse con el enfoque menos sistemático de los aprendientes poco eficientes (Cohen y Macaro, 2007: 255), que no planifican ni llevan a cabo tareas de selección y utilización de vocabulario que les permita reconocer términos automáticamente y en consecuencia leer textos en una L2 o L3 con más eficiencia.

Algunas de las numerosas investigaciones en cuanto al papel que juega el reconocimiento

léxico automático en la lectura en lenguas segundas y terceras prueban que existe una correlación entre el reconocimiento léxico y la comprensión lectora (Parry, 1991; Muljani, Koda y Moates, 1998; Hazenburg y Hulstijn, 1996)

Todos estos antecedentes teóricos son los que han impulsado a nuestro equipo de investigación a buscar estrategias de enseñanza aprendizaje en el contexto de los cursos de ILG que faciliten a nuestros lectores -sobre todo pero no exclusivamente- el reconocimiento léxico automático de aquellos términos que son oscuros y requieren su búsqueda en diccionarios y/o glosarios. Para estos términos no resulta suficiente la aplicación de la estrategia de transferencia para la intercomprensión, denominada “Siete Cedazos” (Hufeisen y Marx, 2007: 8). Esta metáfora que consiste en hacer pasar por un tamiz imaginario, los elementos de un texto con el objetivo de su decodificación, resulta útil sobre todo cuando hay similitudes intra- e interlingüísticas. Los cedazos mencionados se agrupan de la siguiente manera: vocabulario internacional y pangermánico, palabras funcionales (artículos, preposiciones, etcétera), correspondencias fonológicas, ortografía y pronunciación, estructuras sintácticas, morfosintaxis y por último prefijos y sufijos. Para ilustrar algunos de esos cedazos, brindamos el siguiente ejemplo: las palabras *Freund* (en alemán) y *vriend* (en neerlandés), son fácilmente inferibles a partir de su equivalente en inglés: *friend*. Si aplicamos los Siete Cedazos notaremos que las tres palabras pertenecen al vocabulario pangermánico, es decir al vocabulario básico y fundante de las lenguas en estudio, además podremos reconocer similitudes y/o equivalencias a nivel de escritura y de pronunciación de las consonantes y de las vocales. Estos elementos se pueden considerar decodificables y/o decodificados, mientras que los que no pueden comprenderse por medio de la aplicación de estos tamices, son aquellos no inferibles, propios de cada lengua. Justamente esos elementos pueden ser un obstáculo que impide la comprensión textual.

Nuestra experiencia en el contexto de la ILG para hispanohablantes nos permite afirmar la importancia que reviste el trabajo activo por parte de los aprendientes en pos de adquirir un vocabulario receptivo amplio (Lauría, Merzig, Trovarelli, Van Muylem y Wilke, 2012a; 2012b; Trovarelli, 2013; Trovarelli, Lauría y Merzig, 2013; Villanueva, Lauría y Merzig, 2011). Consideramos que una estrategia de gran utilidad para el desarrollo de la competencia receptiva multilingüe en lenguas emparentadas, consiste en que los lectores se conviertan en “coleccionistas de palabras”, tal como lo sugieren Grabe (2009a: 279) para el desarrollo de la lectura comprensiva en segundas lenguas o lenguas extranjeras.

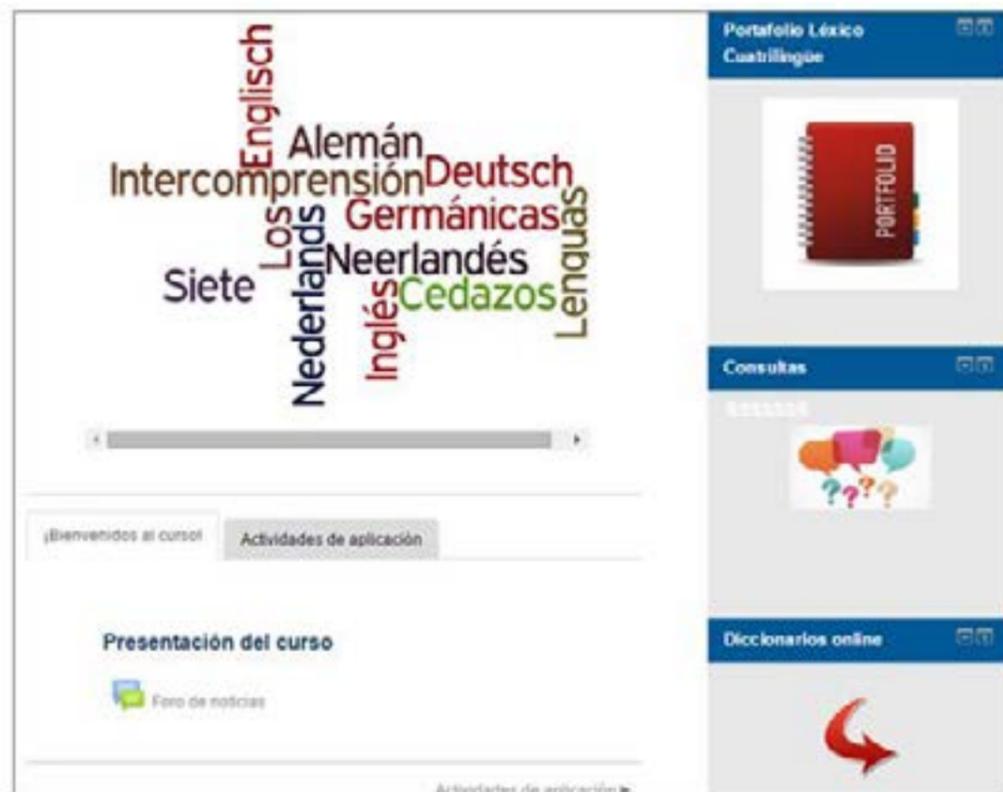
Basados en este concepto del aprendiente activo que colecciona términos en un cuaderno de vocabulario personal, surgió la idea de crear un cuaderno digital colaborativo, que hemos denominado *Portafolio Léxico Cuatrilingüe* o *PLC*. Esta técnica para el aprendizaje de vocabulario aspira a que a través del proceso que cada lector realiza al seleccionar e incluir términos desconocidos en el cuaderno digital, logre desarrollar el conocimiento receptivo necesario para reconocer esos elementos léxicos en otros textos en el futuro, sin necesidad de recurrir a la búsqueda en el diccionario. Creemos que este reconocimiento léxico automático, que se lograría a través del proceso de agregar términos al cuaderno digital, podría contribuir a una lectura intercomprensiva más eficiente y eficaz. El poder reconocer mayor cantidad de elementos léxicos en otros textos en el futuro, podría contribuir a que el lector no recurra como primera medida a un diccionario.

La creación e implementación del PLC en el aula virtual en Moodle

El PLC se puso a prueba en un curso de tipo presencial con soporte virtual, de 36 horas de duración. El mismo se ofreció desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y fue dictado durante el primer cuatrimestre de 2014 por los integrantes del proyecto de investigación.

Como soporte virtual a las clases presenciales, se creó un aula en Moodle. En ella es posible acceder a una presentación hipermedia del equipo y del proyecto de investigación que sustenta todos estos desarrollos. Se incluyen, asimismo, las actividades de aplicación de las guías vistas en las clases presenciales. El aula cuenta además con los siguientes recursos: un foro de consultas, links a los diccionarios más utilizados y la herramienta que permitió el desarrollo y la aplicación del PLC.

A continuación una vista general del aula virtual:



El PLC constituye una herramienta para la construcción colaborativa de un listado de palabras opacas y desconocidas, que los aprendientes consideren útiles para la lectura intercomprensiva en las tres lenguas germánicas y en español. No se cuenta, en la actualidad, con un diccionario en formato papel y tampoco digital que presente los términos en las tres lenguas germánicas en estudio más su correspondencia en español, de allí la necesidad de contar con un instrumento de consulta y de referencia específico para los participantes de los cursos.

Se optó por realizar el PLC en formato digital frente a la versión tradicional de listados en papel porque consideramos que los recursos tecnológicos a disposición posibilitan la creación de comunidades de aprendizaje que comparten un objetivo determinado, en este caso la realización de una base de datos específica sobre los contenidos desarrollados en los cursos. De esta forma el trabajo individual es aprovechado y enriquecido por la participación de todo el grupo. Según la teoría de la “cognición situada” (Barberá, Badía y Mominó, 2001: 130), los aprendizajes significativos van unidos, no solo a los aspectos cognitivos individuales, sino también a las herramientas que la cultura brinda y a los entornos en donde los mismos tienen lugar. El trabajo en el glosario supone que todos sus colaboradores pueden realizar aportes tendientes a mejorar entre todos lo realizado, es decir aprovechando la “inteligencia colectiva” (Peña, Córcoles y Casado, 2006: 2).

En el desarrollo del PLC, se tuvo en cuenta la utilización de un recurso adecuado en Moodle para permitir una presentación de fácil visualización, puesto que de esta manera se posibilita la comparación y el descubrimiento de las similitudes interlingüísticas, esencial para su posterior reconocimiento. Por ello es que, en la búsqueda de una herramienta apropiada, decidimos emplear la *BasedeDatos* que ofrece Moodle. Esta actividad es caracterizada en la página de Moodle como sigue:

El módulo de actividad *BasedeDatos* le permite al maestro o al estudiante, mostrar y buscar un banco de entradas de registros acerca de cualquier tópico concebible. El formato y la estructura de estas entradas pueden ser casi ilimitados, incluyendo a imágenes, archivos, URLs, números y texto, entre otras cosas.⁵

La creación del PLC requirió varios pasos. Lo primero fue seleccionar dentro de las opciones de actividades de Moodle la denominada *BasedeDatos* y darle un nombre, en nuestro caso: *Portafolio Léxico Cuatrilingüe*. Luego se definieron los cuatro campos de interés: (EN) para inglés, (DE) para alemán, (NL) para neerlandés y (ES) para español.

Por medio de la opción *añadir entrada*, los participantes del curso cargan en cada uno de los cuatro campos, los términos que consideran de interés para su aprendizaje. Los campos cumplen dos funciones principales: permitir la carga ordenada de términos según idioma y facilitar la búsqueda por idioma de los términos existentes en la *BasedeDatos*. Estas funciones esenciales no son posibles con la actividad *glosario* de Moodle. Opcionalmente, los participantes pueden comentar, valorar y expandir las entradas de otros participantes, agregando información sobre el término, dónde apareció por primera vez, qué tipo de palabra es, etcétera, mediante la opción *comentario*; sin embargo no les está permitido editar las entradas de sus compañeros, pero sí las propias.

Existen varias posibilidades de visualización de las entradas. La opción *ver lista* muestra hasta diez conceptos por página, mientras que la opción *ver uno por uno*, muestra un solo concepto por vez.

Para facilitar el acceso y la comprensión sobre la importancia de esta herramienta, se cargaron dos ejemplos en las cuatro lenguas y se diseñó un tutorial completo con todos los pasos a seguir: cómo ingresar al aula virtual, cómo cargar términos y visualizarlos, entre otros. Este paso previo resulta fundamental, dado que las competencias digitales de los aprendientes son disímiles. El tutorial se acompaña con una breve introducción relativa al significado y a la relevancia de adoptar un rol activo en el aprendizaje de vocabulario para lograr un reconocimiento léxico automático que facilite la lectura en

5 http://docs.moodle.org/all/es/M%C3%B3dulo_de_actividad_BasedeDatos

una L2 o L3 (Grabe & Stoller, 2001; Grabe 2009a), de los beneficios que conlleva el desarrollo de esta actividad y de las acciones que los aprendientes pueden realizar con la herramienta PLC en el curso de Intercomprensión en lenguas germánicas.

En la imagen a continuación, se visualiza la presentación del PLC y el acceso al tutorial:

Portafolio Léxico Cuatrilingüe

El **Portafolio Léxico Cuatrilingüe** es una colección virtual de términos en inglés (EN), alemán (DE) y neerlandés (NL), con sus equivalentes en español (ES). El **Portafolio** es una herramienta para consolidar el vocabulario receptivo.

Una de las principales estrategias para desarrollar el vocabulario consiste en transformarse en un "coleccionista de palabras". Este proceso se puede materializar en la elaboración de un glosario cuatrilingüe, que le permita al lector consignar los términos en alemán, inglés y neerlandés utilizando el español para referirse al significado de cada palabra.

Se trata de una construcción COLABORATIVA. Cada uno de ustedes puede:

1. Buscar palabras que ya han sido incluidas, para facilitar la lectura de textos y la compleción de actividades de aplicación.
2. Agregar palabras (a partir del trabajo en las guías en clase).
3. Realizar comentarios sobre una entrada realizada por otro estudiante, agregando ejemplos de uso de cada palabra (extraídos de los textos), información acerca del tipo de palabra (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio)

En el **TUTORIAL** se explican estos procesos detalladamente.

El uso recurrente de este **Portafolio Léxico Cuatrilingüe** les permitirá consolidar el significado de ciertas palabras y ampliar al mismo tiempo la capacidad intercomprensiva, dado que cada lector puede aprovechar los aportes de sus compañeros.

Resultados de la experiencia

En esta sección de la ponencia realizaremos una evaluación final de la utilidad del PLC y de su apropiación por parte de los lectores. Para ello, en primer lugar, haremos referencia a las acciones realizadas durante la implementación del curso piloto de referencia en 2014. En este sentido es importante destacar que la planificación del curso involucró numerosas instancias didácticas orientadas a la utilización efectiva y consciente de la herramienta denominada Portafolio Léxico Cuatrilingüe. Por ejemplo, la segunda clase del curso fue dedicada a familiarizar a los alumnos con el aula virtual, sus diferentes recursos, especialmente el PLC. Para ello, les solicitamos que trajeran a la clase sus computadoras portátiles, para que pudieran recorrer el aula virtual, con el objetivo de desarrollar paulatinamente los saberes procedimentales necesarios para poder hacer uso del PLC en su propio tiempo. A pesar de algunos contratiempos técnicos -como la baja conectividad-, la clase resultó positiva dado que se pudo realizar una introducción presencial a los propósitos de esta herramienta para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas emparentadas.

La participación de los alumnos desde sus hogares no fue un fenómeno inmediato: durante la primera semana después de la clase introductoria al PLC, no hubo participación activa. Es decir que los alumnos entraron al aula y recorrieron los ejemplos que habíamos incluido en el portafolio pero no agregaron entradas / palabras

nuevas. Suponiendo que esta participación *pasiva*, desde la posición del observador, se debía a cierto temor a cometer errores (que luego no pudieran borrarse del aula), diseñamos actividades de revisión del vocabulario opaco en las clases subsiguientes e instruimos a los alumnos a que incluyeran (desde su casa) alguna de esas palabras en el PLC. Estas actividades de revisión de vocabulario en la clase presencial resultaron altamente positivas en términos de la actividad que se percibió en el portafolio a partir de la tercera semana del curso.

El PLC, como resultado de la actividad colaborativa de 32 alumnos, incorporados al aula virtual, cuenta con 182 entradas. La siguiente imagen ilustra una de las numerosas páginas del PLC con una muestra de los términos ingresados:

Página: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 ...19 (Siguiente)

(EN) (DE) (NL) (ES)
house / (das) Haus / (het) huis / casa

⊗ ×

(EN) (DE) (NL) (ES)
man / Mann (der) / man (de) / hombre

⊗ ×

La evaluación de la efectividad del recurso, en cuanto a su utilidad según lo percibe el alumno para la lectura intercomprensiva, se llevó a cabo al final del curso, a través de la implementación de un ítem al respecto en la encuesta final.

Resultados del análisis de encuestas post curso piloto

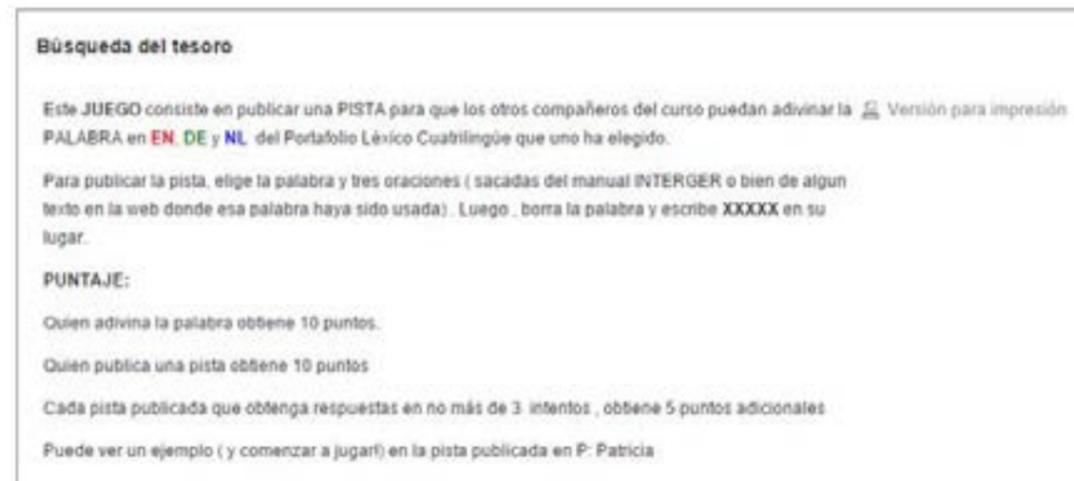
Uno de los resultados más significativos del análisis de las encuestas realizadas a 18 alumnos, es que, si bien los estudiantes valoraron el trabajo en el PLC positivamente, también expresaron la necesidad de contar con actividades de aplicación de los términos agregados al portafolio para así encontrar mayor motivación para ingresar al aula virtual. Varios de los encuestados expresaron su visión de que ingresar al aula sólo con el propósito de agregar ítems al PLC resulta poco estimulante, porque, según las palabras de uno de ellos, "es mucho más fácil utilizar un traductor online". Este comentario, claramente, no contempla la posibilidad única del PLC de tener el término en los cuatro idiomas al mismo tiempo y de la oportunidad de ser autor de su propio *diccionario*, creado a partir de los intereses propios de los participantes de esta experiencia.

Sobre la base de esos comentarios, en la fase análisis de los resultados, nos abocamos a la tarea de diseñar actividades adicionales en el aula, que permitan a cada lector volver

a ponerse en contacto con esos términos del PLC para resolver actividades lúdicas de reconocimiento léxico como son: *La búsqueda del tesoro* y *Mi palabra favorita*. A continuación, se describen esas actividades ilustrándolas por medio de capturas de pantalla.

La búsqueda del tesoro es un juego que utiliza la herramienta glosario del aula Moodle para que cada alumno del curso cree *pistas* en las tres lenguas germánicas para que los demás integrantes del curso puedan adivinar de qué palabra (=tesoro) se trata.

La inclusión de un sistema de puntos a ser otorgados por participación y por adivinar la palabra escondida en la clave/ pista, permite estimular la participación y agregarle un elemento lúdico a la tarea de reconocer más y más palabras en alemán, inglés y neerlandés.

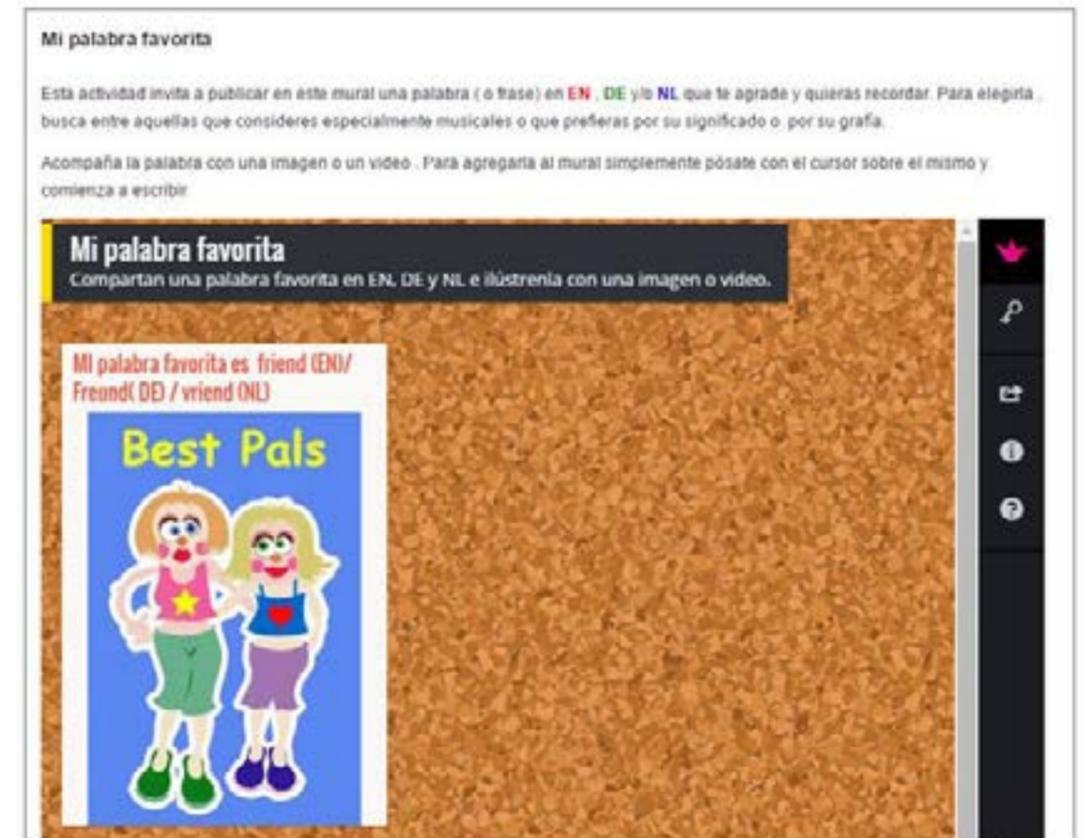


Un ejemplo de esta actividad se observa en la siguiente imagen:



En el caso de la actividad, que hemos dado en llamar *Mi palabra favorita*, se emplea el recurso *Padlet*, embebido en el aula Moodle, para que cada alumno pueda expresar su preferencia respecto de un término en una de las lenguas germánicas (o en las tres). El mural colaborativo, que se creará a través de la participación de todos los alumnos y en el cual se podrán incluir más de una palabra favorita si así lo desean, es una estrategia adicional para exponer a nuestros lectores a aquellos términos opacos, no identificables a partir de la utilización de su bagaje de conocimientos previos y cuyo reconocimiento les posibilitará una lectura intercomprensiva más eficiente.

A continuación se presenta una captura de pantalla, para ilustrar el mural que espera la participación de los alumnos a partir del ejemplo provisto: *friend*, *Freund* y *vriend*, en inglés, alemán y neerlandés respectivamente.



Conclusión

A través de Moodle hemos podido diseñar una herramienta que se ajusta a las necesidades de construir conocimiento léxico colaborativamente, en el marco de un curso de Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés. Esa construcción colaborativa del conocimiento es un proceso que seguramente redundará en una lectura intercomprensiva más eficiente, al permitirle al lector reconocer términos y así comprender textos en las tres lenguas germánicas con mayor facilidad.

Destacamos, como valor agregado del portafolio, que no existe un diccionario o herramienta similar que agrupe el vocabulario de las lenguas germánicas de referencia y permita visualizarlo en los cuatro idiomas al mismo tiempo. Por esta razón, consideramos que el Portafolio Léxico Cuatrilingüe, desarrollado a través de Moodle, posee una doble aplicación, es decir como *proceso* de aprendizaje léxico y como *producto* de tal proceso y resultará, sin duda, de gran utilidad para los alumnos de los cursos de intercomprensión en inglés, alemán y neerlandés.

A futuro, sería interesante realizar un estudio de seguimiento de la utilización de este recurso y agregarle otras actividades que motiven a los aprendientes a elegir el PLC como herramienta válida de aprendizaje del vocabulario requerido para la lectura intercomprensiva.

Referencias bibliográficas

Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En: J. Alderson y A. Urquart (Eds.), *Reading in a Foreign Language*, (pp.1-27) London: Longman.

Barberá, E., Badía, A., y Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE UB/ Horsori.

Beck, I., Perfetti, C., y McKeown, M. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.

Bogliotti, A. (2011). De sonidos y melodías en lenguas afines, exploración prosódica sobre un corpus de textos orales expositivos en francés y en español. *Lingüística en el aula*, 14, 9, 59-69.

Candelier, M. (2008) *MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Recuperado de <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=en-GB>

Capucho, F., y Olivera, A. M. (2005). Eu & I: On the Notion of Intercomprehension. En A. Martins (Ed.), *Building Bridges: Eu & I European Awareness and Intercomprehension* (pp.11-18). Viseu: Centro Regional Das Beiras. Universidade Católica Portuguesa.

Carullo de Díaz, A.M. *et al.* (2002) Inter-Rom: Un proyecto para el desarrollo simultáneo de la comprensión lectora entre lenguas romances. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Córdoba: Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, UNC.

Carullo de Díaz, A.M., Torre, M. L., Brunel Matías, R., y Marchiaro, S. (2003). Lenguas Romances: Hacia el desarrollo de una competencia lectora multilingüe. *Lingüística en el aula* 7, 9-14.

Carullo de Díaz, A.M., y Torre M.L. (2005). Intercomprensión en lenguas romances: El resumen como instrumento de evaluación de la comprensión lectora. *Bitácora* 7 (12), 17-41.

Carullo de Díaz, A.M., y Torre M.L. (2007). Desarrollo de estrategias de comprensión lectora plurilingüe en instancia presencial. *Bitácora* 9 (14), 15-40.

Coady, J., Magoto, J., Hubbard, P., Graney J., y Mocktary, K. (1993). High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. En T. Huckin, M. Haynes, y J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary learning* (pp. 217-228). Norwood, NJ: Ablex.

Cohen, A.D., y Macaro, E. (Eds.) (2007). *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press

Davis, F. (1944). Fundamental Factors of Comprehension in Reading. *Psychometrika*, 9 (3), 185-197.

Droop, M., y Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second language learners. *Reading Research Quarterly* 38, 78-103.

Folse, K. (2006). Effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly* 40/ 2: 273-93.

Folse, K. S. (2004). *Vocabulary Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan USA: The University of Michigan Press.

Grabe, W. (2009a). *Reading in a Second language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2009b). Teaching and Testing Reading. En M.H. Long, y C.J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 441-462). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Grabe, W., y Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. En: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 187-203). Boston: Heinle & Heinle.

Grabe, W., y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education, Longman.

Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. En T. Huckin, M. Haynes, y J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary learning* (pp. 130-152). Norwood, NJ: Ablex.

Hazenburg, S., y Hulstijn, J. H. (1996). Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics* 17: 145-63.

Hufeisen, B., y Marx, N. (2007). *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.

Hunt, A. y D. Beglar, (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 17 /1. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2005/hunt/hunt.html>

James, M. (1996). *Improving second language reading comprehension: A computer-assisted vocabulary development approach*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawaii, Manoa.

Kameenui, E., Carnine, D., y Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly* 17, 367-388.

Kojic-Sabo, I. y Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal* 83/2, 176-92.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? En: P. Arnaud, y H. Bejoint (Eds.). *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-131). London: Macmillan Academic and Professional Limited.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. En: J. Coady, y T. Huckin (Eds.) *Second language vocabulary acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Lauría de Gentile, P., Trovarelli, S., y van Muylem, M. (2009). Bases lingüísticas de la intercomprensión en Lenguas Germánicas. En M. Sforza y M. Reinoso (Compiladoras). *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER.

Lauría, P., Merzig, B., Trovarelli, S., van Muylem, M., y Wilke, V. (2012a). Andamiaje léxico en cursos de intercomprensión en lenguas germánicas. En L. Bianchetti y M. del V. Gastaldi (Compiladoras). *Actas de las II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras Lenguas Extranjeras y Educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Lauría, P., Merzig, B., Trovarelli, S., van Muylem, M., y Wilke, V. (2012b). La fase piloto del proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la competencia receptiva multilingüe. En L. Bianchetti y M. del V. Gastaldi (Compiladoras). *Actas de las II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras Lenguas Extranjeras y Educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Marchiaro, S. (2012). InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina. En C. Degache, y S. Garbarino (Eds.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-23. Recuperado de <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/37.pdf>

Marx, N. (2012). Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking? *International Journal of Bilingualism*, 4 (16), 467-483.

Möller, R. y Zeevaert, L. (2010). Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 21(2), 217-248.

Muljani, D., Koda, K., y Moates, D. R. (1998). The development of word recognition in a second language. *Applied Psycholinguistics* 19, 99-113.

Nation, P., y Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. En R. Carter y M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary learning and teaching* (pp.97-110). London: Longman.

Nyikos, M., y Fan, M. (2007) A review of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner voice. En A. D. Cohen y E. Macaro (Eds.) *Language Learner Strategies* (pp. 251-273). Oxford: Oxford University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Parry, K. (1991). Building a vocabulary through academic Reading. *TESOL Quarterly*, 25: 629-53

Peña, I., Córcoles, C., y Casado, C. (2006). El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red. *UOC Papers* 3, 1-9. Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf

Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approach to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal* 79/ 1: 15-28.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning Strategies. En N. Schmitt, y M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy 1997*, Cambridge: Cambridge University Press.

Schoonen, R., Hulstijn, J., y Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning* 48, 71-106.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Trovarelli, S. (2013). La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas. *Lenguaje y Textos* 37, 37-44.

Trovarelli, S., Lauría, P., y Merzig B. (2013). Estrategias para el reconocimiento de vocabulario en cursos de intercomprensión de lenguas germánicas. En L. Miranda, L. Rivas, y E. Basabe (Eds.) *Libro de Actas de las XIV JELENS – I CLELENS - Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: Enseñanza, investigación y extensión* (pp. 7-15), Santa Rosa de la Pampa: UNLPampa.

Villanueva, E., Lauría, P., y Merzig, B. (2011). Vocabulario y Lecto-Comprensión: su Influencia en Cursos de Intercomprensión. En *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Hacia el Plurilingüismo: Políticas, Didácticas e Investigaciones*, San Luis: UNSL.

Capítulo 7

La formulación de material alternativo intercultural en la enseñanza del inglés en la UNLPam

Silvia Siderac

ssiderac@hotmail.com

Nora Díaz

noradiazinglesitaliano@cpenet.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

Santa Rosa, La Pampa, Argentina

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar cómo, a través del trabajo en clase con el desarrollo de contenidos de la materia Lengua Inglesa II del Profesorado en Inglés de la UNLPam, se intenta ayudar a lxs⁶ estudiantes a rescatar sus raíces locales y latinoamericanas y a interpelar la invasión de contenidos hegemónicos impuestos por las editoriales extranjeras que publican bibliografía para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además de enseñar y facilitar la ejercitación de los elementos del vocabulario y estructuras gramaticales relacionados con la descripción de lugares y personas, de propiciar la corrección de la ortografía, puntuación, coherencia y cohesión, estilo y organización, se guía a lxs estudiantes en la ampliación de su visión del entorno local, regional y del mundo, en la apreciación de su propia realidad sin recurrir a modelos foráneos alejados de su cultura experiencial. Es propósito de este trabajo también demostrar que la formulación de material alternativo es posible. Con el fin de lograr el objetivo mencionado, se ejemplifica una unidad didáctica de enfoque intercultural que, basada en la descripción de personas, se centra en un personaje de la cultura pampeana, su entorno, su personalidad, su arte, pasiones e intereses, como así también su apariencia física. Vale aquí hacer la aclaración que es este último el único aspecto en el que ponen acento los materiales hegemónicos para la enseñanza. La formulación e inclusión de material alternativo de parte de la cátedra propicia, más allá del logro de un nivel aceptable de expresión tanto escrita como oral en inglés, la construcción de estrategias reflexivas y críticas que permitan a lxs futurxs docentes ejercer su profesión interpellando constantemente los modelos recibidos a través de la bibliografía de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

⁶ Se utilizará x cada vez que se haga referencia a colectivos que incluyan varones y mujeres para evitar sexismo en el lenguaje.

Introducción

La asignatura Lengua Inglesa II del actual plan de estudios del Profesorado en Inglés y las Licenciaturas en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada y en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de La Pampa aborda el tratamiento de temáticas de utilidad, actualidad y compromiso social, a la vez que explora y emplea las posibilidades que aportan a la pedagogía soportes tecnológicos de variada índole, tales como la computadora, Internet, películas, videos y grabaciones. Se desarrollan distintos tipos discursivos, con especial énfasis en la descripción integrada a un contexto situacional y narrativo, para preservar lo adquirido a través de la materia correlativa anterior – Lengua Inglesa I – y mantener una continuidad que evite la fragmentación de saberes. Por un lado, se presta especial atención a aprendizajes vinculados a vocabulario, gramática, ortografía, puntuación, coherencia y cohesión, estilo y organización de ideas en la producción de los textos escritos.

Por otro lado, esta cátedra, cuya docente titular participa del proyecto de investigación “La creación de materiales alternativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, ambiciona crear en lxs alumnxs el aprendizaje relevante (Pérez Gómez: 2004:76) que les permita la lectura crítica y la reflexión sobre factores políticos y sociales que determinan la creación de representaciones sociales hegemónicas y la imposición de estereotipos que en nada favorecen la reivindicación de las culturas locales. En relación con este último objetivo, se han detectado en lxs estudiantes dificultades a la hora de argumentar o sostener una posición, explicitar puntos de vista, refutar o defender una idea. Se ha trabajado para ello con diagnósticos y rastreos de ideas previas que han permitido hipotetizar que los tópicos abordados tanto para la comprensión, reflexión, como para la producción escrita están en su mayoría alejados de la cultura experiencial de lxs estudiantes y tienen –al decir de Jurjo Torres Santomé (2011:224)- un alto grado de trivialización, lo cual hace que no se involucren ni motiven con las posibilidades de expresión. Quizás esto se deba al hecho de que, en sus biografías escolares, los aprendizajes realizados no han abierto la posibilidad de que ellxs tengan posibilidades de efectuar una lectura crítica de textos informativos y argumentativos de variada índole como por ejemplo, artículos en diarios, revistas, publicaciones especializadas, la web. Lxs estudiantes, víctimas de transmisión de conceptos orientados a resaltar lo extranjero y olvidar nuestra propia cultura e identidad-conceptos que se originan en la bibliografía de estudio, en lxs propixs docentes y en los medios de comunicación-, han recibido un *input* en inglés marcadamente atravesado por lo hegemónico que trae como consecuencia su convencimiento de que la única producción válida es la relacionada a la descripción de diferentes lugares del Primer Mundo y todas las ventajas que éste pareciera ofrecer. Todo esto, sin aclarar, por supuesto, cuáles son los costos que eso genera a la hora de analizar cuál será la construcción identitaria que este proceso generará en lxs estudiantes. Además, estxs adolescentes carecen casi por completo de la concepción de su propia identidad, de sus propias raíces y de instancias que hayan propiciado la duda, el cuestionamiento, la pregunta o la divergencia. La superficialidad en sus análisis refleja el desconocimiento de las vivencias de las culturas subalternas y las razones por las cuales éstas sufren opresión a manos de las culturas dominantes. La naturalización acerca de los materiales con los que se enseña inglés, los temas a través de los cuales se hace y la armonía ideológica desde la cual se presentan todos los temas es el lugar común en la clase de inglés. Los textos que se utilizan para la

comprensión lectora, como así también las actividades con las que se espera promover el aprendizaje desde estos materiales de los libros de texto, tienen una impronta técnica y mecanicista (Grundy: 1991:42) que no genera conflictividad. Las consignas habituales son de completamiento de blancos, organización de secuencias, uniones con flechas, reproducción de textos similares a partir de una silueta prescriptiva. La ausencia de conflictividad atraviesa los dos procesos más importantes de enseñanza de la disciplina, es decir, la comprensión y la producción.

A partir de lo analizado en esta investigación, resulta imprescindible enseñar desde una perspectiva intercultural para lograr descolonizar el pensamiento de lxs estudiantes y contribuir a que desarrollen un rol profesional político, comprometido con su propia cultura y dejen de lado modelos foráneos. La posición crítica del investigador Jurjo Torres Santomé se refiere a las “intervenciones curriculares inadecuadas” (Torres Santomé, 2011:216) favorecedoras de la exclusión porque ignoran culturas presentes en la sociedad, no dando la palabra a miembros de colectivos sociales alternativos, silenciados, no coincidentes con el modelo imperante, es decir, no bien considerados. El autor hace referencia a dos modos, ambos altamente hegemónicos de llevar adelante estas intervenciones inadecuadas. Uno de ellos, el más común, es dejar fuera del tratamiento curricular o en las aulas todas aquellas voces que no coincidan o se adecuen al modelo imperante; el otro modo es cuando estos colectivos están presentes pero desde lugares que no conflictúan las relaciones de poder que los han colocado en los lugares sociales en que se encuentran. Estos colectivos pueden ser minoritarios, como es el caso de algunas etnias o grupos, pero también mayoritarios como el caso de las mujeres. Lxs otrxs son malinterpretados y por consiguiente, mal defendidos. Las voces y representaciones de los “otrxs” son trivializados, estereotipados, presentados como excepciones, folclorizados, como expresiones que pertenecen al pasado o que acontecen en algún lugar lejano. Todas estas expresiones de la otredad son comunes en el tipo de construcciones que generan en lxs estudiantes. Estas descontextualizaciones en tiempo o espacio y todas estas subestimaciones llevan a una suerte de “alivio” en relación a creer que estos problemas o dificultades no nos están ocurriendo aquí y ahora; y si así pasara en algún caso, se perciben como “elecciones” propias de esos grupos que han optado por vivir de esos modos. Lo diferente se ve como ideológico, raro o excéntrico pero alejado del modelo de ciudadano exitoso. Asimismo, la cátedra es consciente de lo que Stuart Hall (1999:20) llama la “estigmatización” que sufren las culturas no-hegemónicas y se propone concientizar a lxs estudiantes de la influencia que ese concepto tiene en la formulación de los conceptos y representaciones acerca de lo latinoamericano.

La cátedra Lengua Inglesa II combina la consolidación de los conceptos gramaticales y léxicos adquiridos por las asignaturas anteriores y la mirada intercultural, de manera que a través de los contenidos desarrollados, lxs estudiantes puedan apreciar elementos culturales propios y de otras culturas no hegemónicas representados en la descripción de personas y lugares en sus realidades socioculturales y contribuir a modificar así la concepción de que solamente la cultura de las potencias anglófonas es la que cuenta. Dicho enfoque intercultural, que se desarrolla a través de todas las unidades del programa, está ejemplificado en esta ponencia por una unidad didáctica relacionada con la descripción de personas. Cabe aclarar aquí que el énfasis puesto en los textos descriptivos tiene que ver con la prescripción curricular ya que es esta tipología textual la que se debe cubrir en el segundo año de enseñanza en el Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa. Se tiene especial recaudo en cubrir –a pesar del cambio de problemáticas y tópicos

desde los cuales se abordan los contenidos de enseñanza- todos los contenidos del curriculum prescripto. No estar haciéndolo implicaría - en palabras de Shirley Grundy (1991:55)- estar desprotegiendo a lxs estudiantes de los contenidos considerados como socialmente significativos por la propuesta curricular vigente.

Desarrollo

Es imprescindible el contacto de lxs estudiantes que cursan Lengua Inglesa II con categorías teóricas como “alteridad”, “opresión del subalterno”, “cultura hegemónica”. Dichos conceptos sociopolíticos se comparten en la clase y se ilustran mediante reflexiones acerca de los eventos mundiales y locales que suceden día a día.

Acerca de la alteridad, Enrique Dussel (2001:63) se refiere a “la otra cara” negada de la modernidad, el Otro representado por las culturas subalternas dominadas por aquellas hegemónicas. Lxs estudiantes deben ser conscientes de este dominio e interpelar el relato hegemónico presente en los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Asimismo, a lo largo de su trayectoria en la universidad, deben interiorizarse de lo que John Corbett (2003: 15) llama el curriculum intercultural que favorece la lengua y cultura locales de lxs estudiantes y profesores, el análisis crítico de contenidos y la alfabetización visual – aprender a leer los mensajes en los textos que revelan connotaciones y valores culturales-.

Siguiendo la afirmación de John Corbett de que la enseñanza del inglés no debería imponer la cultura anglófona ni alienar a lxs estudiantes de su propia cultura, se incluye en la unidad 4 de Lengua Inglesa II un texto descriptivo sobre un poeta pampeano, ejercitación sobre vocabulario, estructuras gramaticales y reflexión intercultural preparados por la cátedra que se adjuntan a esta ponencia a modo de anexo. El objetivo de dicha unidad didáctica es el desarrollo paralelo de contenidos lingüísticos – vocabulario descriptivo y estructuras gramaticales- y del enfoque intercultural.

Como preparación a la lectura, una serie de diapositivas en una presentación PowerPoint muestra personas de distintos géneros, nacionalidades, edades, estratos sociales y ocupaciones, pertenecientes a la cultura latinoamericana. A la vez, se propone a lxs estudiantes reflexionar juntos sobre los elementos que constituyen nuestra cultura local, sobre nuestras creencias, valores y tradiciones. Se incluyen preguntas como: ¿Has reflexionado alguna vez sobre nuestra identidad como latinoamericanos, sobre nuestra cultura? ¿Cómo describirías a los latinoamericanos? ¿Cómo ves a los latinoamericanos en el mundo? ¿Qué características considerás relevantes para decidir si una persona es representativa de nuestra cultura? Relacioná las características con sus acciones, creencias y luchas en la vida.

Se transcriben a continuación las preguntas en inglés que reciben lxs estudiantes para el rastreo de ideas previas que permiten a la docente tener una apreciación de las representaciones sociales hasta el momento construidas por ellxs en relación a la problemática. Conocerlas será de alta relevancia para poder realizar un trabajo de deconstrucción de las mismas, permitirá interpelar este sentido común, cuestionar aquellos pensamientos que a lo largo de sus vidas cotidianas pero también de instancias de enseñanza anteriores se han construido y reforzado, que no les ha permitido ver que

una cosa es el aprendizaje de una lengua extranjera y –otra bien distinta- incorporar con ella el rechazo y subestimación de la cultura local.

First activity

Discussion: the link between local culture and people's description (Visual aid: PowerPoint presentation with pictures of Latin American people).

Discuss these questions expressing your points of view:

- 1. What elements make up our local culture? What beliefs, values and traditions do we have?*
- 2. Have you ever reflected upon our identity as Latin Americans and our local culture? How would you describe Latin Americans? How do you view yourselves in the world?*
- 3. What features do you consider relevant to decide if a person is representative of our culture? Link the features you can think of with their actions, struggles in life, beliefs, etc.*

A modo de introducción a la lectura y análisis del texto descriptivo, se discuten los siguientes conceptos que reflejan las categorías teóricas que fundamentan el enfoque del desarrollo de contenidos de Lengua Inglesa II:

La diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad desarrollada por el investigador Néstor García Canclini (2005:42) multiculturalidad, como la yuxtaposición y diferencias de etnias y culturas con la aceptación de lo heterogéneo sin conflicto, y la interculturalidad, que se refiere a las relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos, confrontación e intercambios que propician lo diferente. Ver lo multicultural como si fuera una fotografía que sólo se describe por tener particularidades distintas o raras sin generar conflictividad, vinculada a relaciones de poder, tiene una alta carga hegemónica que inhibe la comprensión crítica. Genera en definitiva una suerte de tolerancia bien alejada de lo que es el respeto por la diferencia y la diversidad.

El concepto de cultura en relación a la interculturalidad desarrollado por distintos investigadores: Arjun Appadurai (1996:12-14) quien define la cultura como un sistema de relaciones de sentido que identifica las diferencias, contrastes y comparaciones; Michael Byram, Bella Gribkova y Hugh Starkey (2002:12), quienes definen la cultura como identidad social, o sea, los valores que unx posee como consecuencia del hecho de pertenecer a un número de grupos sociales. Por último, Walter Mignolo (2009:35), quien afirma que a pesar de las distintas historias locales y coloniales, diferentes lenguajes y religiones, memorias y esperanzas en el mundo, compartimos la herida colonial causada por el imperialismo occidental en todos los niveles pero, por sobre todo, en el conocimiento y en los valores.

Si bien al principio lxs estudiantes describen las imágenes de la presentación PowerPoint en un nivel superficial, a medida que se desarrollan conjuntamente los conceptos sobre los que se basa el enfoque intercultural de la materia, son capaces de virar su punto de vista hacia un pensamiento más crítico, como si se asomaran a otro mundo sobre el que nunca nadie los hizo reflexionar.

Seguidamente, se introduce el texto descriptivo de un representante de la cultura de La

Pampa, Juan Carlos Bustriazo Ortiz, un poeta prolífico que durante su vida publicó, sin embargo, sólo seis libros por no haber recibido el apoyo necesario para hacer conocer su obra. Se aclara que, dado que no existen versiones en lengua inglesa de textos sobre su vida, poemas, anécdotas y entrevistas, la cátedra ha elaborado el material alternativo luego de una intensa investigación sobre el poeta y su obra.

Esto da a la cátedra la posibilidad de compartir con el grupo de estudiantes su mirada en relación a la investigación educativa. No es habitual en la carrera que se socialicen este tipo de cuestiones. Genera cierto asombro para el grupo conocer las temáticas sobre las cuales la docente a cargo de la materia investiga, y más aún, que se dedique a elaborar sus propios textos de enseñanza. Pareciera ser que durante el cursado del profesorado lxs estudiantes asocian el proceso de escritura sólo como un proceso cognitivo que se debe aprender para aprobar las materias, especialmente las lenguas, pero no para generar textos propios que les permitan como futurxs docentes diseñar materiales para sus estudiantes desde las problemáticas y tópicos que ellxs mismxs seleccionen en función de su realidad social, de los problemas que quieran abordar o que en ese momento sean relevantes.

Retomando el relato de la clase, se lee el texto en voz alta mientras lxs estudiantes siguen la lectura desde sus copias para luego tomar algunos minutos para releerlo silenciosamente, tratando de comprenderlo y, de esa manera, poder realizar los ejercicios de lectura comprensiva y de práctica de vocabulario y estructuras gramaticales presentes en el texto.

El texto que se presenta a continuación ha sido elaborado por la docente de la cátedra que a su vez, y tal como ya se enunciara, integra un proyecto de investigación cuyo objetivo principal es la producción de materiales alternativos a los realizados por las editoriales extranjeras y extranjerizantes. Estas empresas tienen finalidades claramente de mercado e ignoran a las culturas locales, transmiten así una fuerte mirada hegemónica. Esto también ha sido tema de análisis con el grupo de estudiantes quienes expresan que nunca antes habían considerado que la enseñanza podía partir de otro lugar que no fuera desde libros de texto o materiales estandarizados, producto este razonamiento de sus biografías escolares.

Does anyone know where poets go when they die?

Last Wednesday 2nd June, early in the morning, I knew. My friend, the poet, had died. After the news, all his life, his experiences, our moments together seemed to come back parading on my mind.

Last Wednesday 2nd June, early in the morning, I knew. My friend, the poet, had died. After the news, all his life, his experiences, our moments together seemed to come back parading on my mind.

Juan Carlos Bustriazo, who used his mother's surname Ortiz to sign his books, was born in Santa Rosa in 1929 and since his early youth, working as a telegraphist, he journeyed around the West of La Pampa, witnessing the building of Los Nihules dam in Mendoza which would make the Salado-Chadilewú river basin completely dry. From those lands of deep silence and immensity, from Bustriazo's contact with mapuche dwellers- whose suffering due to huinca (white people) 's oppression he strongly criticized -, his intense, original works have remained, as arid and touching as the desert.

A tall, well-built man, with a strong jawline and rough facial features, he devoted long moments to meticulously combing back and slicking his straight black hair down after tidying his impeccable goatee. His penetrating dark eyes, shining with curiosity and intensity, were used to observing every single detail around him, like searching for the essence to inspire a new poem.

Since the late 50s, Bustriazo forged unforgettable dawns with other fundamental creators of local culture like Julio Domínguez “El Bardino”, Delfor Sombra and Edgar Morisoli. To these long-lasting gatherings, the poet always carried a briefcase full of his written poems and his personal blue wine glass which represented an extension of his own body. He never remembered where he had got it from but was very careful to use a silver lid to cover it so that “straight wine, without water or soda water, would not lose its soul”. I used to feel extremely pleased when he, lifting his crust-rimmed glass, looked at us and said: “Yapay, peñi”, that is, “Cheers, brothers”. I experienced the same joy every time we were about to have lunch and he exclaimed: “Food will be sacred!” and trembled. Those simple gestures reminded me of his often-stated belief that good food and the love of women have great, extraordinary sexual powers.

I will never forget the brightness of his eyes when he read his own poems created in solitude, his reinvented language which multiplied itself in new, more complex forms, without following syntax or grammar rules, combining different resonances, everything contributing to cataclysm. We could repeat with him: “Qué alegrura de labios no florece”, or listen to him, sadly saying: “Lujea la noche en las orillas enlunadas del plato y del cacharro”, or witness his lament: “¿Habrá que ser como vos, hermano, para nombrarte? ¡Ay, rogador de la lluvia, sufrido verdor y al aire!”

Nobody can deny his identification with La Pampa, his place in the world. Hearing his poems was entering the essence of this magic land which invaded his life, his friends, his loves. He intensively lived joys and griefs with a naked heart and without defensive structures, the ones people use to face the negative aspects of reality.

I remember the impotence I felt around the late 90s when he decided to go to a mental hospital to recover from his drinking addiction and psychological problems. Five long years of silence followed and Juan Carlos, or Penca, Juanllanca, Flamenco Bustriz, el Piedra Juan – rustic alter egos he boasted-, convinced that he had been abandoned by his muses, could no longer write a new poem. Rather bent, medium-height, with small hands, white hair and beard, he decided to go away from social life, secluding himself even from his friends and finding pleasure only in his poems and his stones. He loved the indigenous beads he had collected since he was a child and which gave him inspiration. As in a ritual, he lifted, kissed and smelled his favourite one, white, sharp, transparent like the poetry he recited.

Does anyone know where poets go when they die? I would say Bustriazo has not gone anywhere. I close my eyes and see him: his crafty, sad, absent eyes and his short but quick and determined steps along the streets of Santa Rosa. And I think that maybe it is not necessary to add anything else

about my friend or his poetry, but just read it and let the strange come and settle, inevitably, while the mouth smiles, thankful.

Las fuentes utilizadas para la formulación del texto están redactadas en lengua española.⁷ Es necesario aclarar además que se realizaron consultas y entrevistas a escritores locales que conocieron profundamente al poeta.

La lectura comprensiva se realiza mediante preguntas que asisten a lxs estudiantes en el análisis de la descripción del poeta, tanto en su apariencia física como en su personalidad y su estilo literario. Dichas preguntas son:

¿Quién escribió el texto? ¿En cuál ocasión? ¿Es importante conocer esta información?

¿Cómo se define al poeta? ¿Qué rasgos se mencionan sobre su aspecto físico, su personalidad, hábitos, pasiones e intereses?

¿Cómo se describe su estilo literario?

¿Cuál es la impresión dominante en la descripción?

¿Qué características del escritor hacen que esta persona sea relevante en nuestra cultura local?

¿Cómo se describe el ambiente?

Se transcriben a continuación las actividades elaboradas para el texto tal como son recibidas por lxs estudiantes. Cabe aclarar que la profesora lee el texto a lxs estudiantes mientras ellxs siguen la lectura en sus copias. Luego, ellxs pueden necesitar algunos minutos para profundizar la lectura en forma silenciosa y de esa manera, comprender el contenido y poder resolver la siguiente actividad.

B. *The character’s description. Read the text and analyze it with the following question guide below:*

1. *Who wrote the text? On which occasion? Is it important to know this information?*
2. *How is the poet described? What features are mentioned in relation to his physical appearance, personality, habits, passions and interests?*
3. *How is his writing style described?*
4. *What is the dominant impression the description conveys?*
5. *Which are the relevant features that make him representative of our local culture?*
6. *Are there any features that refer to setting?*

Vocabulary analysis

The character’s physical appearance

⁷ - Artículo “Espero vivir 100 años” de Juan Manuel Schulz, Suplemento Kresta del diario *El Diario*, 3 de abril de 2008.
- Artículo “A corazón desnudo” de Carlos Martino, Suplemento de Cultura Caldenia del diario *La Arena*, 6 de junio de 2010.
- Artículo “Descubrir al vate” de Marcelo Cordero, Suplemento de Cultura Caldenia del diario *La Arena*, 6 de junio de 2010.
- Artículo “Ahogado estoy, ahogado melodioso” de Andrés Cursaro, Suplemento de Cultura Caldenia del diario *La Arena*, 6 de junio de 2010.
- Artículo online: *Adiós a un poeta de leyenda: murió el pampeano Bustriazo Oritz*, Diario *Clarín*, 1/6/2010
- Artículo online: www.revistalamasmedula.com.ar/nro2/nota5.htm
- Artículo online: <http://www.lanacion.com.ar/1462008-el-poeta-que-espera-quien-lo-lea>

Fill in the empty bubbles in the following attempt at mapping the lexical connections established in the text.

A continuación, lxs alumnxs completan un mapa mental con los vocablos descriptivos referidos a distintos aspectos de la apariencia física del personaje que se pueden rastrear en el texto. De esa manera, suministran adjetivos calificativos relacionados con, por ejemplo, sus manos, su altura, su contextura física, sus ojos, etc. Con respecto a la personalidad, intereses y hábitos del poeta, lxs alumnxs completan una tabla con las inferencias (adjetivos que describen personalidad) que logran efectuar a partir de ejemplos y expresiones en el texto. Así, por ejemplo, de la idea en el texto escrito en inglés que traducimos al español en esta instancia para su comprensión “él reinventó la lengua que se multiplicó en formas nuevas, complejas, sin seguir la sintaxis o las reglas gramaticales, combinando distintas resonancias, todo contribuyendo a un cataclismo”, lxs alumnxs infieren que el poeta era creativo y original.

Se analizan también las distintas estructuras gramaticales presentes en el texto con su ejemplificación. A continuación se observa la organización de las ideas en el texto, se rastrean ejemplos de información subjetiva y objetiva y de qué manera esas ideas contribuyen a crear el tipo textual.

A modo de vinculación del *curriculum* con la interculturalidad y el rol profesional futuro de lxs estudiantes, finaliza la clase con la reflexión acerca de las tareas desarrolladas y de qué manera se vinculan con la actividad docente. De esa manera, se construyen conceptos fundamentales que se leen desde algunos autores como los siguientes:

- La decisión de apartarse del texto y ponerse en contacto con la realidad debe ser política, no discursiva (Freire, 1969:32).
- La educación debe basarse en el diálogo no capitalista, decolonial, intercultural, en el compromiso con los grupos oprimidos, marginales y subalternos (Mc Laren: 2013:102).
- Los docentes como educadores críticos y ciudadanos activos. Los estudiantes como agentes críticos. (Giroux: 1994).
- Lxs docentes no pueden mantenerse sociopolíticamente inocentes (Kumaravivelu: 2006: 181).

Finalmente, se asigna una tarea que consiste en la escritura de un texto descriptivo sobre una persona representativa de nuestra cultura local o regional. El texto, que debe constar de aproximadamente 350 palabras, debe reflejar los elementos lingüísticos ejercitados e interculturales discutidos a lo largo del desarrollo de los contenidos. Se respeta de este modo el *curriculum* prescripto para el plan de estudios del profesorado en inglés en relación a los contenidos de la lengua que deben enseñarse en este año de cursada, pero se incorpora una problemática que hasta este momento de la carrera había permanecido ausente como es la revalorización de las culturas locales, en este caso desde el proceso cognitivo de descripción de personas.

Como corolario de la unidad didáctica se muestra a los estudiantes un video en el que el poeta Bustriazo Ortiz lee uno de sus poemas, “Primera Palabra”, de su obra “El Ghenpin” (el dueño de la palabra).

Conclusión

Trabajar los contenidos de la asignatura Lengua Inglesa II del Profesorado en Inglés desde el eje integrador de la interculturalidad permite que lxs alumnxs construyan de manera relevante los conceptos propios de la asignatura. Contribuye a que puedan perfeccionar el uso de vocabulario y estructuras, mejorar su producción oral y al mismo tiempo modificar sus propias estructuras y representaciones sociales y resignificar cuestiones identitarias relevantes para su futuro rol profesional. Siguiendo a Claire Kramersch estamos profundamente convencidas de que:

No es solamente nuestra responsabilidad enseñar los usos apropiados del inglés sino que necesitamos dar a lxs estudiantes las herramientas estilísticas para que ellos encuentren su propia voz en esta lengua, que es a la vez inevitablemente suya y de alguien más. (Kramersch, 2000: 18, traducción propia)

Además, retomando al ya citado Pérez Gómez (2000), la “relevancia” a la que hacemos referencia en los aprendizajes es la que permite a lxs estudiantes realizar un proceso en el cual se parte de la cultura experiencial de los mismxs; se trabaja a partir de las ideas previas en relación con los contenidos lingüísticos y con sus valores identitarios; se introducen desde allí los nuevos contenidos –tanto en relación a los procesos cognitivos propios de la lengua como a los seleccionados para trabajar la interculturalidad–; se interpelan de ese modo las estructuras y representaciones con las que han sido formadxs; se propician nuevas miradas de la realidad y desde ellas se generan las instancias de producción de la asignatura. Esto nos permite afirmar que el hecho de ser lectorxs críticxs y conscientes de los discursos trabajados en la clase de Lengua II, les habilitará una puerta de escrutinio permanente de otros discursos que frecuenten en sus vidas cotidianas. La desnaturalización de influencias hegemónicas implica un proceso de deconstrucción que –una vez realizado– no puede ser escindido de sus interpretaciones de la realidad, trascenderá por tanto los aprendizajes particulares de Lengua II para conformar su ciudadanía.

La posibilidad de compartir con la docente todo el proceso y las explicaciones en relación a por qué elaborar este material de enseñanza para la materia, por qué trabajar junto a un grupo de personas en forma colaborativa y no en soledad, por qué insertar el trabajo en el mundo cultural y no natural, por qué desestimar críticamente la enseñanza de inglés desde materiales estandarizados que son extranjeros y extranjerizantes, les abre a lxs estudiantes un nuevo punto de vista desde el cual percibir su formación y su futuro rol docente. Les muestra la investigación educativa como un desafío que profesionaliza la tarea dándoles nuevas motivaciones y también un lugar de compromiso social y político a la hora de pensarse como futurxs profesorxs de esta lengua hegemónica, como graduados de una universidad pública y como ciudadanxs críticxs. Este proceso de aprendizaje durante su formación es el que los ayudará a ser –al momento de finalización de su carrera– profesorxs de inglés comprometidxs con su realidad político-social, poniendo en tela de juicio permanente su formación y su futura práctica docente como profesionales reflexivxs y críticxs preocupados por lograr este tipo de aprendizajes en sus alumnxs.

Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (1996). *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe,
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. London: Multilingual Matters.
- Dussel, E. (2001). *Eurocentrismo y modernidad en Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: El Signo.
- Freire, P. (1975), *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales, desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1994), *Between Borders: Pedagogy and Politicism*. New York: Routledge.
- Grundy, S. (1991), *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hall, S. (1999). Identidad, cultura y diáspora. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, y C. Millán de Benavides (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Pontificia Univ. Javeriana- PENSAR.
- Kramersch, C. (2000), Language, Culture and Voice in the teaching of English as a foreign language. *novelty*, 8, 1, 4-21. Disponible en: <http://lrc.cornell.edu/events/past/2004/KramerschArticle.pdf>
- Kumaravivelu, B. (2006). *Understand Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah: Erlbaum.
- Mc Laren, P. (2013). Entrevista. *Revista Praxis educativa (I.C.E.I.I.)*, 17 (1 y 2).
- Mignolo, W. (2009), *La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial. Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de ciencias sociales*, 1, 2.
- Torres Santomé, J. (2011), *La justicia curricular El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Capítulo 8

La lengua como mediación cultural: cuentos cortos y largometrajes, estrategias de acercamiento al Otro

Adriana Castro

castrodelvalle@gmail.com

Ana Laura Avalos

missannette@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba, Argentina

Resumen

Para enfrentar el desafío que en la actualidad presenta la enseñanza de lenguas en el nivel superior es indispensable pensar en una pedagogía dialógica que no solamente contemple la adquisición sistemática de nuevo léxico, el desarrollo de las macro habilidades lingüísticas y la integración de estrategias de aprendizaje directas e indirectas, sino que también considere la introducción de aspectos culturales, que faciliten el pensamiento crítico y que exploren la interacción, la comunidad y el dialogo como principios centrales e intervinientes en los procesos de aprendizaje (Racionero y Padrós, 2010: 153). Para ello, resulta eficaz abordar la lectura y el análisis crítico de cuentos cortos y largometrajes a través de estrategias dialógicas de manera de propiciar el desarrollo y crecimiento de competencias comunicativas interculturales (CCI); es decir, saberes relacionados con las habilidades de interpretar, relacionar, comparar e investigar valores culturales propios y alternos a través de una conciencia cultural crítica (Paricio Tato, 2014: 220). El propósito último consiste en promover la capacidad de verse a sí mismos desde adentro y desde fuera -*transgrediencia* en términos de Bakhtin (Kramersch, 2013: 62). Asimismo, animar al alumnado a que incorpore al Otro en una relación dialógica con la cultura del Otro y de esta relación se estimule el crecimiento de estrategias de aprendizaje sociales, en particular la empatía hacia otras cosmovisiones e ideologías.

Introducción

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior, los educadores en general avalan sin cuestionamientos la conceptualización de la lengua como medio de expresión de una cultura diferente, aún si la integración del binomio lengua y cultura no siempre se ve reflejada en los objetivos programáticos de aprendizaje ni en sus prácticas docentes. Debido a la gran influencia de los enfoques comunicativos, las

metodologías imperantes en la enseñanza de idiomas se han centrado en la dimensión puramente lingüística con el objetivo de que los aprendices adquieran competencias comunicativas. Estas metodologías olvidan la importancia de la dimensión cultural que aparece solapada en los programas de las asignaturas, o bien parcializada en recortes de información cultural de materiales didácticos, libros de texto o artículos de revistas. En otro orden, la metodología dialógica que tiene como base las reflexiones, los debates, y también las experiencias de vida de los aprendices no se aplica habitualmente en la enseñanza de lengua extranjera en el nivel superior. Esta forma de trabajo dialógico supone generar procesos de aprendizaje interactivos e intersubjetivos mediados por el lenguaje desde una posición de horizontalidad que muchas veces es difícil de generar en grupos numerosos a través de clases magistrales en las cuales los docentes son considerados expertos y modelos a imitar. Cabe agregar que la utilización de recursos literarios para estimular el desarrollo lingüístico y motivar al alumnado está presente en la clase de lengua desde hace ya varias décadas con diferentes propósitos, por ejemplo exponer a los alumnos a material auténtico de variados estilos y registros, incentivarlos a pensar críticamente, ayudarlos en el manejo lingüístico, entre otros. Sin embargo, planificar la enseñanza de lenguas desde el análisis crítico de cuentos cortos y largometrajes con el objetivo de propiciar el crecimiento de competencias comunicativas-interculturales no es muy frecuente en el ámbito de nuestra facultad.

En líneas generales muchos programas dan cuenta de la importancia del aprendizaje intercultural y destacan entre sus objetivos el desarrollo de saberes relacionados con las actitudes y los valores, las habilidades de interpretar y relacionar, de descubrir e interactuar y el pensamiento crítico (Coperías Aguilar, 2010: 89) pero no incluyen en el diseño de sus unidades temáticas estrategias para favorecer el despliegue y afianzamiento de la competencia comunicativa intercultural. Es por ello que se decidió incorporar al programa de la asignatura lengua inglesa III herramientas de la literatura y el cine desde la dimensión del aprendizaje dialógico para fomentar el desarrollo de competencias comunicativas interculturales que ayuden a los estudiantes a adquirir no solo conocimiento lingüístico y pragmático, sino también saberes culturales basados en la interacción, el diálogo y la intersubjetividad. Con este objetivo en mente, se planificó el abordaje de cinco cuentos cortos – *Interpreter of Maladies* de Jhumpa Lahiri, *The big swallow* de Taban Lo Liyong, *The lottery* de Shirley Jackson, *Lice* de Ama Ata Aidoo y *The artist of the beautiful* de Nathaniel Hawthorne - y cinco largometrajes -*My name is Khan* (2010), *Inside Out* (2015), *The purge* (2013), *Dallas Buyers Club* (2013), *The Pianist* (2002)- que acompañen las cinco grandes unidades temáticas del programa de manera de brindar un escenario variado de contacto con la cultura de otros pueblos y así, en la implementación de una pedagogía dialógica, los estudiantes logren intercambiar ideas, aprender colaborativa y conjuntamente, produzcan conocimiento y desarrollen la capacidad de verse a sí mismos desde adentro y desde fuera. La meta final es lograr que el alumnado aprenda a incorporar al Otro en una relación dialógica con la cultura del Otro y de esta relación ellos puedan estimular el crecimiento de estrategias de aprendizaje sociales, en particular la empatía hacia otras cosmovisiones e ideologías.

Fundamentación

Desde la visión de Scarcella y Oxford (1992: 7), “el aprendizaje de otra lengua se asemeja a un *tapestry*; es decir a un gran paño de hilos entrecruzados de diferentes tintes y

pigmentos”. Para las autoras, los aprendices -al igual que habilidosas tejedoras- hilan (producen y transmiten) con hebras de diferentes colores (vocabulario, estructuras gramaticales y herramientas discursivas) distintos tapices (textos) a través del despliegue de las cuatro macro habilidades y de la interacción colaborativa. Coincidimos con esta metáfora, ya que es a través de este proceso de construcción de significados de múltiples facetas (atendiendo a las distintas áreas comunicativas y lingüísticas) y en contacto con pares que la lengua puede aprehenderse. Por tanto, diseñar actividades motivadoras y significativas que incentiven a los alumnos a desempeñar un rol participativo en la construcción de significados lingüística y comunicacionalmente apropiados representa un gran desafío. Tales actividades permiten el uso de la lengua y promueven además una exposición genuina, lo cual representa una inquietud permanente ya que son éstas las que generan oportunidades de comunicación real en diferentes contextos. Una manera novedosa de integrar diversos elementos de la lengua y las habilidades requeridas para estudiantes de un nivel intermedio-avanzado de aprendizaje de lengua extranjera es a través de la utilización de la literatura y el cine. Desde una perspectiva teórica y práctica, anexas la literatura a la clase de inglés complementando la lectura de cuentos cortos con largometrajes relevantes (tanto desde el punto de vista de la motivación, como de las formas lingüísticas) para los alumnos -en términos de temáticas, personajes, estéticas, etc.- ha demostrado ser altamente beneficioso ya que funciona como factor motivador, fomenta el estímulo de la competencia analítica de obras literarias y filmicas, y fortalece el trabajo en grupo y la cooperación (Garipova, 2014: 87). Varios estudios derivados de investigaciones sobre el uso de la literatura en la clase de inglés justifican su inclusión debido a las ventajas que su incorporación ofrece desde cuatro perspectivas diferentes: la lingüística, la literaria, la cultural y la del desarrollo personal (Garipova, 2014: 86). Desde la perspectiva lingüística, la literatura favorece la exposición a material auténtico y el contacto con diferentes registros y estilos (Collie y Slate, 1987; Gajdusek, 1988; Hirvera, 1990; Ostria, 2003 citados en Garipova, 2014: 84), por lo tanto el uso de la literatura en el aula pone en juego numerosas destrezas interpretativas que luego pueden volcarse a las destrezas productivas propias de cada alumno. En cuanto a los beneficios culturales, la literatura es –ante todo- un medio que establece una conversación entre culturas (Kelen, 2002: 275 citado en Garipova, 2014: 86), lo que permite un contacto –si bien abstracto y mediado por el texto- real con la cultura, la lengua, los modismos, la historia y los contextos culturales, económicos, políticos, y sociales del Otro. Es a través de este medio que la capacidad imaginativa del lector opera para re-crear las realidades retratadas en el texto que, incluso al ser ficcionales se encuentran siempre –y necesariamente- ancladas a una realidad, y desde la empatía (entendiendo a la misma como la capacidad de posicionarme en el lugar simbólico del Otro) permite generar un vínculo de comprensión de la cultura del Otro, pero también un vínculo donde la dimensión humana y comunitaria adquiere un valor significativo. Es esta sucesión de diversos procesos de significación la que resulta particularmente productiva de la incorporación de textos literarios en la clase.

Asimismo, el cine se constituye también como uno de los mejores aliados para la enseñanza de la lengua, la cultura y la literatura por sus ventajas pedagógicas: es un factor motivador de alto impacto, y genera debate y desarrollo de la competencia analítica de obras literarias y filmicas. Davies (2003, citado en Garipova, 2014: 87) sugiere que el cine es un importante catalizador ya que provoca la discusión en clase de diversas problemáticas, ofrece numerosas perspectivas, genera satisfacción y una actitud placentera. En sociedades en las cuales las imágenes tienen un valor tan preponderante en las prácticas sociales de los distintos grupos y en la conformación de

significaciones, el cine aporta la posibilidad de que los alumnos incorporen distintas miradas de los hechos y del Otro (incluso en su faceta ficcional) que colaboran en la construcción de un saber del Otro, disparado por el interés propio y motivado por el valor del reconocimiento de uno mismo en las historias de Otros (Venuti, 2007: 26). Además, el aporte fundamental que pueden realizar la combinación de la literatura y el cine a la clase de lengua extranjera, en este caso el inglés, es que ambos favorecen el *aprender a aprehender* ya que facilitan la capacidad para interpretar y representar la realidad, para formular hipótesis y opiniones, y para expresar y analizar emociones (Stam, 2000: 68). Consideramos que abordar la lectura y el análisis crítico de cuentos cortos y largometrajes a través de estrategias dialógicas es una manera de propiciar el desarrollo y crecimiento de competencias comunicativas interculturales (CCI); es decir, saberes relacionados con las habilidades de interpretar, relacionar, comparar e investigar valores culturales propios y alternos a través de una conciencia cultural crítica (Paricio Tato, 2014: 220). Específicamente, al acercar a los estudiantes a las manifestaciones culturales propias de los países de habla inglesa –a través de distintos textos literarios y películas– se espera estimular la competencia cultural y se contribuye al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, ya que los estudiantes ponen en juego recursos personales (tanto cognitivos y lógicos, como emocionales y psicológicos) y habilidades sociales de colaboración y negociación en los debates que se generan.

Marco Teórico

Para entender la lengua en su relación con la cultura se debe recurrir a ciertas nociones teóricas que resultan fundamentales. En primer lugar, Kramsch (2013: 60) expone que en la diada *lengua y cultura*, la lengua no es meramente un enclave arbitrario de formas lingüísticas que se aplica a la realidad cultural y que se encuentra fuera del lenguaje, en el mundo real. La autora expresa que sin el lenguaje, los hábitos, las creencias, las instituciones, las estructuras, etc. no podrían ser realidades observables ni fenómenos culturales. Para que se transformen en *cultura* deben tener un significado y por lo tanto es el significado que le otorgamos a los hábitos, las creencias, las instituciones, las estructuras, etc. lo que se constituye en nuestra cultura. Este concepto indica, claramente entonces cual es el componente único de cada cultura, compuesta por las representaciones, las identidades, la historia y las particularidades de cada comunidad.

La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas, según Byram, Gribkova y Starkey (2002: 6) ha re focalizado el objetivo pedagógico al integrar la cultura al estudio de las lenguas. El uso del término *intercultural* refleja la visión de que el aprendiz de lenguas extranjeras ha adquirido cierta comprensión de su propia cultura de manera sistemática o consciente y de la cultura de la lengua que está aprendiendo. De acuerdo con el Marco Europeo de Referencia (Instituto Cervantes, 2002), la competencia intercultural es la pericia lingüística, sociolingüística y pragmática que un hablante despliega en una lengua extranjera. Sin embargo, siguiendo el modelo propuesto por Byram para el desarrollo de la competencia intercultural existen cinco componentes o saberes esenciales que son complementarios de la competencia comunicativa (Byram et al, 2002: 7):

-*Saber aprender y saber comprender*, que constituyen la capacidad de aprender culturas y asignar significados a los fenómenos culturales de modo independiente. Ambos saberes se relacionan con la capacidad de interpretar y establecer relaciones entre las culturas.

-*Saber hacer*, que se refiere a la capacidad general de desenvolverse de un modo inter-culturalmente competente en situaciones de contacto intercultural, tomando en cuenta la identidad cultural específica del interlocutor y desenvolviéndose de modo respetuoso y cooperativo con el Otro.

-*Saber ser y saber comprometerse*, saber que refiere a la disposición que se caracteriza por un compromiso crítico con la cultura extranjera y la propia, y a la capacidad para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas (la cuales presumen una actitud de superioridad frente a Otro cuyos códigos culturales desconozco y, por lo tanto, desmerezco), junto con la capacidad de establecer y mantener una relación entre la propia cultura y la extranjera que ayuden a detectar cuáles y cómo son sus identificaciones, a prestar atención a los discursos propios y de los otros, y a manejar las propias emociones y comportamientos.

Esto conlleva la posibilidad concreta de una construcción culturalmente dialógica, ya que las relaciones son dialógicas en un sentido más amplio que el de mero intercambio de palabras. Desde esta perspectiva, el abordaje del aprendizaje comienza a versar hacia concepciones más comunicativas que consideran el contexto donde ocurren las interacciones sociales. El dialogismo es un fenómeno universal presente en todas las manifestaciones y discursos de la vida humana que tengan significado. Una pedagogía dialógica no solamente contempla la adquisición sistemática de nuevo léxico, el desarrollo de las macro habilidades lingüísticas y la integración de estrategias de aprendizaje directas e indirectas, sino que también considera la introducción de aspectos culturales, que facilitan el pensamiento crítico y que exploran la interacción, la comunidad y el dialogo como principios centrales e intervinientes en los procesos de aprendizaje (Racionero y Padrós, 2010: 153). Las autoras enfatizan la importancia del contexto social y cultural de las prácticas comunicativas y señalan el carácter intersubjetivo que caracteriza al aprendizaje dialógico. Este tiene lugar siempre en contacto con el otro en un contexto que, idealmente, debiera ser positivo y donde el aprendiz no se sienta intimidado o amenazado. Por otro lado, para Holquist (1990 citado en Kramsch, 2013: 61) el dialogismo es una relación diferencial entre Yo y Otro. Desde su perspectiva, parte de lo que significa conocer y adquirir otra lengua es aprender a percibir el mundo a través de las metáforas, expresiones idiomáticas, patrones estructurales que ese Otro utiliza para comunicarse, filtrado siempre por la subjetividad e historicidad que se desarrollan en la lengua nativa propia de cada individuo. Desde la visión de Bajtín (citado en Kramsch, 2013: 60) la identidad cultural y personal no precede el encuentro con el otro extranjero, sino que esa identidad se construye en la exigencia de responder a aquel otro a través del diálogo. Así pues, y desde esta visión del mundo, el diálogo -compuesto por expresiones, declaraciones, y articulaciones- vincula no sólo a dos interlocutores cara a cara, sino a lectores con sus remotos escritores, a textos presentes con textos previos. De allí que Bajtín denomine *transgredencia* (2013:62) a la habilidad de los interlocutores de poder verse a sí mismos desde adentro y desde fuera.

Metodología de Trabajo

En la dimensión dialógica de la enseñanza de lenguas lo más importante es la interacción que se produce entre los aprendices, por encima de la escucha, la lectura o la escritura y que se reproduce en la clase como estilo de aprendizaje. Una perspectiva de aprendizaje que sostiene que aprendemos a partir de la interacción comunitaria generando acuerdos intersubjetivos entre participantes resulta particularmente beneficiosa para el desarrollo de competencias interculturales (Arandia Loroño, Alonso Olea, y Martínez Domínguez 2010: 314). Las autoras mencionan que para aprender, las personas necesariamente nos embarcamos en interacciones de manera permanente y estas son, además, de naturaleza diversa. Sin embargo, agregan, es importante que estas se apoyen en una relación de igualdad y no de poder en la cual todos los participantes tienen algún conocimiento que aportar. Este principio de intercambio igualitario garantiza entonces la posibilidad de una interacción efectiva e instrumental. El aprendizaje dialógico entendido entonces como una instancia de aprendizaje esencialmente social, colaborativo y dialécticamente construido, se basa también en principios que garantizan interacciones donde el aprendizaje es exitoso. De acuerdo a las autoras Aubert, García y Racionero (2009: 132) uno de ellos es el de inteligencia cultural donde los aprendices como sujetos de conocimiento se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento, no de memorización ni de transmisión sino de problematización de la realidad (Arandia Loroño *et al.*, 2010: 314). Este posicionamiento conduce a un análisis y a un reajuste del conocimiento que se retroalimenta en la interacción.

Aubert *et al* (2009: 131), exponen que todas las intervenciones que se basen en el aprendizaje dialógico deben estar guiadas por otros seis principios:

- La dimensión instrumental: El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de la capacidad cognitiva.
- La creación de sentido: A través del aprendizaje dialógico el sentido resurge ya que las relaciones con las personas y nuestro entorno las dirigimos nosotros mismos;
- La solidaridad: Las prácticas educativas igualitarias sólo se pueden basar en relaciones solidarias que a su vez generan más solidaridad.
- El diálogo igualitario: Se consideran los diferentes aportes en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlos por la posición de poder (profesora-alumno/a) de quien las realiza. A través del diálogo igualitario aprenden todas las personas ya que todas construyen sus interpretaciones basadas en los argumentos aportados.
- La igualdad de diferencias: el objetivo del aprendizaje dialógico es la igualdad que incluye igual derecho hacia las diferencias. Ese principio del diálogo igualitario supone rechazar tanto el etnocentrismo que no respeta las diferencias como el relativismo que niega la equidad.
- La transformación: esta manera de aprender dialogando y valorando todo lo que hemos aprendido a lo largo de nuestras vidas nos transforma. Nos sentimos capaces de aprender muchas cosas más porque es un hecho que comprobamos continuamente. Así, cambiamos el concepto

que teníamos de nosotros mismos. Al sentirnos diferentes cambian las relaciones que tenemos con las personas de nuestro entorno.

En el nivel superior, es posible trabajar siguiendo las líneas marcadas por el aprendizaje dialógico si los profesores están formados y muestran la disposición necesaria para ello. Basta con seguir los principios básicos del mismo. De hecho, el aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación educativa, generando un importante potencial de transformación social.

Herramientas y técnicas

Para implementar una metodología dialógica es necesario implementar ciertos recursos. Por ejemplo, a través de la técnica de simulación como contenido de aprendizaje intercultural, se intenta desarrollar el pensamiento crítico para así poder polemizar sobre ciertas concepciones subyacentes del Otro que plantean situaciones de tensión. La simulación como práctica dramática intenta reproducir la vida misma. La validez de este recurso reside en que los estudiantes se involucran activamente en el proceso de aprendizaje puesto que se convierte en una estrategia interactiva con la cual se logra despertar interés hacia valores lingüísticos e interculturales. De esta manera, se puede generar un diálogo que permita una experiencia genuina de conocimiento del Otro y la reflexión sobre nuestras prácticas discursivas y sociales. La simulación que se utiliza en el aula de lengua extranjera contribuye a integrar la expresión lingüística, la corporal, la rítmico-musical y la plástica. Con este recurso la competencia lingüística se desarrolla en contexto lo que proporciona una riqueza multidimensional ya que se combinan elementos verbales y no verbales de la lengua con aspectos pragmáticos y sociolingüísticos. La simulación genera un espacio comunicativo que cohesiona al grupo de alumnos y lo estimula a participar en dinámicas colaborativas y lúdicas. Según Moreno Ramos y Pérez Gutiérrez (2002: 623), el interés educativo respecto de la simulación no reside tanto en el final o resolución de este problema como en el desarrollo del problema en sí. Es decir, es más importante el trayecto recorrido que la meta hacia la que nos encaminamos. En esto se diferencia la simulación en el aula de la simulación del teatro, en que en aquella importa más el proceso que el producto; aquí no hay espectadores, sino participantes en un juego de personajes o role play (Andreu Andrés, García Casas y Mollar García, 2005: 35).

Las tertulias literarias dialógicas es junto con los grupos interactivos una actuación de éxito dentro de las comunidades de aprendizaje (Álvarez Álvarez, González Cotado y Larrinaga Iturriaga, 2012: 2). La metodología de las tertulias parte de la lectura dialógica, es decir, la lectura de un texto dándole un sentido, comprendiendo y profundizando en las interpretaciones que hace la persona de una forma crítica, promoviendo un diálogo igualitario entre todas las personas que comparten la lectura. La idea es que a través del diálogo y los aportes de cada miembro se genere un intercambio enriquecedor que construye a su vez nuevos conocimientos. Alguien asume el rol de moderador con la idea de favorecer una participación igualitaria entre todos los miembros dentro del diálogo. De este modo, las tertulias fomentan el diálogo igualitario, así como la reflexión sobre nuestra propia forma de pensar y la de los otros, y así ayudan a la autoformación, generan un espacio de corresponsabilidad, de comunicación, de intercambio, de solidaridad y de transformación (Álvarez Álvarez *et al* 2012: 4). La versatilidad de esta estrategia ha sido

ampliamente comprobada y en la actualidad se desarrolla un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas. Si bien desconocemos si esta práctica metodológica es incorporada sistemáticamente por otras cátedras de lengua extranjera en nuestra facultad, decidimos apropiarnos de ella para adaptarla a las realidades y necesidades propias de los alumnos y así abordar el trabajo de diferentes films y cuentos cortos que acompañan las temáticas del programa de la asignatura. Para trasladar a la clase de lengua esta modalidad de trabajo es aconsejable desarrollar las tertulias dos veces en el primer semestre y otras dos en el segundo. Para que la interacción y el diálogo que surjan sean lo más productivo y prolífero posible, los estudiantes deben haber leído el texto sugerido, así como también haber visto la película. Lo más significativo de la lectura individual, es que los alumnos y docentes deben haber subrayado en la copia del cuento aquel párrafo o idea que le suscite un interés especial o le haya llamado más la atención desde su experiencia de vida. Lo mismo con la película, para la cual se requiere a los alumnos concurrir a la tertulia con un memo de la escena que más interés les haya generado. Una vez en el aula, los alumnos se ubican en círculo. Se realizan ejercicios de pre calentamiento y relajación para romper el hielo y lograr la puesta en común de aquella escena del largometraje o pasaje del cuento que más les haya impactado. De esta forma se da por comenzada la tertulia (Arandía Loroño *et al* 2010: 316). A partir de ese momento, surge el diálogo: en una puesta en común pueden darse coincidencias sobre extractos del texto o escenas de las películas que hayan causado impacto en un alumno, mientras que en otros el mismo haya pasado desapercibido. La experiencia resulta altamente beneficiosa cuando se explora el por qué de cada elección, cuando cada individuo puede apropiarse de la historia para poder relacionarse a la misma desde su propio universo de significaciones, y así relacionarse con sus pares en el compartir de la experiencia. Resulta también altamente interesante en el descubrir de las experiencias, percepciones y vivencias de los pares cuando la elección del extracto es la misma, pero por motivos diferentes. Esto pone en evidencia el carácter único que constituyen nuestras realidades y visiones. Luego, se trabaja con una guía especialmente preparada tanto para la película como para el cuento de manera de conectar los dos medios y comparar tanto los contenidos como las formas específicas y constitutivas de cada medio, y realizar la conexión específica con el eje temático abordado en la materia.

Experiencia áulica

El tratamiento de las distintas unidades temáticas del programa de la cátedra de Lengua III se realiza desde el abordaje experiencial que combina aprendizajes intuitivos, cognitivos y afectivos para incorporar expresiones genuinas que permitan tanto la exposición a instancias reales de uso de la lengua como la interacción con la cultura del Otro. Los alumnos son expuestos a materiales que versan sobre estereotipos y prejuicios, además de reflexionar y debatir sobre diferentes tipos de discriminación tales como el racismo, la xenofobia entre otros. Así, se intenta que los estudiantes logren posicionarse sobre el eje del diálogo desde una perspectiva multidimensional que los conduzca a reconocer las similitudes y a valorar las diferencias en diferentes culturas.

Como ejemplo, citamos el caso de la unidad de “The Mind and the Body: Understanding the Connection” que versa sobre las diferentes problemáticas de salud física y emocional

típicas de nuestras sociedades, así como también las diferentes formas de abordaje que ellas tienen. Textos sobre terapias tradicionales y terapias alternativas, distintos enfoques psicológicos para enfrentar las diferentes psicopatologías típicas asociadas a nuestros tiempos y estilos de vida, y textos sobre memoria y sueños se mezclan para abordar el vocabulario, las estructuras y las expresiones y giros lingüísticos propios del uso avanzado de la lengua. Al mismo tiempo, las tipologías textuales (textos expositivo- argumentativos) permiten divisar la organización discursiva detrás de ellos. Todo este caudal de información es -de alguna manera- consolidado pero también, y de manera dialéctica, analizado, confrontado, y hasta cuestionado a través de dos instancias ficcionales: la película *Dallas Buyers Club*, dirigida por Jean Marc Vallée y el cuento corto *Lice* de la autora Ghanesa Ama Ata Aido. Estas obras, exponen de manera ficcional vivencias reales que se conectan con las temáticas antes expuestas. En el caso de *Dallas Buyers Club*, el personaje principal es un típico cowboy americano de principios de los 80' que se contagia de SIDA. La película plantea las vicisitudes de este personaje en su camino de aceptar y convivir con esta enfermedad. Habiendo sido incorporado al programa de tratamiento con AZT, descubre un coctel de drogas alternativas en Méjico después de una crisis, y a partir de ello comienza a comercializar de forma paralela e ilegal este tratamiento paliativo. Es en este proceso cuando, y a través del dialogo genuino, deja de lado su visión homofóbica y misógina y logra vincularse de manera sana y empática con diferentes individuos que marcarán su vida. Una de las problemáticas que la película expone, entre otras cosas, es la feroz lucha de las compañías farmacéuticas y sus dudosas prácticas éticas con los pacientes. Por otra parte, el cuento *Lice* expone las dificultades de una madre de familia en África, cuyas responsabilidades maternas y domésticas representan el agobio y la extenuación. La problemática económica y los mandatos culturales de aceptación de roles teóricamente *naturales* generan una situación de crisis psicológica, cuyo punto cúlmine se da una mañana en su hogar cuando está a punto de prender fuego a toda su casa, con ella y sus pequeños hijos adentro. La metáfora de los piojos, inducida desde el título mismo, nos lleva como lectores a pensar en las situaciones de vida de estos personajes y en la precaria solidez psico-emocional a la que estas situaciones extremas pueden llevarnos.

Ambas producciones se utilizan como disparadores de debates y charlas mediante las cuales los alumnos participan de manera motivada, ya que desde un primer momento los textos apuntan a la empatía, y generan una primera respuesta y participación que comienza siendo emocional. Es desde este primer acercamiento motivado por la mirada empática que, desde la cátedra, trabajamos con ejercicios guiados que nos permiten abordar tanto la comprensión de la lengua oral como escrita, avanzando luego hacia las cuestiones específicamente lingüísticas (vocabulario, estructuras gramaticales, uso de recursos lingüísticos y literarios) que permiten a los autores enfatizar algunos significados y, a la vez, cuestionar y desafiar prácticas sociales arraigadas. Es en este último punto donde se trabaja de manera más fuerte generando intercambios a través de distintas instancias, como por ejemplo role play o actividades de simulación en la cual los alumnos participan poniéndose en el lugar del otro. Esto nos permite acercarnos a los principios de reconocimiento de las situaciones del Otro. Se fomenta así la competencia comunicativa intercultural de la que se hablaba al comienzo: el desarrollo de saberes que se relacionan con la manera de entender y relacionarme con el Otro y sus realidades, tanto lingüísticas -entendiendo que es a través del manejo de la lengua que también incorporo la cultura del Otro- como sociales, y a partir de esto se espera que los aprendices puedan descubrir, aprehender, incorporar, y de manera crítica desafiar a la conciencia cultural.

Conclusión

La CCI es una competencia que enfatiza la mediación entre diferentes culturas y la habilidad de mirarse a uno mismo desde una perspectiva externa para analizar y adaptar los propios comportamientos, valores y creencias. Un aprendiz competente interculturalmente despliega capacidades que son cognitivas, así como también afectivas y actitudinales (Byram, et al, 2002: 11). Trabajar dialógicamente supone contribuir a la democratización de los procesos educativos y de las organizaciones en los que estos tienen lugar (Freire, 2015: 125-8). Los principios del aprendizaje dialógico suponen desde su base el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la consideración de la transformación tanto de las personas como de las relaciones entre éstas y su entorno, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias. Hacemos hincapié en el diálogo igualitario ya que, a través de este, se consideran los diferentes aportes en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlos por la posición de poder (profesora-alumno/a) de quien los realiza.

El diálogo que se establece entre estudiantes incorpora la dimensión instrumental del aprendizaje, puesto que se realiza el esfuerzo de presentar argumentos y razones que justifiquen las posiciones de pensamiento de cada uno. El diálogo igualitario, el ambiente solidario y las reflexiones que de ello se derivan hacen que personas que nunca antes se hubieran atrevido a hablar en público o a expresar su opinión entren en un debate sobre los temas que se discuten. Fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y la curiosidad por aprender los contenidos académicos que se presentan en el programa, motivando a la investigación sobre todo aquello que se desea aprender y, una vez investigado, compartirlo colectivizando el conocimiento y, por lo tanto, multiplicándolo. Tal proceso metodológico dialógico lleva al alumnado a tomar conciencia real sobre su propio proceso de aprendizaje y a consolidar un pensamiento argumentativo y crítico.

A través del concepto de *transgrediencia* los estudiantes de lenguas incorporan la lengua de manera motivada y con una exposición a la misma que es natural y genuina. Esto repercute en el uso de lengua que luego demuestran en instancias como la producción de ensayos (expositivos y argumentativos) o las instancias de debate oral. Por otro lado, propone y motiva a los alumnos a reflexionar sobre sus propias experiencias. Ellos pasan a ocupar una posición localizada *más allá* del discurso, y en términos de Kramersch (2013: 62) en *el tercer lugar* o competencia simbólica desde donde se focalizan los procesos de construcción de sentido.

La Universidad, por tanto, tiene ante sí la tarea de reconstruirse culturalmente, como institución educativa que reflexiona con seriedad sobre el tipo de capacidades que esa población adulta ha de desarrollar y el modo de hacerlo posible. También, ha de pasar de un planteamiento metodológico tradicional, en el que parece estar bien asegurada, a uno que permita incorporar a nuestras prácticas docentes formas, miradas y acciones que apunten a formar ciudadanos del siglo XXI: un enfoque más interactivo, comunicativo, colaborativo, en el cual se aproveche el valor del aprendizaje, del trabajo en equipo e interdisciplinar, basado en instancias dialógicas que garanticen la formación de profesionales capaces de enfrentar las problemáticas de nuestra era y que apunten a la inserción del Otro en un universo que es necesariamente común a todos. En palabras de Paulo Freire “[...] Nosotros nos hacemos actuando en el mundo. Por eso mismo, es mediante la inserción en el mundo y no mediante la adaptación a

él que nos convertimos en seres históricos y éticos capaces de optar, de decidir, de emprender nuevos caminos” (2015: 115).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., Larrinaga Iturriaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En F. Guerra López, R. García-Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano y A. Castro Zubizarreta (Coord.), *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012 (sin paginación). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644436>.
- Andreu Andrés, M. A., García Casas, M. y Mollar García, M (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, XI (55), 34-38. Recuperado de <https://www.upv.es/diaal/publicaciones/andreu3.pdf>
- Arandia Loroño, M., Alonso-Olea, M.J. y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329 [revista virtual]. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_14.pdf
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura & Educación*, 21(1), 129-139 [revista virtual]. Recuperado de http://personal.us.es/aguijim/05_06
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
- Coperías Aguilar, M. J. (2010). Intercultural Communicative Competence as a tool for autonomous learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 61, 87-98 [revista virtual]. Recuperado de <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/61%20%202010/06%20Coperias.pdf>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación* (Ana Laura Granero, trad). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Garipova, N. (2014). Literatura y cine en la enseñanza secundaria: una propuesta didáctica para el aula de inglés. *CAUCE. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 36-37, 83-94 [revista virtual]. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce36-37/cauce_36-37_005.pdf
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- Kramersch, C (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/138271818/Claire-Kramersch-Teaching-Culture-2013#scribd>
- Moreno Ramos, J. y Pérez Gutiérrez, M. (2002). La simulación como herramienta de aprendizaje intercultural. En *Actas de ASELE XIII - El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 621-628). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0621.pdf

Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226 [revista virtual]. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

Racionero, S., y Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 143-162 [revista virtual]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.808>

Scarcella, R., y Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle and Heinle.

Stam, R. (2000). *Film theory: An introduction*. New York: Blackwell.

Venuti, L. (2007). Adaptation, translation, critique. *Journal of Visual Culture*, 6 (1), 25-43 [revista virtual]. Recuperado de <http://vup.sagpub.com>

Capítulo 9

Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural: algunas reflexiones

Sandra Fadda

sanfadda@gmail.com

Graciela Rezzónico

grarezzonico@gmail.com

Facultad de Lenguas – UNC

Córdoba - Argentina

Resumen

Este trabajo abre un espacio de reflexión sobre la importancia de la enseñanza de la cultura en carreras de lenguas en el nivel superior. El trabajo se basa en postulados teóricos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) sobre las competencias generales, lingüísticas y humanas; en Castel, Klett y Filippini (2012), y Paricio Tato (2014) sobre la necesidad de abordar la enseñanza de lenguas y cultura de manera integral; y García Canclini (2004) sobre la importancia de socializarse en el aprendizaje de las diferencias y en la práctica de los derechos humanos interculturales. Según el Consejo Europeo, las competencias generales contribuyen a la capacidad comunicativa del aprendiente de una lengua. Tanto para el Marco como para Paricio Tato y Castel et al., la integración de la cultura a la enseñanza de las lenguas contribuye al desarrollo de la competencia intercultural. Algunos interrogantes han guiado nuestro análisis: ¿Por qué es necesario el conocimiento cultural en la enseñanza de lenguas? ¿De qué maneras puede ese conocimiento contribuir al desarrollo de la conciencia intercultural? ¿En qué medida puede la conciencia intercultural contribuir al mejor aprendizaje de la lengua y al desarrollo como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista? La enseñanza de la cultura no sólo propicia el desarrollo de la competencia comunicativa en todos sus niveles, sino también la capacidad de utilizar la lengua para la construcción de conocimientos y la formación crítico-reflexiva. Además, favorece una comprensión empática de las formas de vida y pensamiento de otros pueblos y sus patrimonios culturales, promoviendo así la valoración de la cultura propia. De esta manera, se aprende a respetar la diversidad y se reafirma la propia identidad. Finalmente, el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva (inter)cultural constituye una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito universitarios.

Introducción

En pleno siglo XXI, nos encontramos inmersos en lo que varios han llamado la sociedad de la información, en un mundo globalizado en el que las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación han acrecentado enormemente y, de manera vertiginosa, los espacios y la difusión tanto de la información como del conocimiento. La globalización ha demandado una transformación profunda y trascendental en todas las áreas o disciplinas del conocimiento y, como tal, el campo de la educación, específicamente el ámbito de formación de profesionales en lenguas a nivel superior, no ha permanecido ajeno a dicha exigencia. La diversidad y pluralidad de la sociedad devenida de la era global con sus expectativas y demandas presenta nuevos retos al proceso de formación de profesionales en lenguas, la mayoría de ellas orientadas a responder a los desafíos del mundo globalizado y a la sociedad del conocimiento, a fin de que dicha formación satisfaga las necesidades sociales del entorno inmediato y del más universal. En este contexto, se torna imperiosa la necesidad de que los futuros profesionales en lenguas estén preparados para aprender a comprender y respetar las diversas culturas y a juzgar e interpretar la complejidad del mundo, con la destreza suficiente para decidir y construir el saber pedagógico que exprese tal diversidad y complejidad. En los últimas décadas, la enseñanza de la cultura meta, es decir, la de los usuarios de la lengua que se aprende, ha despertado un especial y creciente interés en el proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente desde el desarrollo del enfoque comunicativo. El debate sobre el rol que la cultura meta debe desempeñar en la formación en lengua extranjera y sobre el tratamiento didáctico que debiera recibir ha sido central en las discusiones de los expertos. A pesar de sus diferencias, en general, todos ellos acuerdan con las propuestas de un concepto de cultura no formal, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, un tratamiento del componente cultural integrado con el aprendizaje lingüístico y la presencia de la cultura meta para la formación más que como información. En otras palabras, el componente cultural es un elemento fundamental para una didáctica que busca el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En los últimos años, la formación de profesionales en lenguas extranjeras ha experimentado un cambio de paradigma en nuestro país. El nuevo paradigma reconoce la interculturalidad como un eje central para la formación integral de los futuros profesionales como lo evidencia el documento *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el Nivel Secundario en el área de Lengua Extranjera del Ministerio de Educación de la Nación* (2011: 173-174). En relación a este objetivo, este proyecto enfatiza

[...] la importancia de centrar la educación en el aprecio y la apertura hacia el otro sin juicios de valor como el mejor medio para conducir a la comprensión intercultural. Esta es la base que permite llegar al paso siguiente, el interés intercultural, meta fundamental de la didáctica porque implica el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, la curiosidad y el interés por el otro.

Dada la relevancia de la dimensión intercultural en la formación profesional y ciudadana, el presente trabajo intenta abrir un espacio de reflexión y debate sobre la importancia de la enseñanza de la cultura en una carrera de lenguas a nivel superior. Para enfocar mejor nuestras reflexiones partimos de algunos interrogantes relacionados con el aprendizaje de lengua y de cultura que han guiado nuestro análisis: ¿Por qué es necesario el conocimiento cultural en la enseñanza de lenguas? ¿Qué conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el

alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada? ¿De qué maneras puede el conocimiento cultural contribuir al desarrollo de la conciencia intercultural? ¿En qué medida puede la conciencia intercultural contribuir al mejor aprendizaje de la lengua y al desarrollo personal como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?

El programa de la asignatura Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa de la Facultad de Lenguas (UNC) plantea que el estudio de idiomas extranjeros no sólo implica el aprendizaje de una lengua sino también la comprensión de la/s cultura/s donde se la habla. Con esto se busca romper con el estilo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras que se limita a entregar datos sobre el o los países cuya lengua oficial es el idioma estudiado. Tradicionalmente, la enseñanza de la cultura se abordó sobre la base de la acumulación de conocimientos de la cultura objeto de estudio desde una perspectiva descriptiva-explicativa sujeta a la selección de contenidos por parte del docente. Este enfoque venía en una visión de la cultura extranjera estereotipada, ya sea idealizada o cuestionada, la cual no dejaba espacio para el diálogo entre culturas, la tolerancia de la diversidad o la construcción de la identidad propia.

Sin embargo, teniendo en cuenta el protagonismo que ha adquirido el concepto de interculturalidad en la didáctica actual, se hace necesario definir el término *cultura* como clave para promover el desarrollo de la *competencia intercultural* en los alumnos. En un primer abordaje del tema, partiremos de dos de los conceptos que gobiernan el título de nuestro trabajo: competencia lingüística y competencia comunicativa. Una vez aclarados estos, nos concentraremos en el concepto de cultura y acotaremos aquél o aquéllos que consideramos relevantes para la didáctica de la lengua extranjera. Además, nos enfocaremos en el concepto de competencia intercultural para establecer la importancia de una comprensión más profunda de las formas de vida y pensamiento de otros pueblos y sus patrimonios culturales, y de la promoción del respeto y la valoración de la cultura propia.

Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural

Definiremos competencia lingüística y comunicativa basándonos en los postulados teóricos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Según este documento, las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Los componentes principales de la competencia lingüística pueden definirse como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien estructurados y significativos (106-7). Ya que no es posible disponer de un modelo universal de descripción para todas las lenguas, a fin de facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* propone un enfoque que procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística. El esquema propuesto pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar de utilidad para la descripción del contenido lingüístico. El modelo de referencia sugerido por el *Marco Europeo* distingue la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia

ortoépica como los componentes principales de la competencia lingüística (107). La competencia léxica, es decir el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos comprenden expresiones hechas que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo, las cuales, a su vez, incluyen fórmulas fijas como expresiones de funciones comunicativas, por ejemplo para saludos; refranes, proverbios, modismos; estructuras fijas; expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas y polisemia, entre otras. Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo, artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones. En cuanto a la competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. Entendida así, la competencia gramatical implica la especificación de elementos, por ejemplo, raíces y afijos ; categorías, por ejemplo, concreto/abstracto, transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva; clases, por ejemplo, conjugaciones, declinaciones, clases de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios; estructuras, por ejemplo, oraciones: (simple, compuesta); procesos , por ejemplo, sustantivación, transposición, transformación y relaciones, por ejemplo, concordancia gramatical . Dado que las cuestiones de significado son, naturalmente, fundamentales para la comunicación, la competencia semántica adquiere especial relevancia en la situación comunicativa. La competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el usuario de la lengua. Esta competencia incluye la semántica léxica que se ocupa de asuntos relacionados con el significado de las palabras, por ejemplo, la relación de las palabras con el contexto general; la semántica gramatical que trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales y la semántica pragmática que se ocupa de relaciones lógicas, como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc. La competencia fonológica implica el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos); de los rasgos fonéticos distintivos que distinguen fonemas, por ejemplo, sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad; de la composición fonética de las palabras, por ejemplo, la estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras; de la fonética de las oraciones , por ejemplo, acento y ritmo de las oraciones, entonación y de la reducción fonética, por ejemplo, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión. La competencia ortográfica se refiere al conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Para ello, se requiere que los usuarios de las lenguas europeas – basadas en sistemas de escritura alfabéticos – reconozcan y sean capaces de percibir y producir las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas; la correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas; los signos de puntuación y sus normas de uso; las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra y los signos no alfabéticos de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.). La competencia ortoépica supone que, ya sea para que los usuarios puedan leer en voz alta un determinado texto o para que reproduzcan oralmente palabras que han aprendido en su forma escrita, necesitan saber articular una pronunciación correcta

partiendo de la forma escrita. La adquisición de esta competencia demanda entonces por parte del usuario de la lengua, el conocimiento de las convenciones ortográficas, la capacidad de consultar un diccionario y la comprensión de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación, el conocimiento de la repercusión que las formas escritas tienen en la expresión y en la entonación y la capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

Junto con las competencias lingüísticas, los usuarios de la lengua recurren a otras competencias para desarrollar su competencia comunicativa. Para abordar y desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas en las que se ven inmersos, además de la competencia lingüística propiamente dicha, los usuarios de la lengua recurren a varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. Estas capacidades generales indirectamente relacionadas con la lengua – todos los conocimientos y habilidades que los usuarios adquieren a lo largo de su vida tales como el conocimiento del mundo, las destrezas y las habilidades prácticas, la capacidad de aprender, las destrezas de estudio, las capacidades de descubrimiento y análisis, entre otras - favorecen en mayor o menor grado su capacidad comunicativa. La competencia comunicativa, de acuerdo con el *Marco Europeo*, se entiende como la habilidad de una persona para desenvolverse en una lengua extranjera de un modo adecuado desde el punto de vista no sólo lingüístico, sino también sociolingüístico y pragmático (106). Según el citado documento, “la competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (116). Dado que la lengua es un fenómeno sociocultural, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo que merece la consideración del usuario puesto que es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (100). De allí entonces la importancia para el usuario de la lengua de estar familiarizado con factores como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, los dialectos y los acentos para un desenvolvimiento pertinente y exitoso en la situación comunicativa. En cuanto a las competencias pragmáticas, estas aluden al conocimiento que el usuario posee de los principios que rigen la organización, estructura y orden de los mensajes (competencia discursiva); su utilización para realizar funciones comunicativas (competencia funcional) y su secuencia según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa) (120). De este modo, el conocimiento y la utilización de estos criterios pragmáticos permitirán al usuario de la lengua producir mensajes coherentes y conseguir, así, una comunicación eficaz.

Ahora bien, la competencia intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la “[...] capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (Guilherme, 2000: 297, citado en Paricio Tato, 2014: 223). La competencia intercultural, entonces, se define como la capacidad de relacionar nuestros referentes y marcos culturales con los de la lengua extranjera que queremos aprender a manejar. De este modo, podremos comunicarnos en distintos ámbitos de las sociedades en las que se habla esa lengua, sin dejar de ser quienes somos, sabiendo cómo interpretar lo que nos dicen y cómo los demás pueden interpretar lo que nosotros decimos. Como bien lo expresa Paricio Tato (2014: 291), el concepto de competencia intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas. Sercu (2005: 2-5, citado en Paricio Tato, 2014:

223) apunta que la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural. Paricio Tato (2014: 216) corrobora este concepto:

La incorporación de objetivos interculturales en los currículos no es algo exclusivo de la enseñanza de lenguas, sino que afecta a una gran diversidad de materias [...]. Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio. Se requiere, por tanto, que el profesorado de lenguas explote este potencial y promueva la adquisición de una competencia comunicativa intercultural. El objetivo del aprendizaje en este campo no se define ya en términos de adquisición de una competencia comunicativa.

Según el *Marco Europeo* (2002: 100-101), las características distintivas de una sociedad y su cultura están relacionadas con la vida diaria (por ejemplo, comida y bebida, actividades de ocio); las condiciones de vida (por ejemplo, niveles de vida y medidas de asistencia social); las relaciones personales (incluyendo estructura social y relaciones de raza y comunidad); los valores, las creencias y las actitudes (incluyendo historia, política e instituciones); el lenguaje corporal (por ejemplo, señalar y demostrar); las convenciones sociales (por ejemplo, convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones) y el comportamiento ritual (incluyendo celebraciones y festividades). Sin embargo, en la didáctica de las lenguas, la cultura ha recibido, tradicionalmente, dos definiciones (Bueno, 1995, 362, citado en Trujillo Sáenz, 2005: 5). En primer lugar, la cultura formal (también llamada Cultura con mayúscula o *highbrow culture*) incluye la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad. En segundo lugar, la cultura profunda (también denominada cultura con minúscula o *lowbrow culture*) engloba las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad. En otras palabras, el primer concepto comprendería la cultura culta y el segundo la cultura popular. A pesar de que en la actualidad el concepto de cultura que prevalece es el de cultura con c minúscula, el abordaje del estudio de la cultura que proponemos se centra en ambas, ya que es a través de la Cultura con mayúscula que podemos comprender y empatizar con la cultura con minúscula. Por ejemplo, es necesario conocer la historia de Escocia para poder comprender y empatizar con el plebiscito de 2014; las diferencias en términos de orígenes étnicos y religiosos pueden contribuir a explicar las razones por las cuales los escoceses, bajo el lema “Yes Scotland” (Escocia Sí) iniciaron un proyecto de independización de Gran Bretaña, el cual sometieron a un referéndum popular en septiembre de 2014. Del mismo modo, es necesario conocer la cultura política argentina para comprender la participación de nuestro país en la Guerra de Malvinas; la recurrencia de gobiernos militares de facto en Argentina y sus intentos de adoctrinamiento de la población explican por un lado las actitudes del General Galtieri, y por el otro, el apoyo inicial de la mayoría de la ciudadanía al uso de la fuerza para recuperar las islas del Atlántico sur. Por lo tanto, consideramos fundamental combinar ambas perspectivas en relación al concepto de cultura para poder alcanzar el desarrollo de la competencia intercultural a la que se aspira. Resulta entonces útil la concepción de cultura en los términos de Tylor (1871, citado en Khan, 1975: 10) quien conjuga ambas definiciones al sostener que la cultura es “[...] aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Estos aspectos fundamentales del estudio de la cultura, el aspecto social (incluyendo las políticas educativas y las actitudes religiosas, entre otras), los desarrollos políticos (incluyendo ideologías de aplicación interna y posicionamientos internacionales), y las tendencias económicas (incluyendo medidas de producción, distribución y consumo), además de las manifestaciones

artísticas, la geografía, las convenciones y los hábitos, han de ser tenidos en cuenta para una integración efectiva de la cultura en la enseñanza de la lengua.

Lengua y cultura: una enseñanza integral

Además de la definición de cultura que presenta Tylor (1871), la cual está formulada desde una perspectiva antropológica, es importante destacar la perspectiva constructivista que se plantea en el campo de la didáctica de las lenguas, la cual postula que todo conocimiento es una construcción personal que está sujeto a interpretación, por lo tanto puede cambiar, ya que no es absoluto ni eterno. Complementa estas dos visiones la perspectiva sociocultural, la cual ve el conocimiento como algo socialmente anclado y que puede ser transformado en el transcurso de acontecimientos históricos. Finalmente, para tener una visión integral de lo que es la cultura, se debe incorporar la perspectiva de cultura como proceso, es decir, como una constante construcción y reconstrucción que tiene lugar en el encuentro entre personas (Durán Alfaro, 1987: 9). En otras palabras, al considerar la cultura como proceso aceptamos que la lengua es una práctica social donde la cultura constituye el núcleo mismo de la enseñanza de lenguas. La noción de cultura como proceso es entonces quizás la que más se acerca al objetivo de lograr una mayor comprensión de otras culturas. Zárate (1986) explica los resultados de ese proceso al asegurar que es en la confrontación con el otro que se construye una definición de uno mismo y una identidad propia.

Como bien afirman Castel, Klett y Filippini (2012: 17-18), y Paricio Tato (2014: 217-218) es necesario abordar la enseñanza de lengua y cultura de un modo integral. Dado que una lengua refleja la sociedad donde se la habla, sus modos de vida y sistema de valores, es decir, que los significados están culturalmente determinados, el aprendizaje sistemático de la cultura constituye una etapa fundamental del proceso de adquisición de un idioma extranjero. En síntesis, la lengua evoluciona con la cultura (es fruto de ella) y a su vez la cultura se expresa mediante la lengua. Las representaciones que construimos de las cosas, nuestros modos de comportarnos y de posicionarnos frente al mundo, y a la vez las maneras en que nos diferenciamos de los otros mediante la lengua que usamos, todo ello está influenciado por la cultura. Ésta es la razón por la cual cuando aprendemos una lengua extranjera debemos estar siempre conscientes de la dimensión sociocultural de esa lengua. Comprender los aspectos socioculturales de la lengua que estamos aprendiendo implica reflexionar sobre ella, comparándola y contrastándola con nuestro propio conocimiento sociocultural. De allí entonces, la importancia de enfocar la enseñanza y aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural que permita al estudiante poner en diálogo la cultura objeto de estudio con la propia, considerando a ambas como esferas en permanente estado de interacción. En la clase de lengua extranjera, dice Durán Alfaro (2009), se produce un encuentro entre lo conocido y lo desconocido; es por ello que el abordaje de la cultura debe ser visto desde una perspectiva procesual y su tratamiento en el aula debe orientarse hacia la construcción del otro (7).

De esta manera, gradualmente desarrollamos competencias interculturales, es decir, desarrollamos la capacidad para relacionar nuestros marcos y referentes culturales con los de la lengua extranjera que estamos estudiando. Somos entonces capaces de comunicarnos en diferentes contextos dentro de la sociedad donde se habla la lengua;

podemos interpretar lo que nos dicen y sabemos cómo los otros interpretan lo que les decimos. Esta relación de interculturalidad se establece intencionalmente para fomentar el diálogo y el encuentro entre culturas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. Las competencias interculturales son el resultado de la construcción del conocimiento relevante y adecuado sobre una o varias culturas en particular, como así también de la adquisición de un conocimiento general sobre distintos tipos de cuestiones que pueden surgir cuando los miembros de diferentes culturas interactúan, y ponen en práctica sus habilidades receptivas para establecer y mantener esa interacción. En síntesis, desarrollar competencias interculturales implica construir conocimientos generales y específicos sobre lengua y cultura, y sobre cómo ambas funcionan en una relación dialéctica; desarrollar capacidades para interpretar, interactuar y ponerse en relación con el otro; y llevar a cabo actitudes para criticar y valorar tanto la cultura extranjera como la propia.

Esta preocupación por incorporar la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas no es una novedad. Sin embargo, el abordaje tradicional se ha centrado en una mirada unidireccional hacia la cultura meta sin tener en cuenta la cultura propia. Se privilegiaba un enfoque didáctico descriptivo que fomentaba la mera incorporación de conocimientos sobre la cultura extranjera. Por el contrario, potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje integrado de lengua y cultura lleva a enfatizar la diversidad cultural. A través de este proceso, se comparan elementos de una cultura y otra, se los contraponen, se evalúan continuidades y cambios; y esto permite resaltar áreas de similitudes y descubrir espacios de diferencias, de modo tal que el alumno tome conciencia de las maneras en que lengua y cultura se influyen mutuamente. En consecuencia, la competencia intercultural (conocimiento, capacidades y actitudes) hace posible derribar prejuicios y estereotipos de la cultura meta a la vez que favorece el cuestionamiento y la valoración de referencias culturales propias. Según concluye Byram (1997, citado en Castel et al., 2012: 52), comunicarse en otro idioma requiere no sólo cambiar el marco de referencia lingüístico sino también el cultural y, en consecuencia, la comprensión empática de la otra cultura forma parte esencial de la competencia intercultural. Como bien apuntan Castel et al. (51):

La capacidad de activar los conceptos de la propia cultura, es decir, el cobrar conciencia de los presupuestos de comprensión de la propia cultura es condición previa necesaria para la comprensión de la cultura extraña desde la perspectiva de sus miembros. Este punto de vista intercultural abandona explícitamente la perspectiva etnocéntrica y permite percibir los fenómenos culturales tal como los ven los miembros de la otra cultura y con una identidad cultural diferente.

En otras palabras, un aprendizaje integrador y constructivo requiere el desarrollo de estrategias que capaciten a los alumnos para adquirir una visión intercultural a fin de comprometerse críticamente con el otro y de posicionarse en su lugar para comprender los significados en la comunicación intercultural. Según Castel et al. (2012: 52), “[...] el aprendizaje de lenguas y el aprendizaje de cultura van de la mano y las estrategias se superponen”. Finalmente, una perspectiva teórico-metodológica que propicie los valores asociados a la interculturalidad implica, como postula García Canclini (2004:190), “[...] socializarse en el aprendizaje de las diferencias, en el discurso y la práctica de los derechos humanos interculturales”. Más aún, y en relación con la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la promoción de estos valores en el marco de este diálogo permite acceder a la experiencia de la diferencia, de lo diverso, para luego capitalizarla en la construcción de la propia identidad cultural. La identidad surge de

la interacción con la otra cultura y está basada en la lengua, es decir, se construye a partir de los discursos que circulan culturalmente, a los cuales recurren los alumnos cuando entran en contacto con la otra cultura. En palabras de Hirmas (2008: 20): “hacer efectivo el derecho a la propia identidad implica respetar a cada persona como es y promover la valoración de nuestras propias raíces”. Charaudeau (1987) también subraya la apertura a lo diverso cuando afirma que lo cultural no es una realidad global sino una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, el sexo, las categorías socio-profesionales, entre otros. Por lo tanto, afirma Chareau, hay que hablar de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada, y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad.

Conclusión

Este trabajo ha intentado poner en valor la relevancia de la perspectiva intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. La enseñanza de la cultura no sólo propicia el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita en todos sus niveles (morfológico, sintáctico, léxico y textual), sino también la capacidad de utilizar la lengua para la construcción de conocimientos y la formación crítico-reflexiva. Creemos fundamental asociar los enfoques culturales-interculturales y los saberes lingüísticos a fin de que los alumnos puedan adoptar la perspectiva necesaria que les permita aprender y comprender su entorno lingüístico-cultural, comparando sus propias representaciones de la cultura meta con la conceptualización que cada uno construye de su propia cultura. Este descubrimiento heurístico de las prácticas culturales del otro tienen por objeto facilitar el pasaje de una cultura de pertenencia a una cultura de adaptación, y de esta manera el estudiante incurre en prácticas de tolerancia y aceptación de lo diverso y lo diferente. Es este mismo descubrimiento el que lo alienta a apreciar lo otro valorando al mismo tiempo lo propio. Dicha reflexión puede conducir al alumno al desarrollo de una visión más tolerante y respetuosa de la cultura meta, y más comprensiva y crítica de la cultura propia. De este modo, el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura a nivel superior incluye, además, objetivos relativos al desarrollo del espíritu crítico y reflexivo en el alumnado, aspecto éste que se ve favorecido mediante el estudio de los aspectos culturales de otros países. El estrecho vínculo entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la apertura hacia la cultura de la comunidad o comunidades donde se la habla no sólo posibilita la adquisición de nuevos conocimientos culturales, sino que facilita también el diálogo, la interacción y la negociación, apuntando claramente a la formación de ciudadanos democráticos, respetuosos de la diversidad, tolerantes y conscientes de la propia identidad cultural y de la de los demás. Aprender una lengua entretejiendo en su complejidad los enfoques lingüístico y cultural apela, sin duda alguna, a la transferencia de competencias; sin embargo, también induce a la construcción de nuevas competencias por parte de los estudiantes, como lo son las competencias interculturales de comunicación y de comprensión.

En el presente siglo, vivimos en un mundo globalizado. La globalización es un proceso característico del mundo actual y es un hecho que este fenómeno ha cambiado el escenario mundial demandando una transformación profunda y trascendental en todas las áreas o disciplinas del conocimiento. Como tal, la educación no puede

permanecer ajena al contexto donde se desarrolla ya que la globalización influye en el modo de abordar la enseñanza-aprendizaje. Docentes y alumnos formamos parte de esta nueva coyuntura mundial y por lo tanto la necesidad de abrirnos al mundo exige un nuevo modelo de cambio en la educación superior. La globalización, en la medida que acerca a pueblos y naciones, supone una nueva construcción del mundo basado en la interdependencia y la comunicación. Quizás por ello, diversas perspectivas, a pesar de sus diferencias, coinciden en la interconexión como el concepto clave en su caracterización. El desarrollo tecnológico, económico y de los medios de comunicación ha devenido en la creación de un mundo interconectado, la aldea global, donde los individuos toman conciencia de vivir en un único espacio. La globalización supone así un desafío para los educadores, una aventura que comprende no sólo los contenidos de los planes de estudio sino también los modos propios de abordarlos. Concretamente, en cuanto a su repercusión en la formación de profesionales en lenguas extranjeras, la globalización nos enfrenta al reto de cómo debemos abordar la enseñanza-aprendizaje de la cultura en la preparación de nuestros alumnos como futuros profesionales, y de cómo prepararlos para la pluralidad cultural y a la vez hacerlos interculturalmente competentes para reconocer al otro en su diferencia desde una perspectiva dialógica e integradora. Debemos preparar a los futuros profesionales para ser ciudadanos del mundo, pero siempre manteniendo el patrimonio de las tradiciones y la cultura propia. En este escenario, la universidad tiene un rol fundamental. La universidad no sólo debe instruir para la enseñanza, el conocimiento y la investigación sino también ofrecer una formación que favorezca la integración, el diálogo y la cooperación internacional.

Referencias bibliográficas

- Castel, V., Klett, E. & Filippini, A. M. (Eds.). (2012). *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*. Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo.
- Charaudeau, P. (1987). L'intercultural. Nouvelle mode ou pratique nouvelle? *Le Français dans le monde*, N° spécial, février-mars 1987.
- Durán Alfaro, R. (2009). Cultura e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. *LINKÖPINGS UNIVERSITET Institutionen för kultur och kommunikation, IKK. Avdelningen för moderna språk Svenska*. [revista virtual]. Recuperado de <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:352771/FULLTEXT01.pdf>
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y Diversidad Cultural*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya.
- Kahn, J. S. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Secretaría de Políticas Universitarias. (2011). *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el Nivel Secundario en el área de Lengua Extranjera del Ministerio de Educación de la Nación*. Buenos Aires: s/d.

Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, (4), 1-15.

Zarate, G. 1986. L'initiation à l'approche d'une autre culture. En *Enseigner une culture étrangère* (pp. 96-109). Paris: Hachette.

Capítulo 10

La importancia de la competencia intercultural en el profesorado de lenguas extranjeras.

Claudia Elizabeth Schander
claudiasamban@gmail.com

Agustín Abel Massa
agumassa@gmail.com

Facultad de Lenguas, U.N.C.
Córdoba, Argentina.

Resumen

Hoy en día es frecuente encontrar en los textos sobre enseñanza de lenguas extranjeras cierta terminología como por ejemplo “componente cultural”, “competencia intercultural”, “competencia comunicativa intercultural” entre otros. Al mismo tiempo es ya prácticamente imposible negar el rol que cumple la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. A esto debemos agregar la innegable estrecha relación entre lengua y cultura y la necesidad de abordar la enseñanza de ambas en forma integral. El nuevo contexto social en el que estamos inmersos, la internacionalización de mercados, los viajes, la movilización de persona por distintos países, las migraciones, la globalización cultural entre otros aspectos, condujeron a una evolución de la enseñanza enfocada en la competencia comunicativa a una centrada en la interculturalidad. Es claro entonces que aprender lenguas requiere de nuevos planteamientos metodológicos y didácticos. De acuerdo a Sercu (2005), la formación en lenguas extranjeras es de por sí intercultural. Según Byram, Nichols y Stevens (2001), lengua y cultura deben ser enseñadas en conjunto, como un todo. Sin embargo, un cuidadoso análisis de la práctica diaria permite ver que no siempre lengua y cultura están integradas, lo cual evidencia una insuficiente atención a la dimensión cultural/intercultural. La competencia intercultural, como resultado esperado de la inserción de la interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de una lengua, es una competencia vital en este mundo contemporáneo. Si un docente introduce esta competencia en su quehacer diario, entonces debe desarrollar los medios para asegurarse que ésta se desarrolle. El presente trabajo tiene como objetivo revisar algunos conceptos claves referidos al tema de la interculturalidad, abordar su importancia y analizar las posibilidades de desarrollo y cambios que le competen al profesorado.

Introducción

Existe acuerdo generalizado para reconocer que la realidad actual es heterogénea, y esta heterogeneidad se manifiesta en distintos espacios incluido el cultural. Esta variedad es notable y va cobrando importancia debido a movimientos poblacionales, migraciones, acceso y facilidad para las comunicaciones, los intercambios, entre otros. Los centros de formación docente son parte constitutiva de esta diversidad. La institución educativa es permeable a todas las variaciones y se transforma en “diversa” desde el punto de vista cultural.

Hoy en día es frecuente encontrar en los textos sobre enseñanza de lenguas extranjeras cierta terminología como por ejemplo “componente cultural”, “competencia intercultural”, “competencia comunicativa intercultural” entre otros. Al mismo tiempo es ya prácticamente imposible negar el rol que cumple la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. A esto debemos agregar la innegable estrecha relación entre lengua y cultura y la necesidad de abordar la enseñanza de ambas en forma integral. El nuevo contexto social en el que estamos inmersos, la internacionalización de mercados, los viajes, la movilización de persona por distintos países, las migraciones, la globalización cultural entre otros aspectos, condujeron a una evolución de la enseñanza enfocada en la competencia comunicativa a una centrada en la interculturalidad. Es claro entonces que aprender lenguas requiere de nuevos planteamientos metodológicos y didácticos. De acuerdo a Sercu (2005), la formación en lenguas extranjeras es de por sí intercultural. Según Byram, Nichols y Stevens (2001), lengua y cultura deben ser enseñadas en conjunto, como un todo. Sin embargo, un cuidadoso análisis de la práctica diaria permite ver que no siempre lengua y cultura están integradas, lo cual evidencia una insuficiente atención a la dimensión cultural/intercultural. La competencia intercultural, como resultado esperado de la inserción de la interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de una lengua, es una competencia vital en este mundo contemporáneo. Se entiende como competencia intercultural

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás. (Aguaded et al., 2008: 157)

Si un docente introduce esta competencia en su quehacer diario, entonces debe desarrollar los medios para asegurarse que ésta se desarrolle. Se pueden considerar algunas acciones tendientes a lograr una educación intercultural. Entre las acciones posibles se encuentra la necesidad de adoptar un enfoque intercultural y desarrollar las capacidades y competencias interculturales necesarias para atender a la diversidad. Uno de los objetivos principales en la formación del profesorado es intentar un cambio en los esquemas mentales, actitudes, estilos y compromisos profesionales, para esto se torna indispensable reconocer la necesidad de una formación continua, plantear la diversidad con amplitud, desarrollar materiales didácticos que ofrezcan una visión amplia y equilibrada de las sociedades y culturas que permitan comprenderlas basándose en la tolerancia y el respeto, abarcar la dimensión afectiva-actitudinal, llevar adelante un trabajo cooperativo ya que el enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación.

Proponemos entonces revisar algunos conceptos, abordar su importancia y analizar las

posibilidades de desarrollo y cambio en el profesorado.

Hasta hace poco tiempo el enfoque comunicativo era prácticamente el dominante en el mundo de la enseñanza de las lenguas. Esto fue motivo de críticas puesto que este enfoque reduce la dimensión cultural a una simple anécdota. Isaisag (2010) señala dos fallas importantes en el enfoque comunicativo: por un lado éste no reconoce los lazos entre lengua y cultura, y por otro, señala la falta de conciencia de que el aprendizaje de otra cultura por sí solo es insuficiente para la comprensión entre culturas, ya que para comprender otras culturas se necesita tener conciencia de la cultura propia. A esto se le puede sumar la idea de “hablante nativo” como ideal a imitar. Generalmente, en el enfoque comunicativo el modelo a seguir es el de “hablante nativo”, o sea, el ideal es lograr un grado de competencia lingüística aproximado al que pueda tener una persona originaria del país donde se hable la lengua meta. La enseñanza integrada de lengua y cultura cuestiona esa posición ya que considera que aunque un hablante no nativo pueda alcanzar destrezas lingüísticas semejantes al nativo, aquél no podrá identificarse culturalmente con él.

Otra característica de la interculturalidad es la visión de la cultura como algo dinámico, en constante cambio. Según el Centro Virtual Cervantes (CVC), “La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida”. Siguiendo la línea del CVC, “en el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales [...] como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas”. Enfocándose en la enseñanza de lenguas, afirma que la materialización de la interculturalidad se da en un “enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura”. En cuanto a cómo se construyen los conocimientos de culturas ajenas, dice que

Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

Desde la perspectiva intercultural el fin es “convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad” (Instituto Cervantes: 12, cit. en Paricio: 2014). Autores tales como Byram, (1997); Byram y Risager (1999); Byram y Zárate (1997); Kramsh (2001), proponen el concepto de “hablante intercultural”. Según el CVC, el “alumno como hablante intercultural ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países donde se hable la lengua meta”. El “hablante intercultural” es una persona que tiene conocimiento de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (Byram & Fleming: 2001). El hablante intercultural no es alguien que renuncie a sus valores para adoptar los de otros con los que interactúa, sino que el encuentro intercultural es capaz de crear un tercer espacio, “the third place”, que se define como “punto dinámico que se establece en cada

encuentro entre uno mismo y los otros (Derosas: 2011). El estudiante competente es aquel alumno que es consciente de sus identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, es aquél que conoce las identidades y culturas de las personas con las cuales interactúa. Se puede decir entonces que además de la adquisición de una competencia lingüística pertinente para la comunicación oral y escrita, la enseñanza de lenguas respetuosa de la dimensión intercultural debe contemplar otro objetivo: el desarrollo de la competencia intercultural.

La educación intercultural se base en principios pedagógicos como por ejemplo: el reconocimiento del derecho personal de cada alumno; el reconocimiento de las distintas culturas y lenguas como así también de la diversidad y el respeto a las diferencias; la no segregación; el fortalecimiento de valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y responsabilidad social; la lucha contra el racismo; la prevención de prejuicios y estereotipos; la comunicación activa y la interrelación; la convivencia democrática y participativa.

Byram y Risager (1999) incluyen en la dimensión cultural tres elementos interrelacionados: uno es aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos. El segundo, es la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación. El tercer elemento apela a la capacidad y responsabilidad del profesorado de ayudar a quienes aprenden a comprender a los otros y a la alteridad como base para la adquisición de una competencia comunicativa y cultural. El papel del aprendiz es el de mediador entre culturas y el papel del profesorado es el de mediador profesional entre los que aprenden y las lenguas y culturas extranjeras.

Revisando el papel del profesorado en el desarrollo de la dimensión cultural es importante señalar que el objetivo de la enseñanza no es la simple transmisión de información sobre un determinado país, sino más bien el desarrollo de capacidades, puntos de vista, perspectivas. La misión del docente es ayudar al alumno a ver la relación entre la cultura propia y la de otros, de provocar curiosidad por la alteridad, de construir la conciencia sobre el modo en que otros pueblos lo perciben a él y a su cultura; o sea, el docente pasa a ser un mediador entre dos o más culturas.

Esto conlleva una nueva relación profesorado – alumnado, el primero cumple un rol de consejero, de guía, y al segundo le corresponde realizar un trabajo autónomo sobre el material que se le provee. Es competencia del profesorado preparar al alumnado para establecer relaciones con personas de otras culturas; favorecer la comprensión y aceptación de las personas diferentes como individuos con valores, puntos de vista y comportamientos diferentes; ayudarles a comprender cómo funcionan las interacciones culturales; mostrar a las identidades sociales como parte integrante de toda relación; demostrar la influencia de la percepción sobre los otros y la visión de los otros sobre uno mismo como el éxito de la comunicación; inducir a conocer más sobre las personas con las que se comunican; y ayudar a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones (Byram, Gribkova, Starkey: 2002). El trabajo áulico alrededor de la dimensión intercultural da así prioridad a la comparación, la identificación y la observación de la cultura propia.

Guiándonos por Byram, Gribkova y Starkey (2002), coincidimos en que se necesita desarrollar ciertos componentes de la competencia intercultural. Ellos son: “saber ser” (*savoir être*), la capacidad para relativizar los valores, las creencias y los comportamientos

propios, aceptar que no son los únicos válidos y posibles, y apreciarlos desde una perspectiva distinta, desde otra mirada de alguien que tiene valores, creencias y comportamientos distintos. Si consideramos que uno de los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera es promover actitudes positivas de tolerancia hacia los otros, como profesores deberíamos establecer mecanismos para hacerlo posible. “Saberes” (*savoirs*), conocimiento de los distintos grupos sociales y sus prácticas, de las interacciones entre individuos y sociedades. Es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo a que se ve obligado el que aprende una lengua nueva. “Saber aprender” (*savoir apprendre*), capacidad de interpretar y de establecer relaciones. “Saber aprender/hacer” (*savoir-faire*), capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus prácticas. “Saber comprometerse”, capacidad de evaluación crítica, de puntos de vista, prácticas y productos del país propio y ajeno.

Este nuevo contexto nos lleva a abandonar la visión técnica de los profesorado de lenguas extranjeras como instituciones cuyo objetivo era lograr que el alumnado adquiriese destrezas o habilidades puramente lingüísticas, y a adoptar un enfoque más educativo o formativo, en el que la adquisición de destrezas, ampliada a capacidades que van más allá del aprendizaje de la gramática, la fonética y el vocabulario, llevan al desarrollo del espíritu crítico y a la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar el entendimiento entre los seres humanos.

La enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural requiere de una reorientación del trabajo áulico. Entre las demandas que se plantean se pueden señalar: el incremento de la conciencia cultural y la competencia intercultural; el cambio o adaptación de métodos para adquirir las capacidades antes mencionadas; y un cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural. Los institutos de formación docente deben mutar en agentes de cambio, innovadores y conscientes de la evolución de sus alumnos y de sus entornos. Entre los nuevos roles que se les asignan se destaca el de educar ciudadanos y ciudadanas en con espíritu de tolerancia, de comprensión y de respeto hacia la diversidad, algo que requiere una adecuada formación para poder ejercer ese papel de mediador entre lenguas y culturas.

En la sociedad actual el conocimiento de otros idiomas se torna indispensable para lograr una convivencia y poder construir una sociedad democrática con activa participación ciudadana. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 48) plantea: “¿Cómo puede contribuir mejor el aprendizaje de la lengua a su [de los aprendientes] desarrollo personal y cultural como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?”. La respuesta que podríamos ensayar es que el aprendiente se ha convertido en ciudadano o actor social. Por actor social entendemos “un individuo que se compromete en la elección de las lenguas, pero también en la elección de otros modos de vida extranjeros y que, además, se enfrenta a la diversidad de los sistemas de valores” (Zarate: 2002: 53).

Para este actor social el aprendizaje lingüístico deviene en una herramienta de formación a la ciudadanía participativa, “una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia” (Mata: 2009).

Si bien es cierto que de algún modo la cultura ha estado presente en las aulas, por ejemplo a través de ejercicios que simulaban situaciones comunicativas lo más cercanas posible a la realidad en el país extranjero, es el objetivo lo que debe cambiar ahora, dicho objetivo debe ser la promoción de la reflexión sobre la realidad sociocultural y la

adquisición de una conciencia crítica que favorezca la relativización de las diferencias culturales.

Una perspectiva intercultural de la enseñanza de las lenguas implica un cambio de foco en el trabajo áulico orientado hacia nuevas tareas y demandas entre las que podemos mencionar el incremento de la propia conciencia cultural, la adecuación de métodos para promover la interculturalidad y el tener conciencia del cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural.

Según Paricio (2014), el profesorado necesita tener “la capacidad de crear en el aula las condiciones necesarias para lograr el compromiso personal del alumnado en los planos intelectual y emocional, capacidad que se adquiere a través de la práctica y la reflexión”. La institución se convierte así en “aprendiz intercultural”. Siguiendo la misma línea podemos considerar a continuación algunas de las sugerencias estipuladas por la mencionada autora tendientes a favorecer la orientación del trabajo áulico: establecer vínculos con instituciones extranjeras; trabajar con material auténtico proveniente de la/s comunidad/es objeto de estudio; conectarse con hablantes nativos; identificarse con las perspectivas y experiencias de los habitantes parlantes de la lengua objeto de estudio; investigar e informarse sobre aspectos particulares de las comunidades donde se hable la lengua extranjera; comparar la cultura propia con la de las comunidades donde se hable la lengua objeto de estudio. Toda esta tarea se debe llevar a cabo fomentando el trabajo en grupo, el diálogo, el debate y la participación activa y reflexiva.

Edelhoff (en Sercu, 2001, pp. 255-256) ofrece un detalle de las cualidades que el profesorado de lenguas debe desarrollar para llevar a cabo una enseñanza intercultural; cualidades que deberían tenerse en cuenta en la planificación de su formación inicial y continua. Las cualidades se dividen en actitudes, conocimientos y destrezas y una síntesis de ellas incluiría, en el plano de las actitudes, aquellas a desarrollar en el alumno. Por ejemplo: considerar cómo lo ven otras personas y tener curiosidad por conocer más sobre sí mismo y sobre los otros; estar dispuesto a experimentar y negociar para alcanzar un entendimiento, a compartir significados, experiencias y afectos con personas de otros países y con el propio alumnado, y estar dispuesto a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas al entendimiento internacional; y adoptar la función y el papel de intérprete social e intercultural. En el campo de los conocimientos, se le exige: tener conocimientos y estudiar más sobre la historia cultural de los países y comunidades que utilizan la lengua estudiada; tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y sobre el modo en que los otros lo perciben; disponer de un conocimiento activo que pueda convertir en accesible la situación de aprendizaje; y conocer cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo puede utilizarse de manera eficaz para la comprensión. Finalmente y con respecto a las destrezas, se deben perfeccionar destrezas de comunicación adecuadas para la negociación; destrezas para procesar información en todo tipo de medios (audiovisuales, orales, escritos) y en las interacciones cara a cara; y crear entornos de aprendizaje basados en la negociación y en la experiencia.

En respuesta a la pregunta “¿Cómo se puede enseñar la competencia intercultural?” Liddicoat y Croset (2000) diseñan un enfoque que brinda oportunidades de reflexionar sobre la cultura propia, de experimentar con la nueva cultura y decidir cómo uno desea responder a las diferencias culturales. Este enfoque divide la enseñanza de la lengua y de la cultura en cuatro pasos: la concienciación, el desarrollo de habilidades, la producción y el feedback (o retroalimentación). Durante la concienciación los alumnos reciben nuevo estímulo acerca de la lengua y la cultura. Esto debe desarrollarse a

través de tareas participativas que incentivan al alumno a comparar la nueva cultura con su propia práctica. El desarrollo de habilidades permite al alumno comenzar a trabajar con el conocimiento nuevo y tratar formas de actuar y hablar semejantes a la de un hablante nativo. Durante la producción, el alumno junta los elementos que ha estado practicando en la fase experimental e integra la información que ha adquirido al uso real de la lengua. La mejor manera de lograrlo es mediante el juego de roles, y es aquí cuando el alumno necesitará actuar la información cultural y lingüística que ha estado practicando. El objetivo es que el alumno pueda experimentar formas de interacción culturalmente diferentes. Por último, el feedback involucra la reflexión acerca de la experiencia de actuar como hablante nativo en la fase de producción.

El feedback debería permitir al alumno descubrir el *“third place”*: un lugar de confort entre la primera y la segunda lengua y cultura (Crozet y Liddicoat 1999; 2000; Kramsch 1993).

La competencia intercultural se debe tratarse puntual y aisladamente en un cierto momento del curso, por el contrario, tiene que integrarse en el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras de forma sistemática, estrechando vínculos entre la lengua y la cultura en el aula.

Reflexión

Si efectivamente se pretende dar un giro hacia una educación intercultural en la formación docente, el primer paso es dejar de ver a la institución formadora como un discurso teórico cargado de buenas intenciones y considerarla como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella. Un segundo paso sería que el proyecto educativo de la escuela vincule sus objetivos generales con dos conceptos fundamentales, la interculturalidad y la multiculturalidad, para favorecer la formación desde una perspectiva intercultural. Y lo más importante, podrán existir las condiciones necesarias para generar un marco favorable para la construcción de una educación intercultural sólo si el proyecto es vivido, asumido e impulsado en las instituciones educativas. Por otro lado, es importante que los docentes durante su proceso de formación valoren el significado de la cultura en el proceso de interacción en el ámbito escolar, este proceso le permitirá al individuo desarrollar competencias de percepción, pensamiento y acción, y no equiparar educación con escolaridad, ni educación intercultural con programas escolares formales. De igual modo, es de suma importancia que no se compare a la educación intercultural con un grupo étnico para evitar así los estereotipos e impulsar una búsqueda intensa de las semejanzas y diferencias entre alumnos. Es necesario, también, seguir avanzando hacia la construcción de una formación docente intercultural que promueva competencias en múltiples culturas. La educación intercultural debe ser considerada sólo como una educación para la diversidad cultural en su más amplio sentido. Como aquella que sólo será posible construir a través de un proceso de críticas constructivas y propuestas en los contenidos escolares, que asegure la variedad de métodos didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; que fomente mayores niveles de conciencia en los alumnos respecto a la diversidad cultural presente en la escuela y que tenga los recursos cognitivos suficientes para reconocer y convivir en la pluralidad en entornos inmediatos. Lo anterior nos enfrenta a un interrogante a los formadores de docentes: ¿cómo formar

un docente capaz de reconocer y atender la diversidad cultural en el salón de clases? El primer paso para avanzar hacia este objetivo es brindar una formación que permita comprender cómo la educación intercultural puede impactar tanto a los individuos en el contexto escolar como en el ámbito social. Un segundo paso es la elaboración de un diseño educativo que permita impulsar la formación docente en dos planos: uno, revisando, reorientando y reorganizando los procesos de capacitación y actualización de los profesores en servicio, y otro, con la aplicación y evaluación sistemática del Plan de estudios. El camino para alcanzar este objetivo puede no ser fácil, pero puede lograrse mediante la consolidación de una formación docente apoyada en fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos para enfrentar las actuales necesidades educativas. Una formación docente orientada a la diversidad contribuye a profundizar conceptos y a desarrollarlos sobre la base de su aplicación práctica, en la cual la comunicación, la participación, la motivación, el trabajo cooperativo, la experimentación, el disenso, el respeto, la interacción, deben ser elementos que constituyen el proceso de enseñanza / aprendizaje con perspectiva intercultural.

Conclusión

Pareciera ser que la formación en educación intercultural para docentes sigue siendo bastante deficitaria. Buena parte de los programas de formación permanente tienen un carácter puntual y/o superficial, y no se ajustan ni a las necesidades de la realidad educativa y sociocomunitaria, ni a las demandas del propio profesorado. Por otro lado, y según la opinión de García Plaza y Oliveras Busquets (1999), la mayor parte de los programas de formación intercultural se dirigen únicamente a un determinado tipo de profesores: psicopedagogos, pedagogos y docentes que ya están trabajando con la problemática de la interculturalidad, dejando de lado al resto del profesorado. Rompen, así con uno de los principios básicos de la educación intercultural. En lo que se refiere a los programas de formación inicial de las nuevas generaciones de docentes, la educación intercultural tiene, por su escasa presencia un bajo índice de impacto formativo real, que es prácticamente nulo en el caso de la formación inicial del profesorado de secundaria. Así las cosas, parece necesario replantearse los actuales límites de la formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de la educación intercultural. En cualquier caso, los programas de formación del profesorado no tendrán éxito mientras no se rompa con la dinámica actual; mientras no se fomenten programas contextualizados, que respondan a las necesidades reales de los centros y de su profesorado; mientras no dejen de dirigirse tan solo a profesores concretos, para centrarse en todo el profesorado y en los centros escolares de forma global; mientras no se replantee su contenido y estructura, pasando de la mera transmisión de conceptos, a una dinámica de reflexión/ acción y de toma de contacto con la realidad, tal como proponen numerosos expertos (Jordán, 1992; Escudero; 1993, Pujolás y otros, 1997; Muntaner, 1999).

Una pieza clave es el rol del docente. En este sentido, se observa la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y asumir la autocrítica. Hay que ver con naturalidad la necesidad de formación continua para aumentar las competencias interculturales de los profesionales y facilitar su adaptación a los cambios. Desde esa formación es importante que se atienda a aptitudes y actitudes; no sólo “saber” y “saber hacer” sino además “ser”, atender a la dimensión más personal de la educación. Se impone la consideración de los conceptos de “alteridad” y “empatía” como valores que permiten

reconocernos y reconocer al otro o a la otra como iguales. (Aguado; Gil Jaurena y Mata Benito 2005).

Es necesario revisar el perfil pedagógico del profesorado. Aquí se incluyen valores, formas de pensar, maneras de actuar, etc. Respecto al profesorado y el currículo es pertinente tener en cuenta el lenguaje que se usa, las actitudes y valores hacia las minorías o hacia la diversidad, los ejemplos que se utilizan, la relación profesor/alumno, los estereotipos que se divulgan a través de los libros de texto o del material educativo en general.

Si deseamos introducir en el currículo elementos para favorecer la interculturalidad, sería conveniente considerar ciertos aspectos como la organización del espacio y ritmos de aprendizaje, el diseño de actividades motivadoras y significativas, los contenidos académicos, la metodología en el aula y la interacción social.

Por medio de una educación multicultural se desea que el profesorado sea capaz de hacer frente a las exigencias de la sociedad que demanda la adquisición de competencias interculturales que permitan el análisis crítico de la práctica educativa y del mundo circundante. El profesorado debería pasar a ser un agente de cambio, continuamente innovador y consciente de la evolución de su alumnado y de su entorno. Entre los nuevos roles asignados a la institución formadora de formadores figura el de educar ciudadanos y ciudadanas en un espíritu de tolerancia, de comprensión y de respeto hacia la diversidad, algo que requiere una adecuada formación para poder ejercer ese papel de mediador entre lenguas y culturas.

Los tres pilares básicos en que debe fundamentarse la formación del profesorado de acuerdo con Byram (2003, en Plan curricular del Instituto Cervantes) son: 1) promover el plurilingüismo (entendido éste en el sentido del Marco de Referencia Europeo), 2) centrar la atención en la competencia intercultural y 3) preparar al profesorado para comprometerse con la educación en valores y la ciudadanía democrática. Byram nos presenta un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que se caracteriza por varios rasgos: en primer lugar, la dimensión sociocultural que es central en todo el aprendizaje. En segundo lugar, la cultura original del alumno que es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva. Y en tercer lugar, el factor emocional -afectivo que ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

La formación del profesorado ha mantenido un corte más bien cognitivo, dejando de lado la formación para la convivencia intercultural. Así surge la necesidad de abrir esta formación a toda la comunidad educativa, con el fin de mutar a la escuela en espacio de formación comunitaria donde se eduque en el marco de competencias interculturales con un docente facilitador a cargo de dicho proceso debidamente capacitado. El docente comprometido con el análisis de los cambios sociales observa cómo su lugar de desempeño profesional cambia de un espacio monocultural a uno multicultural. Esto provoca ciertas inquietudes e interrogantes que las instituciones formadoras deben estar capacitadas para responder. Por esto el papel del profesorado es absolutamente trascendental.

Bibliografía

Aguaded Ramírez, E., de la Rubia Ruiz, P., González Castellón, E. y Beas Mora, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *REID*, número monográfico, 156 – 171.

Aguado, T., Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC/ Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.

Byram, M., Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence Socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. En M. Byram, G. Zarate y G. Neuner (Eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 9 – 42). Strasbourg : Conseil de l'Europe,

Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon. Multilingual Matters.

Plan curricular del Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

Byram, M., Nichols A. y Stevens D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya.

Crozet, C. y Liddicoat, A.J. (2000). Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. En A.J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Teaching Languages, Teaching Cultures* (pp. 1-18). Melbourne: Language Australia.

Derosas, M. & Torresan, P. (2011). *Didácticas de las Lenguas Culturas. Nuevas Perspectivas*. Bs. As. Edit. SB.

García Plaza, M.M., y Oliveras Busquets, E. (1999). Formación del profesorado en educación intercultural: Un caso práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36,199-209. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247330830.pdf

Isaieg, K.U. (2010). The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching. *Academia Bakis*, 4, 7, 251 – 260.

Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Education*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del Teatro y la etnografía* (pp. 23 – 37. Madrid. Cambridge University Press.

Sercu, L. (2009). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. Sercu et al. (Eds.), *Foreign Language Teaching and Intercultural Competence. An International Investigation* (pp. 1-18). Clevedon. Multilingual Matters.

Leistyna, P. (2002). *Defining and desingning multiculturalism: One school system's efforts*. New York. State University of New York Press.

Mata, P. (2008). Ciudadanía. En Colectivo Yedra (Coord.), *Glosario Educación Intercultural* Madrid: FETE-UGT. Recuperado de: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf>

Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226 [revista virtual]. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

Zárate, G. (2002). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija..

Capítulo 11

Competencia comunicativa intercultural y enfoque integrador de historia y lengua. Un proyecto en educación superior

María Isabel Pozzo

pozso@irice-conicet.gov.ar

Universidad Nacional de Rosario

Rosario, Argentina

Irene Margarita Theiner

itheiner@unisa.it

Università degli Studi di Salerno

Salerno, Italia

Resumen

Este trabajo plantea el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante el diseño e implementación de un proyecto para el nivel superior que, por un lado integra disciplinas que problematizan las culturas –historia sociocultural y lengua– y por otro, interconecta regiones –el Litoral argentino y la Campania italiana–. La propuesta fundamenta los criterios según los cuales construir un tercer espacio intercultural en el que interactúen personas de diferentes lenguas primeras compartiendo diversas prácticas discursivas.

La interacción entre docentes y estudiantes de dos regiones alejadas geográficamente, pero relacionadas por lenguas afines – español e italiano – y por flujos y reflujos migratorios, brinda óptimas posibilidades para situar, comparar y desnaturalizar la configuración de los marcos interpretativos interiorizados. Promover la concienciación de que la propia perspectiva no es “natural” sino situada, educa a la ciudadanía intercultural (Byram, 2008).

Proponemos reflexionar sobre cómo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se puede potenciar positivamente desde el enfoque integrador de disciplinas, atendiendo a su transposición didáctica, particularmente para los destinatarios del proyecto, dado que los estudiantes argentinos se preparan para ser docentes de historia, mientras que para los italianos la docencia es una de las opciones laborales futuras. Esperamos contribuir a la formación de profesionales capaces de atravesar fronteras lingüístico-discursivas, disciplinares y culturales.

Introducción

Uno de los objetivos cada vez más claramente explicitados de la educación es el de formar ciudadanos interculturales, meta que requiere del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Cabe, por tanto, plantearnos qué sentido le atribuimos a tal competencia y cuáles son las herramientas teórico-metodológicas para desarrollarla.

En vistas a presentar una definición operativa de este concepto teórico recurrimos a los indicadores adoptados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), documento articulador del aprendizaje de distintas lenguas. Según este documento, la competencia intercultural supone:

- la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera,
- la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas,
- la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, y
- la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Byram (2000) propone una distinción entre “‘Intercultural Competence’ as ‘the ability to interact in their own language with people from another country and culture’ and ‘Intercultural Communicative Competence’ which means performance in a foreign language” (298). Por su parte, Fantini (2010) utiliza competencia comunicativa intercultural en un sentido más general; esto es, toda vez que involucre el encuentro de sujetos que hablan distinta lengua materna, sin restringir si se la evalúa en la propia lengua o en la extranjera. Todas las definiciones, no obstante, hablan de una competencia compleja que comprende conocimientos, habilidades y actitudes. Fundamentalmente, este concepto ha sido utilizado para evaluar las destrezas de los alumnos, especialmente de los estudiantes de lenguas extranjeras. Sin embargo, algunos estudios, como el nuestro, se interesan en aplicarlo a estudiantes de distintas disciplinas, por la actitud autorreflexiva que supone.

Enfoque integrado de disciplinas para educar a la ciudadanía intercultural

Nuestro proyecto se inspiró inicialmente en el Enfoque integrado de contenido y lengua, basado en la integración contextualizada de contenido, cultura, cognición y comunicación (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 41-42). A esta propuesta original hemos introducido dos cambios a la hora de enmarcar metodológicamente nuestra propuesta. El primer cambio atañe a reemplazar “integrado”, como aparece en la bibliografía sobre el tema, por “integrador”, opción que resulta más procesual y dinámica. El otro cambio concierne al núcleo mismo de aquello que se integra. En efecto, distinguir “contenido” y “lengua” como si esta última no fuera también un contenido disciplinar resulta insuficiente al involucrar -precisamente- un curso de lengua extranjera. Por

esta razón, nos referimos directamente a “historia y lengua”, que son los dos campos de conocimiento integrados en nuestra propuesta.

La integración de estos dos saberes disciplinares brinda la posibilidad de un descentramiento tanto de una historia y de una identidad percibidas como “naturales”, como de las construcciones de la lengua materna. En el “tercer espacio” que proponemos configurar, estudiantes de historia y lengua podrán comparar no sólo las diferentes conceptualizaciones de sus experiencias según sus respectivas perspectivas disciplinares, sino también sus diferentes experiencias en el uso de la lengua como medio de comunicación.

Los fenómenos lingüístico-discursivos desempeñan un papel fundamental en la conceptualización, verbalización y socialización de saberes disciplinares y en las últimas décadas los didactas de la historia han asignado cada vez mayor espacio a los estudios del discurso (Plá, 2008, 2015; Pagès, 2012). Coffin (2006) propone emplear las herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional para “*facilitate students’ writing skills whilst simultaneously developing their historical knowledge*” (2). También Schleppegrell y de Oliveira (2006) y en ámbito hispánico, Oteiza (2009) se basan en dicha corriente.

Consideramos que la Lingüística Cognitiva brinda herramientas particularmente eficaces para analizar los aspectos lingüístico-discursivos de la construcción de conocimientos disciplinares, porque considera que el lenguaje está inextricablemente relacionado con la cognición y la lengua no “refleja” la realidad, sino que impone estructuras específicas al mundo percibido. En palabras de Langacker, (2008: 44) “*linguistic meaning involves both conceptual content and the construal imposed on that content*”. La estructuración que el hablante impone a sus experiencias depende del punto de vista y la distancia desde donde las percibe, así como a qué elementos presta más atención. Las operaciones de estructuración conceptual⁸ se consideran siempre enraizadas en nuestra experiencia corpórea y motivadas por nuestra necesidad de conferir sentido a nuestras interacciones con el entorno. Que estemos naturalmente equipados de sentidos y que nuestras experiencias incorporadas configuren moldes para nuestras conceptualizaciones, no significa que éstas estén determinadas necesariamente ni que “reflejen” una realidad preexistente. Las construcciones emergen de asociaciones recurrentes de determinadas experiencias con ciertos usos lingüísticos y se van almacenando como correspondencias convencionalizadas entre parámetros de forma (rasgos fonológicos y morfosintácticos) y parámetros de significado (rasgos semánticos, pragmáticos y discursivos) de distinto grado de abstracción.

Aplicando el enfoque cognitivo al Análisis Crítico del Discurso proponemos desarrollar la conciencia crítica de que las conceptualizaciones y las construcciones lingüístico-discursivas están histórica y socioculturalmente situadas y responden abierta o veladamente a ideologías (Hart, 2010) como las que moldean el *ethos* en el discurso académico.

En el inventario de construcciones suelen incluirse desde los morfemas hasta los esquemas complejos, como la construcción pasiva o condicional-comparativa, pasando por las palabras y las unidades fraseológicas más o menos saturadas, pero no explícitamente los géneros. Nosotras los incluimos, apoyándonos en Langacker (2008: 478) que los considera unidades lingüísticas comparables a las demás en cuanto también su conocimiento se genera a partir de experiencias repetidas de “*cultural scenarios representing familiar kinds of linguistic knowledge*” que resultan en esquemas almacenados.

8 Es la traducción de *construal* que proponen Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012).

Los aspectos socioculturales y específicamente ideológicos de los géneros discursivos ocupan un lugar central en los estudios neorretóricos.

Ideology and genre are related in that to recognize genres as socially situated and culturally embedded is to recognize that genres carry with them the ideologies of particular communities and cultures. (Bawarshi y Reiff, 2010: 213-214).

Bawarshi y Reiff (2010: 193-194) han propuesto la siguiente guía para analizar géneros con el objetivo de desarrollar un conocimiento que active una conciencia crítica de cómo se los emplea.

1. Reunir ejemplos del género;
2. Identificar la escena y describir la situación en que se emplea el género: ámbito, tema, participantes (productores y receptores) y propósitos;
3. Identificar y describir los patrones a que responden las características del género: contenido, recursos retóricos (*logos, pathos, ethos*), estructura de los textos del género, formato, sintaxis (oraciones simples, compuestas, activas, pasivas, mediopasivas, impersonales) y léxico;
4. Analizar lo que estos patrones revelan de la situación y de la escena.

Para responder al punto 3 de la guía integramos los estudios neorretóricos del género con las herramientas de la Lingüística Cognitiva indagando en las operaciones de estructuración conceptual plasmadas en las construcciones, porque *“an expression’s meaning is not just the conceptual content it evokes – equally important is how that content is construed [...] content is likened to a scene and construal to particular way of viewing it”* (Langacker, 2008: 55).

Transposición didáctica integradora

La integración de disciplinas nos permite también superar los límites de una transposición didáctica, tal como había sido conceptualizada por Chevallard (1985). El control social de los aprendices -imponiendo un saber “legitimado”-, la desincretización -desarticulando el saber en campos delimitados- y la despersonalización -separando las prácticas de los agentes que las realizan- conllevan una reificación y deshistorización de la construcción de los saberes. Así musealizados, presentados como “monumentos” visitables pasivamente, no fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Para el enfoque sociocultural (Banegas, 2014; Lantolf y Thorne, 2007) los estudiantes no deben ser visitantes y consumidores pasivos de saberes suministrados por una autoridad, sino agentes que colaboran entre sí y con el docente para co-construir conocimientos. Para ello implementamos la práctica conocida como *andamiaje* que consiste en la interacción entre alumnos y docente y entre pares con el objetivo de llegar a dominar una actividad o contenido a través de la motivación, la identificación del nivel de partida, ofreciendo ayuda para alcanzar niveles más altos, pero sin limitar la autonomía del aprendiz.

La imposición de un saber “legitimado” se contrarresta problematizando los saberes históricos y lingüísticos. Hacer experimentar y compartir a los estudiantes cómo se conceptualiza y construye la historia a la luz del Análisis Crítico del Discurso promueve su agencia. Contra la desincretización, es decir, la desarticulación de los saberes en

campos netamente delimitados, la integración de diferentes modos de conceptualizar las experiencias, propios de las distintas disciplinas, permite potenciar estudios de casos en que se puede observar el entramado de prácticas textuales, discursivas y sociales. En el campo de la historia, esto responde al llamamiento de Pagés (2012: 13) a evitar excesivas generalizaciones. Para superar la despersonalización, que separa a las prácticas de sus agentes, Sebastián Plá (2015) propone no representar a los agentes de los eventos históricos como “cuasi-personajes” o, en palabras de Pagés (14) “renunciar a la ‘antropomorfización’ de las realidades objeto de estudio”. Al articular la Lingüística Cognitiva con el Análisis Crítico del Discurso podemos contar con herramientas eficaces para identificar las estrategias de despersonalización (construcciones pasivas, mediopasivas, construcciones existenciales, distintas formas de impersonalidad, nominalizaciones, vaguedad léxica) que contribuyen a configurar un *ethos* académico del mediador a través del cual se expresa una verdad científica.

La telecolaboración como estrategia didáctica integradora e intercultural

La telecolaboración o intercambio intercultural en línea consiste en el contacto entre dos grupos de estudiantes geográficamente distantes entre sí por medio de herramientas de comunicación en línea sincrónicas y asincrónicas con el propósito de desarrollar habilidades lingüísticas y/o la competencia intercultural (O’Dowd, 2013). Entre las herramientas sincrónicas más frecuentes se encuentran los sistemas de comunicación de texto, voz y video como Skype (modalidad aquí elegida). La modalidad asincrónica incluye los blogs, foros de discusión y el correo electrónico (también empleado aquí).

La telecolaboración se aplica fundamentalmente en las clases de lengua extranjera con el propósito de favorecer la toma de conciencia sobre las diferencias culturales, el desarrollo de habilidades lingüísticas y competencias específicas a través de la comunicación directa con hablantes nativos de la lengua meta.

En el presente estudio, como en otro del equipo (Fernández y Pozzo, 2015), la comunicación sincrónica va más allá de una mera conversación en línea, ya que se combina con la producción y el intercambio de materiales escritos que apoyan la conversación. Además, amplía su espectro en tanto involucra a estudiantes de nivel superior de carreras no lingüísticas. Destacamos el potencial de esta metodología para recolectar información que luego pueda ser objeto de reflexión didáctica, lingüística y/o cultural.

Proyecto “Del sur de Sudamérica al sur del sur de Europa”

Basándonos en estas reflexiones y repensando la transposición didáctica a la luz de la teoría sociocultural, diseñamos un proyecto de telecolaboración entre una institución de educación superior argentina y una italiana. La meta consistía en la transposición de saberes para desarrollar la competencia comunicativa intercultural integrando lengua e historia sociocultural. Los objetivos se formularon como sigue:

- 1) Promover la agencia de los aprendices:
 - 1.a) en la selección de fuentes y actividades,

1.b) en el análisis de sus propias prácticas discursivas (p.ej.: desde la pragmática sociocultural de Bravo y Briz, 2004; análisis genéricos de los textos producidos según Bawarshi y Reiff, 2010).

2) Promover intercambios entre (casi) pares desde la noción de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976; Lantolf y Thorne, 2007).

2.a) comparar experiencias en función de las relaciones simétricas por edad y rol en el campo educativo;

2.b) intercambiar competencias en función de las relaciones asimétricas por el vínculo con la lengua empleada –lengua materna para un grupo, lengua extranjera para el otro– y por el diferente conocimiento de las disciplinas –historia y lengua–.

La experiencia se enmarcó en un proyecto de investigación interinstitucional en curso, llevado a cabo por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” de Rosario y el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. El proyecto se denomina “Diseño e implementación de proyectos interculturales en la formación docente: competencia intercultural, cultura regional y TIC”, y ha sido seleccionado por la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación de la provincia de Santa Fe. Ambas coautoras integramos dicho equipo: María Isabel Pozzo en calidad de directora e Irene Theiner en su doble condición de integrante del Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de Rosario y profesora de la Universidad de Salerno.

Los protagonistas y destinatarios del proyecto son estudiantes del Profesorado de Historia del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” (IESOC) de Rosario, Argentina, y de la carrera de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de Salerno (UNISA), Italia. En el primer caso, participaron los cursantes del Seminario “Historia regional”, a cargo de la Prof. Lía García, más algunas participantes voluntarias; en el segundo, los de Lengua Española III, a cargo de la Prof. Irene Theiner. Ambas asignaturas se dictan en el tercer año, el último de la carrera de grado de UNISA y el penúltimo para los estudiantes del IESOC.

La implementación implicó superar la dificultad de los calendarios desfasados. Cuando los estudiantes rosarinos estaban llegando al final del curso, los salernitanos recién comenzaban. Dado el breve lapso de tiempo en común –menos de un mes–, ambos grupos de estudiantes fueron informados sobre la propuesta con antelación, de modo que sus productos ya estuvieran en curso. Al enviarlos vía mail, acordaron un momento de encuentro sincrónico para presentarse/conocerse, aclarar dudas sobre el material recibido y escuchar la exposición de los respectivos materiales. La comunicación simultánea requería tener en cuenta las 5 horas de diferencia, 4 a partir del día previo al plenario. Se les solicitó grabar las sesiones, como testimonio de la experiencia y enviar las grabaciones a ambas coautoras.

El día 26 de octubre de 2015 realizamos un plenario virtual de los dos grupos completos para reflexionar sobre la experiencia bajo la coordinación de ambas coautoras, posicionadas en Rosario y Salerno con los respectivos grupos.

Las actividades realizadas –incluyendo tanto los contactos por correo electrónico como vía Skype– fueron estructuradas en torno a un cronograma compartido. El plan general

preveía que cada grupo confeccionara algún “producto” para dar cuerpo al intercambio:

- por parte de los alumnos de UNISA: un breve relato sobre la experiencia migratoria de algún pariente o conocido cercano, preferiblemente a Argentina o a América del Sur.

- por parte de los alumnos IESOC: un esquema de presentación regional e institucional en formato *power point* acompañado de un relato histórico.

Dado que había una gran diferencia en el número de estudiantes a uno y otro lado del océano, cada grupo internacional (12 en total) se formó con un representante argentino y 3/4 italianos.

Optamos por centrarnos en personas migrantes porque era un contenido común en ambas asignaturas y porque indudablemente es un tema que reclama nuestra reflexión como ciudadanos.

Los salernitanos escribieron un relato sobre la experiencia migratoria de un pariente o conocido –en varios casos a Sudamérica– y la enviaron a los compañeros, mientras los rosarinos escribieron el texto *Rosario, nuestra patria chica*. Es decir, optamos siempre por sesgos que permitieran una mayor identificación con el tema tratado, justamente contra la habitual “despersonalización”.

Una vez recibidos los escritos, debían enviarse preguntas sobre los mismos, de manera que los compañeros pudieran documentarse en vistas de la siguiente conversación durante la que comentaron sus respectivas producciones.

Los estudiantes no sólo participaron en la selección de materiales auténticos y actividades, sino que autoprodujeron las prácticas lingüísticas que constituyeron el material de estudio. Por ejemplo, el estudio de los géneros discursivos como la conversación, una biografía, un relato histórico se realizó analizando sus propias producciones. El andamiaje fue particularmente articulado porque se trató tanto de relaciones simétricas –por edad y rol en el campo educativo– como asimétricas por las diferentes competencias lingüísticas en castellano y en sus respectivas disciplinas.

Repensando la transposición didáctica a la luz de la teoría sociocultural, propusimos –entre otras estrategias– que los estudiantes rosarinos de Historia ayudaran a los estudiantes italianos de ELE repreguntando ante formulaciones poco eficaces para que mejoraran su nivel lingüístico. Repreguntando ante explicaciones poco claras de fenómenos históricos (inmigración italiana en Rosario), los estudiantes italianos podían ayudar a mejorar la competencia de los estudiantes argentinos para transponer su saber histórico. Sin embargo, esto no se cumplió plenamente por “exceso de cortesía”.

Resultados

Hubo bastantes diferencias en la realización a cargo de los distintos grupos debidas en parte a los problemas con la conexión durante los intercambios vía Skype, pero también porque no todos estaban igualmente motivados. Algunos grupos grabaron y transcribieron conversaciones largas y de variado contenido, mientras otros, solo pocos intercambios.

Es preciso tener en cuenta que no se trataba de una conversación espontánea, dado el

marco institucional en que se desenvolvía y porque los estudiantes sabían que todo lo que decían iba a ser escuchado y/o leído por otros, sobre todo, por los docentes.

En los fragmentos de las conversaciones que citamos a continuación identificamos a los hablantes argentinos con A y a los italianos con I. Dado que no se trata aquí de realizar un análisis conversacional sino de rastrear en los intercambios la construcción de un tercer espacio intercultural, reducimos al mínimo los indicadores de elementos paraverbales.

Tercer espacio: las lenguas

Durante las conversaciones salieron a relucir diferencias interlingüísticas, pero también intralingüísticas que permitieron tomar consciencia a los interlocutores de que su lengua es menos homogénea de lo que la perciben. Surgieron algunos malentendidos porque los estudiantes italianos recién estaban empezando a estudiar las variedades diatópicas de la lengua española y no interpretaban bien algunas manifestaciones del español americano en general y rioplatense en particular. En el caso de los estudiantes rosarinos, la naturalización de la propia variedad les impedía reconocer qué podía ser de difícil comprensión para sus interlocutores.

Dentro del primer caso, se planteó cómo pronunciar el apellido de origen italiano del participante argentino:

I: Bueno y entonces la pronunciación del *cognome*⁹ es *Dichiara*¹⁰.

A: ¡Diquiara!

I: Porque... era nuestra duda ...al ver tu nombre, nosotras nos poníamos la cuestión si era Diquiara o *Dichiara*...Pero porque por la pronunciación de la “che” pero yo imaginaba que...

A: *Dichiara* era un apellido italiano.

I: Y entonces lo pronuncias de manera italiana.

A: ¡Sí! ¡Claro! ¡*Dichiara*!

Es particularmente interesante observar que en este intercambio el interlocutor argentino construye una imagen de afiliación al grupo italiano pronunciando su apellido de “manera italiana”, mientras que cuando se presenta en la radio donde trabaja lo pronuncia según el sistema fonético español.

También giraron alrededor del sistema gráfico-fonético los siguientes intercambios:

A: Y me parece que el italiano es similar al español.

I: Más o menos (Risas)[...]

Por ejemplo, están palabras que... se pronuncian en la misma manera pero se escriben en manera diferente [...]. Por ejemplo, en italiano ‘campana’ se escribe con ge y ene y en español con eñe [...].

A: Me parece que el español es el único idioma que tiene eñe.

9 “Apellido” en italiano.

10 Indicamos en cursivas la pronunciación italiana que en español resulta “Diquiara”.

I: Y la diferencia entre el español y el italiano, por ejemplo, la podemos encontrar en el apóstrofe que en italiano es fundamental, [...] pero en español no.

Casualmente en uno de los grupos la estudiante argentina y una de las italianas llevan el mismo nombre, Fabiola, escrito igual, pero pronunciado de manera diferente, porque en italiano se produce un hiato entre la “i” y la “o”.

El grupo 9 tuteó a su interlocutora argentina en el primer correo electrónico de presentación:

I: somos [...] cuatro estudiantes de la Universidad de Salerno. Te escribimos para ponernos de acuerdo sobre la fecha y hora de la primera conversación en Skype.

¿Cuándo estás disponible?

Como en la respuesta la estudiante argentina los trató de “ustedes” y no empleó “vosotros”, los italianos lo interpretaron como si fuese preferible un registro formal y en el primer encuentro por Skype emplearon “usted”. Pero al mismo tiempo, como desde el comienzo de la conversación entablaron una relación cordial, los estudiantes italianos seguían esperando un tratamiento informal codificado en las formas verbales correspondientes a “vosotros” y transcribieron como “estáis” lo que, en cambio era “están”.

A: ¡buenos días chicos! ¿cómo estáis [están]?

I: bien, bien ¿y usted?

Prácticamente en las transcripciones de todos los grupos observamos estas confusiones, sobre todo, entre las formas del voseo verbal y las formas verbales de vosotros.

Hubo otro caso interesante en que el grupo italiano para preguntarle por su ocupación al interlocutor argentino, tradujo literalmente la expresión equivalente italiana *cosa fai nella vita* suscitando primero risas y luego algunos titubeos, índices de que el participante argentino estaba reinterpretando la pregunta a la luz del marco en que se desarrollaba el intercambio:

I: ¿Tú qué haces en la vida?

A: (Entre risas) Ehm....eh Yo... que eh soy XXX y eh yo estudio profesorado de historia...

En otro caso, el desconocimiento del uso de “bárbaro” en el español rioplatense como semejante a “muy bueno” o “muy bien” para manifestar acuerdo, llevó a pensar que el interlocutor rosarino se estaba refiriendo a una de las integrantes del grupo italiano, Barbara –que en italiano se pronuncia igual que en español, pero se escribe sin tilde–.

I: ¿Cuándo puedes hacer otra conversación?

A: Díganos que nos veamos a esta hora y Barbara [bárbaro], díganos a la que para ustedes sería las dieciocho horas.

I: ¡Perfecto!

(Risas)

A: ¡El viernes es perfecto!

I: Si lo ha dicho Barbara ¡lo confirmamos!

En algunas ocasiones los estudiantes argentinos emplearon términos italianos que habían escuchado de sus mayores, pero que los estudiantes italianos desconocían por emplearse en otras regiones. Durante el plenario, una participante argentina contó que su abuela preparaba un postre que los estudiantes italianos no pudieron identificar. Escribió el siguiente mensaje: “se llama chicharichiata, es una confitura a base de harina y miel”. Su escritura dio lugar a que los estudiantes italianos volvieran a reflexionar sobre los diferentes sistemas gráfico-fonéticos, y tras documentarse descubrieron que se trata del postre navideño más tradicional en Campania, allí conocido como *struffoli*.

En este sentido también los estudiantes descubrieron con sorpresa que los “abuelos” en Argentina pueden ser “nonos”, españolización del italiano *nonno* (singular), *nonni* (plural).

A: Mis nonos vienen de un pueblo de la región de Calabria, que se llama Petrizzi.

I: ¿Cómo se dice? ¿Tú dices “nonos”?

A: Sí. (Risas)

I: En español es “abuelos”, ¿no?

A: ¡Sí! Algo se habla italiano. Por ejemplo, si llama mi tía Antonietta... yyy...mi mamá no está, yo sé que tengo que decir: “*Pronto, io sono XXX e la mia mamma non è* [sic]”. Entonces mi tía ya sabe que mi mamá no está (Risas).

I: ¡Interesante!

Ninguno de estos (des)encuentros impidió que el intercambio siguiera fluido, pero todos constituyeron material de reflexión para las clases. Nos brindaron la posibilidad de observar cuándo una construcción conducía a un malentendido porque la correspondencia entre forma y función no era la esperada por el interlocutor.

Cuando a fines del año 2015 los rosarinos estaban ocupados rindiendo exámenes, los salernitanos profundizaron en las experiencias lingüísticas realizando una serie de actividades. En primer lugar transcribieron sus conversaciones –o parte de las mismas– aplicando el sistema Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial)¹¹.

Tras este paso que ya requirió una reflexión lingüística sobre los errores (fonéticos, morfosintácticos, léxicos), realizaron el análisis tanto de la estructura de sus propias conversaciones como de los aspectos que Bravo y Briz (2004) estudian desde el enfoque de la pragmática sociocultural, sobre todo en términos de estrategias de cortesía, funcionales a la competencia comunicativa intercultural. La guía para el análisis de géneros de Bawarshi y Reiff (2010) se aplicó al estudio del relato histórico *Rosario, nuestra patria chica* escrito por los futuros profesores de historia para sus compañeros italianos. El análisis de la conceptualización y verbalización del contenido se realizó empleando herramientas de la Lingüística Cognitiva, particularmente para comprobar en qué medida se despersonalizaban los agentes humanos y qué tipo de *ethos* se configuraba.

¹¹ Esta propuesta de un grupo de investigación del Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia dirigido por Antonio Briz intenta reproducir lo más fielmente posible la conversación.

Tercer espacio: experiencias migratorias

La inmigración fue un tema siempre presente porque prácticamente todos los estudiantes, tanto los argentinos como los italianos, contaban con una experiencia familiar relativamente cercana. Los estudiantes italianos de Lengua construyeron a partir de ésta un relato practicando la narración en lengua española y los argentinos les brindaron informaciones para contextualizar dichas experiencias:

I: La protagonista del relato es una prima de mi abuelo, ahora vive en Luxemburgo. Una pregunta ¿Te ha gustado el relato?

A: Sí, sólo que veía... es que ellos vienen a la Argentina en 1954, sería en Argentina de los últimos inmigrantes que llegaron. Porque la mayoría migraron en 1880 y en 1914. Mis abuelos materno y paterno llegaron en esa época...

I: Entonces tienes origen italiano. [...]

A: Leía, lo que ustedes escribieron, la familia de Teresa llega a Argentina e instala un comercio.

I: Sí.

A: Para esas épocas ya era posible venir en familias a instalar a un comercio pero en la primera época en la que llegan los inmigrantes italianos, en realidad no tenían esa oportunidad. Lo que hacían era venir a trabajar la tierra, [...] la actividad agrícola. Por eso podemos ver la diferencia histórica de llegar a principio del siglo y a mediados de siglo como Teresa.

Tercer espacio: la/s cultura/s

Uno de los grupos italianos quiso ahondar en la cuestión norte-sur planteada ya durante la cursada de Lengua Española II:

I: Y, hablando de napolitanos, quería preguntarte si conoces algunos estereotipos que conciernen a los napolitanos; porque también aquí en Italia, los italianos, sobre todo los del norte ven a los napolitanos, a nosotras, (Risas) como personas deshonestas, embrollonas y que no quieren trabajar. ¿Tú qué piensas de eso?

A: Eh, conozco esa versión [...]

Bueno, yo no conozco ningún napolitano. [...]

Bueno, sí [...] Dice de gente que ha viajado y ha querido desde Roma ir más al sur, le han dicho → “¡no, al sur no vayan!”

I: (Risas)

A: Mismos Italianos, ¿verdad? Ahora, si vamos a- estereotipos sí, eso que vos decís, se llegó acá decir; que el napolitano no es buena persona, como que es mafioso.

I: Sí. (Risas)

A: Pero, bueno, las generalizaciones son muy feas, ¿verdad?

I: Sí.

A: Pero la verdad que no conozco ningún napolitano como para decir, chicas tienen razón, son malos los napolitanos.

I: (Risas).

A: No tienen pruebas.

Y con lo que veo con ustedes, los napolitanos son gente muy buena, muy buena onda.

I: Gracias (Risas)

En el mismo grupo, la interlocutora argentina mostró huellas de la educación eurocéntrica recibida, adjudicando por momentos universalidad a lo occidental. Preguntó a las italianas cómo se sentían en cuanto herederas de “toda la historia universal”. Si bien tras mencionar la “cultura mundial”, se autocorrigió, limitándola a “por lo menos, obviamente, de Occidente”, fueron las italianas quienes la redimensionarían sin vacilación a “cultura occidental europea”, escasamente valorizada en Italia:

A: Me gustaría saber cómo se sienten ustedes al pertenecer a una civilización que le dio origen a todo lo que es lo occidental. Nosotros estudiamos mucho la historia de Roma y de Grecia como los pilares de lo que se llama toda la historia universal. La occidental en todo caso. Y al tener tan cerca edificios o poder, en tu propio país, tan representativos para lo que es la cultura mundial, por lo menos, obviamente, de Occidente. Los museos más importantes del mundo, castillos, han vivido... reyes, de los más importantes. ¿Cómo es tener esta tradición tan fuerte y tan antigua... porque vengo de un país que tiene una tradición muy joven. Ustedes... de siglos y siglos. [...]

I: Sí... quiero contestarte esta pregunta y puedo decirte que es un privilegio nacer... que yo nací, que nacimos en esta cultura que es la cultura que dio origen a la cultura occidental europea. Porque Roma ha sido un gran imperio. Pero, ahora no sentimos tan fuerte... este privilegio, porque Italia ha perdido su posición dominante en Europa.

En este intercambio se manifiesta también el estereotipo del país americano de “tradición muy joven”, soslayando las tradiciones anteriores a la llegada de los europeos. Pero una de las integrantes del grupo italiano intentó incluirlas:

I: Hablando de cultura, que es occidental, que es, o era, la dominante... según mi opinión, es muy importante estudiar porque te permite abrir el pensamiento. Te hace entender que la cultura occidental europea no es la única, la más importante, sino que también las otras, asiática, latina, africana, merecen el respeto, merecen de ser consideradas importantes porque pueden añadir algo a la cultura que... se convierte en global con el tiempo.

Para preparar el plenario virtual, los estudiantes salernitanos enviaron al docente y a los estudiantes argentinos los temas sobre los que querían conversar, agrupados como sigue:

- 1) ¿Qué tradiciones tienen mayor potencial socializador en Rosario (mateada, bailes, fiestas, tradiciones de inmigrantes italianos)?
- 2) ¿Cómo experimentan los rosarinos la “mezcla” en su “región cosmopolita”,

en cuanto a la percepción de las ventajas y desventajas y a la relación con los inmigrantes?

3) ¿Qué podría aportar la experiencia de las hermanas Cossettini para pensarse como futuros docentes?

Conclusión

En este trabajo hemos presentado la construcción de un tercer espacio intercultural gracias a la interacción telecolaborativa entre estudiantes argentinos e italianos de igual nivel de estudios -superior- pero de diferentes disciplinas - historia y lengua - y diferente relación con la lengua del intercambio (el español es lengua materna para los primeros, y lengua extranjera para los segundos).

Para diseñar este proyecto partimos de la idea de que integrar diferentes culturas lingüístico-discursivas y disciplinares podía contribuir a desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Dada la distancia geográfica entre el Litoral argentino y la Campania italiana, la única manera para interactuar era empleando herramientas de comunicación en línea sincrónica y asincrónica.

A lo largo de las interacciones los estudiantes mostraron que el deseo de construir un tercer espacio les permitía superar todo tipo de obstáculos prácticos (diferencia de husos horarios, problemas de conexión) a través de la negociación que ponía a prueba su capacidad de comunicarse de manera “efectiva” y “apropiada” (Fantini, 2010). En el cruce de miradas, los italianos ofrecieron a los argentinos una perspectiva que, por un lado, apuntaba a la migración italiana y por otro, a los pueblos originarios. El aporte de los argentinos consistió en algunos casos en una contextualización y sistematización de informaciones personales de los italianos sobre experiencias migratorias así como en noticias sobre huellas italianas que en su cotidianidad se articulan con otras costumbres. Durante el plenario virtual empezó a emerger otro tercer espacio: los sistemas educativos. Algunas informaciones que los estudiantes argentinos dieron acerca de la “Escuela Activa” de las hermanas Cossettini despertaron el interés de los italianos que terminaron descubriendo que Olga y Leticia se habían basado en la pedagogía de la italiana María Montessori.

Las dificultades que se evidenciaron en la elaboración de textos disciplinares también prueba que prevaleció la intención de dialogar con el otro sobre la proyección de un *ethos* académico.

Al cabo de los intercambios hemos suministrado a ambos grupo un cuestionario online para relevar la percepción de la experiencia. La evaluación de los resultados por medio de este instrumento será motivo de un futuro trabajo. Creemos que a partir de este proyecto piloto podemos pensar desarrollos futuros para la educación superior que se focalicen más en el estudio transdisciplinario de los géneros académicos, diseñando actividades específicas compartibles.

Anhelamos que estos intercambios entre dos sures nos acerquen al norte: imaginar otras perspectivas posibles desde las cuales verse y ver al “otro” para formarse como ciudadanos interculturales.

Referencias bibliográficas

- Banegas, D. (2014). Democratizing didactic transposition: Negotiations between learners and their teacher in a secondary school. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 1-26.
- Bawarshi, A. & Reiff, M.J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Colorado, IN: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Bravo, D. & Briz, A. (Eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid : Anaya (trad. Instituto Cervantes).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Fantini, A. (2010). *About Intercultural Communicative Competence: a construct*. Recuperado de http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf
- Fernández, S.S. y Pozzo, M.I. (2015). La telecolaboración como herramienta para la enseñanza/aprendizaje de la historia regional argentina en Dinamarca: un proyecto de intervención didáctica. En M.I. Pozzo, (Ed.) *Construcción de espacios interculturales en la formación docente*. Rosario: Laborde.
- Hart, C. (2010). *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science. New Perspectives on Immigration Discourse*. New York: Palgrave Macmillan.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, P. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. En B. vanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 693-701). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Dowd, R. (2013). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma, V. Gómez Gerardo (Coord.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. (2008). El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia. En O. Cruz Pineda y L. Echavarría Canto (Coord.), *Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 57-70). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación: Casa Juan Pablos.

Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos del bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 20.

Schleppegrell, M. J., & de Oliveira, L. C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5(4), 254-268.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17 (2), 89-100

Capítulo 12

Cuestiones de globalización en el aula de inglés

Diana Gonzalez del Pino

dianagonzalezdelpino@gmail.com

Ma. Eugenia Saldubehere

eugesaldubehere@hotmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba, Argentina

Resumen

Si consideramos que la lengua representa uno de los principales aspectos de la cultura, dominar una lengua implicaría adentrarse en el conocimiento de su cultura. En el marco del estudio de una lengua extranjera en las carreras de profesorado y traductorado de inglés, el estudiante se enfrenta con otra cultura, una cultura de carácter imperialista y globalizador. Teniendo en cuenta que la adopción de un nuevo lenguaje afecta la concepción del mundo porque instaura el pensamiento que este sustenta ¿Qué ocurre entonces con la cultura e identidad de estos estudiantes de lengua inglesa? ¿Adquirir otra lengua y conocer su cultura significa para el estudiante dejar de lado su propia identidad cultural? En el caso particular de la lengua inglesa, ¿hay una fuerza globalizadora en esta lengua? Los procesos de globalización pueden influenciar las identidades culturales de diversas maneras. Para algunos teóricos, la globalización muchas veces es entendida como americanización cultural, es decir, la propagación del modelo estadounidense (Costa Picazo, 2001). Para otros, este fenómeno puede desembocar en procesos de heterogeneización, de fragmentación cultural (Scholte, 2005). Así mismo, hay quienes sostienen que la globalización resulta en una hibridación, borrando la distinción entre diferentes culturas (García Canclini, 1995). Es en este contexto, teniendo en cuenta que el inglés es el idioma universal de la globalización cultural, en el que se propone analizar qué relaciones se pueden establecer entre las culturas en juego en el aula y cómo estas relaciones impactan en la identidad de los estudiantes.

Introducción

Seth Mydans, el especialista del *The New York Times* para el sudeste asiático, escribió “en la cresta de la globalización y la tecnología, el inglés domina el mundo como ninguna otra lengua lo ha hecho jamás, y algunos lingüistas están diciendo que quizás nunca sea destronado como el rey de las lenguas” (2007).¹² En el artículo, el

12 Nuestra traducción.

periodista cita a lingüistas de la talla de David Crystal, quien afirma que “es la primera vez que tenemos una lengua hablada globalmente por todos los países del mundo” y Mark Warschauer, especialista en tecnología y lenguaje, quien sostiene que “tener un lenguaje global ha ayudado a la globalización y la globalización ha consolidado el lenguaje global” (en Mydans, 2007).¹³ Estas afirmaciones establecen estrechos vínculos entre la globalización y el idioma que ella habla, el inglés. Como profesoras de inglés, creemos necesaria la reflexión sobre la globalización, los procesos culturales que desencadena y la relación de estos con las identidades culturales de los estudiantes de lengua inglesa. Dado que el inglés es el idioma de la globalización, sería prudente preguntarnos de qué manera impacta la globalización al enseñar la lengua inglesa a nuestros alumnos e indagar sobre los tipos de relaciones culturales que se establecen cuando enfrentamos las diversas identidades presentes en el aula a la lengua inglesa, dueña de la globalización. Para ello partiremos de los conceptos de identidad y cultura, para luego aproximarnos al fenómeno de la globalización desde diferentes perspectivas y establecer los procesos culturales que genera la lengua inglesa al ponerse en relación con las identidades culturales de los estudiantes. Finalmente, vincularemos las nuevas perspectivas sobre la enseñanza de las lenguas, y por lo tanto, del inglés, a raíz de la adopción de la competencia comunicativa intercultural.

Identidad, cultura y globalización

En los años de la globalización, el concepto identidad ha experimentado nuevas perspectivas. El teórico Stuart Hall, en “The Question of Cultural Identity” (1996), menciona que, a diferencia de otros momentos en la historia en que el sujeto se concebía como algo totalmente unificado y centrado, en la modernidad tardía el individuo se está volviendo fragmentado, no tiene una identidad permanente, sino diversas identidades a veces contrapuestas o no resueltas. Es por eso que el sujeto “asume diferentes identidades en diferentes momentos, identidades que no están unificadas en un ‘ser’ coherente” (Hall, 1996: 598).¹⁴ Introducir la idea de fragmentación es esencial para comprender la identidad en la era de la globalización, donde la identidad nacional ha perdido su esencia como factor aglutinante de grupos culturales, dando lugar a numerosas identidades culturales dentro de un grupo cultural, ya sea en una nación o en una región.

En *Identity, Culture and the Postmodern World* (1996), Madan Sarup, crítico nativo de la India, actualmente Catedrático del Goldsmiths’ College, Universidad de Londres, sostiene que la identidad es una construcción que resulta de la interacción entre el individuo, las instituciones y las prácticas culturales. Ésta no es estática sino dinámica ya que cambia con el tiempo y en la medida en que los sujetos van formando parte de distintos grupos. En este sentido, el crítico afirma que “no tenemos una identidad homogénea pero que sí tenemos varios *selves* contradictorios”; de cierto modo, la identidad es heterogénea (Sarup, 1996: xvi).¹⁵ Son numerosos los teóricos que coinciden en la fragmentación y segmentación de la identidad hoy. Néstor García Canclini, filósofo y antropólogo argentino-mexicano, sostiene también que no es posible hablar de una identidad estable y uniforme como si sólo la constituyeran un conjunto de rasgos fijos

13 Nuestra traducción.

14 Nuestra traducción.

15 Nuestra traducción.

que tenemos una vez y para siempre (García Canclini, 2001: 17). Según el autor, en estos tiempos de rápido cambio global que erosiona las fronteras nacionales y en que el mundo se encuentra tan fluidamente interconectado, “la identidad (...) es poliglota, multiétnica, migrante, hecha con elementos cruzados de varias culturas” (García Canclini, 1995: 109). Para García Canclini, ya no podemos hablar de identidades únicas, puras y auténticas, porque esta visión singular y unificada de identidad no es capaz de captar las situaciones de interculturalidad actuales.

Seyla Benhabib, filósofa política turco-americana, actual Eugene Meyer Professor of Political Science and Philosophy de la Universidad de Yale analiza el concepto de cultura desde lo que denomina constructivismo sociológico. El primer rasgo que resalta es que “Cultura se ha vuelto un sinónimo ubicuo de identidad, un indicador y diferenciador de la identidad” (Benhabib, 2006: 22). Benhabib reconoce que aquella primera idea de cultura asociada con el cultivo quedó atrás con la aparición de la modernidad occidental. Surgió, entonces, un nuevo concepto de cultura empapado del espíritu romántico y cultura, kultur de Herder, comenzó a referirse a “formas de expresión a través de las cuales se expresa el ‘espíritu’ de un pueblo, diferenciado de los demás” (Benhabib, 2006: 22). En este sentido, la cultura implica las formas de producción con las que un pueblo se identifica: lo que es propio de un pueblo es la cultura y la cultura es, por consiguiente, parte constitutiva de su identidad, de su individualidad. La autora considera a la cultura cercana a la identidad.

Sin embargo, la autora advierte sobre las falsedades de la sociología reduccionista de la cultura que sustenta que las culturas son totalidades claramente definidas, propias de un grupo humano particular. Esta postura reduccionista tiende a “tratar las culturas como insignias de la identidad grupal” (Turner en Benhabib, 2006: 28). Para Benhabib esta mirada, muy presente en las políticas culturales, obstaculiza seriamente el debate cultural actual. La propuesta de la autora es el constructivismo social o sociológico, que considera las diferencias culturales y no reifica las culturas. En este sentido, la filósofa sostiene que la cultura “se representa a sí misma a través de relatos narrativamente controvertidos”, muy lejos de un relato totalizante y homogeneizante que aspira a circunscribir claramente las culturas a sus grupos culturales y a delimitarlo dentro de fronteras bien definidas, como sería la aproximación que toma el multiculturalismo mosaico (Benhabib, 2006: 31). En este punto coincide con la multiplicidad dentro de la identidad a las que se refieren Stuart Hall y Madan Sarup. Benhabib sostiene que “Deberíamos considerar las culturas humanas como constantes creaciones, recreaciones y negociaciones de fronteras imaginarias entre ‘nosotros’ y el/los ‘otro(s)’” (Benhabib, 2006: 33). La propuesta de la autora desde el constructivismo sociológico, al igual que las miradas de Sarup y García Canclini, niega toda reificación de la cultura y destaca el dinamismo propio de una cultura, que siempre está en diálogo con las otras o el dinamismo propio de la identidad, que siempre está en diálogo con otras y que se constituye desde una multiplicidad de factores. Siguiendo a estos autores, se podría rescatar el concepto de cultura, entonces, como identidad dinámica y en continuo diálogo con otros y que no se encuentra reificada ni atada a un grupo humano específico.

Si consideramos que la identidad cultural está sujeta a transformaciones permanentes, debemos centrarnos en el momento actual en la que ésta se ve seriamente afectada por “un complejo de fuerzas y procesos de cambio” (Hall, 1996: 619),¹⁶ tal como caracteriza Stuart Hall a la globalización. La globalización puede ser definida y aproximada desde

16 Nuestra traducción.

diversas perspectivas y, dado que el objetivo de este trabajo es iluminar el aspecto intercultural, nos detendremos en miradas que enriquezcan los conceptos sobre este fenómeno actual. La globalización es definida por Ian Scholte (2005) con cinco conceptos. El primero es la *internacionalización*, concepto que hace alusión a las relaciones entre países, el crecimiento/aumento del intercambio internacional y de la interdependencia. El segundo es *liberalización*, haciendo referencia a la remoción de restricciones de tipo gubernamentales para promover una economía libre, abierta. El tercer concepto que define globalización es *universalización*, término que se corresponde con la expansión de ciertos productos y experiencias como los restaurantes de comida china o modelos de automóviles, que hoy están disponibles en todos los rincones del planeta. Un cuarto concepto que explica la globalización es la *occidentalización/modernización*, que se refiere a la dinámica en las que las estructuras modernas se imponen por encima de lo local. El quinto concepto es el de *detritorialización o supraterritorialidad*, el proceso que implica la transformación del espacio y las transacciones sociales (Scholte, 2005: 15-16).¹⁷ Para Scholte, es este último concepto el que clarifica la novedad de la globalización hoy. El autor entiende que ideas como liberalización u occidentalización han estado presentes durante décadas y no son suficientes para explicar el fenómeno actual. Scholte encuentra en la supraterritorialidad y la reconfiguración del espacio social, sobre todo gracias a los avances en comunicación, lo particular de la globalización. Y es desde este nuevo espacio social, ya no circunscripto al espacio geográfico, desde donde se explica el ser global.

Las cinco ideas vinculadas al concepto de globalización suscitan diversas miradas a la cuestión. Habrá entonces miradas más acentuadas sobre la liberalización e internacionalización, como la de Thomas Friedman, periodista del *The New York Times*, quien en su obra *La Tierra es Plana*, explica que la tierra es plana porque “se está nivelando el terreno de juego” (Friedman, 2008: 17).¹⁸ Friedman pone especial hincapié en el aspecto económico y enfoca su libro desde una experiencia que tuvo en Bangalore, India, investigando sobre la subcontratación, que se edifica en un nuevo espacio en el que no hay barreras entre los países porque la tecnología crea un nuevo espacio social, plano en su parecer, que prescinde de los límites entre países y nos vincula de igual a igual en la competencia laboral y económica. Para el autor norteamericano, la globalización es un llamado a que todos nos conectemos, colaboremos y compitamos en este mercado aplanado. “Mires a donde mires, se están poniendo en entredicho las antiguas jerarquías desde abajo, o bien están pasando de ser unas estructuras verticales a ser más horizontales y de colaboración” (Friedman, 2008: 55)¹⁹. El periodista considera que esta horizontalidad abre oportunidades a todas aquellas personas que están dispuestas a ser parte de esta globalización. Si bien su análisis se centra principalmente en las relaciones de mercado, el concepto de horizontalidad en una tierra plana nos habla de una mayor democratización, al menos en ciertos aspectos.

Por otra parte, autores como Rolando Costa Picazo (2001) o Exequiel Ander-Egg (2010) equiparan la globalización con una americanización, haciendo eco de la idea de globalización como occidentalización/modernización, la imposición del modelo capitalista, tecnocrático, liberal.

Una cultura global se opone a una cultura regional. Busca imponer un denominador común que, inexorablemente, resulta ser estadounidense. Globalización y

17 Nuestra traducción.

18 Nuestra traducción.

19 Nuestra traducción.

americanización son, en definitiva, sinónimos. En todo el mundo, globalización es McDonald's, Mickey Mouse, MTV, Miss Universo y zapatillas Nike – los grandes iconos – la rasurización de las diferencias y el auge de una cultura que oblitera la diversidad nacional y regional, si no la identidad misma. (Costa Picazo, 2001: 25)

Para Costa Picazo (2001), la globalización está en oposición con lo regional y en consecuencia, con el multiculturalismo, es decir, con la presencia de diversas identidades culturales, y lleva a una homogeneización según el modelo norteamericano, el nuevo imperio. Su mirada se centra en el aspecto cultural y presenta la dominación norteamericana que se ejerce, principalmente, a través del mercado capitalista y que atenta contra el respeto y la igualdad cultural.

Ezequiel Ander-Egg (2010), argentino al igual que Costa Picazo, adhiere a la perspectiva anterior y en su libro *Globalización, el proceso en el que estamos metidos* cita a Henry Kissinger, secretario de estado norteamericano durante parte de 1970, quien afirma que “Lo que se llama ‘globalización’ es en verdad otro nombre para designar la posición dominante de Estados Unidos” (en Ander-Egg, 2010: 24). El autor argentino considera que la globalización es “un proceso que se erige sobre la base de relaciones asimétricas”, es decir, que están los que globalizan y los que son globalizados y sostiene que, al hablar de globalización, es importante diferenciar la dimensión económica y financiera, la expansión del modo de producción capitalista, y la dimensión tecnológica, que crea un nuevo espacio social (Ander-Egg, 2010: 29-30). Sin embargo, Ander-Egg (2010) advierte que la imposición del paradigma norteamericano genera también una reacción por parte de algunos grupos que se reúsan a ser aplastados por un pensamiento y una forma de ser únicos, dando lugar a procesos de glocalización o de hibridación cultural (255).

Sintetizando las miradas de los diferentes teóricos, podemos concluir que la globalización, el fenómeno actual que ha interconectado y vuelto más interdependientes diversas culturas y naciones, resulta en procesos de homogeneización, glocalización o heterogeneización, e hibridación cultural. De todos estos procesos, nos centraremos especialmente en la hibridación, tomando las ideas de García Canclini, quien propone que en un tiempo de mayor contacto entre personas e identidades “El objeto de estudio no debe ser sólo la diferencia [entre ellas], sino también la hibridación” ya que “las naciones se convierten en escenarios multideterminados, donde diversos sistemas culturales se intersectan e interpenetran” (García Canclini, 1995: 109).

Hibridación

La hibridación es resultado de la interacción cultural en el marco de la globalización que no se corresponde con la americanización homogeneizadora ni la heterogeneización promovida por la fragmentación dentro de la globalización. García Canclini, quien acuñó el término hibridación durante los años 90, deslinda esta noción del campo de la biología para considerar sus contribuciones a las ciencias sociales y los estudios culturales. Si bien algunos autores advierten sobre el riesgo de trasladar a estudios sobre la sociedad y la cultura la esterilidad que se asocia con el término (ejemplo infecundo de la mula), García Canclini se apoya en las hibridaciones botánicas enriquecedoras planteadas por Mendel en 1870 para darle una mirada más optimista y fértil al término (García

Canclini, 2001: 15-16). El antropólogo utiliza el término, entonces, para referirse a la fecundidad que resulta de las múltiples alianzas en el terreno sociocultural y a las diversas mezclas interculturales modernas. El autor sostiene que si bien lo híbrido no es una novedad sino una característica antigua del desarrollo histórico, últimamente ha adquirido más peso, impulsado por los medios de comunicación que toman relevancia dentro del proceso de globalización. Asimismo, según García Canclini (2001), el concepto de hibridación permite entender los procesos culturales de manera más amplia; el antropólogo utiliza el término para abarcar conjuntamente otros contactos interculturales como los de mestizaje, sincretismo y creolización –procesos tradicionales de hibridación- y designar también las mezclas interculturales propiamente modernas y en condiciones avanzadas de globalización. El tango fusión, estilo musical que resulta de la mezcla del tango tradicional y la música electrónica contemporánea, representaría un claro ejemplo de un proceso de hibridación moderno (21-23).

García Canclini define la hibridación como los “procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (2001: 14). Estas estructuras y prácticas discretas fueron también el resultado de hibridaciones, por lo que no pueden ser consideradas como fuentes puras. García Canclini utiliza la fórmula *ciclos de hibridación* de Brian Stross para describir este tránsito de lo discreto a lo híbrido, y a nuevas formas discretas. Entonces, en la historia pasaríamos de formas más heterogéneas a otras más homogéneas, y luego a otras comparativamente más heterogéneas, sin que ninguna sea “pura” o completamente homogénea (García Canclini, 2001: 15). Gilberto Gimenez, sociólogo mexicano, en su libro *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (2007), precisa que la hibridación de las culturas no sería una novedad ya que,

Todas las culturas, incluidas las tradicionales, son y han sido híbridas (...) De este modo, las culturas que se afrontan en la frontera [entre México y Estados Unidos, por ejemplo] ya eran híbridas mucho antes de llegar allí y de hibridarse de nuevo. (191)

En este sentido, podría decirse que la globalización provoca la hibridación de culturas que ya son híbridas.

El concepto de hibridación es esencial ya que la globalización ha disparado una mayor hibridación a nivel individual. Para Scholte una identidad híbrida incluye variadas fuentes sin que ninguna prevalezca por encima del resto (2005: 180). Como consecuencia de la hibridación, los actores se apropian de elementos de varias culturas, los combinan y transforman, por lo que su identidad ya no puede definirse por la pertenencia exclusiva a una comunidad cultural determinada. García Canclini reconoce las limitaciones de una teoría de la hibridación, por lo que propone que el objeto de estudio no es la hibridez, como algo consolidado, sino los procesos de hibridación, ya que estos procesos son dinámicos, flexibles y cambiantes y permiten reconocer no sólo lo que llega a ser fusionado, sino también “lo que no se deja, no quiere o no puede ser hibridado” (García Canclini, 2001: 20). Por lo tanto, si bien la fluidez de las comunicaciones facilita la apropiación de elementos de diversas culturas, esto no implica que se acepten indiscriminadamente. La intensificación de la interacción cultural favorece intercambios, mezclas mayores y más diversificadas que en otros tiempos, pero esto no significa dejar de lado la cultura propia.

Resumiendo los conceptos centrales sobre identidad, globalización e hibridación, la identidad y, por lo tanto, identidad cultural, no es reificada ni está atada a un grupo

humano específico sino que es dinámica y se encuentra en continuo diálogo con otros. Este diálogo con otros en la era global se da bajo el influjo de la globalización que genera homogeneización (americanización), heterogeneización o hibridación según cómo se maneje la relación de poder. En palabras de García Canclini:

Las teorías del “contacto cultural” han estudiado casi siempre los contrastes entre los grupos sólo por lo que los diferencia. El problema reside en que la mayor parte de las situaciones de interculturalidad se configura hoy no sólo por las *diferencias* entre culturas desarrolladas separadamente sino por las maneras *desiguales* en que los grupos se apropian de elementos de varias sociedades, los combinan y transforman. (García Canclini, 1995: 109)

En esta cita, García Canclini (1995) retoma el concepto de poder que menciona Ander Egg (2010) al hablar de globalizados y globalizantes, es decir de las relaciones asimétricas que genera la globalización. La interculturalidad, la interacción entre culturas, permite aproximarse a la cuestión del intercambio cultural con una mirada más democrática y horizontal. Al enseñar una lengua, hay competencias que pueden desarrollarse y que, eventualmente, permitirán internalizar modos más igualitarios a la hora de relacionarse con otras identidades culturales en la era global.

El estudiante de inglés

Retomando lo que se expuso al comienzo, el inglés es efectivamente la lengua de la globalización y se podría decir que esto es el resultado de políticas y planeamientos que se corresponden con prácticas delineadas desde los países globalizantes. ¿Pero qué sucede con las identidades culturales de quienes aprenden y hablan la lengua? Hemos visto que los procesos resultantes de la globalización pueden ser homogeneización, es decir, una relación de desigualdad por dominación de la cultura americana que habla la lengua, heterogeneización, la reafirmación de las identidades culturales locales o hibridación, resultante en una nueva identidad que mantiene rasgos de diversos grupos culturales, asimilando ciertos rasgos propios de la nueva lengua y cultura sin que signifique el agotamiento de los rasgos culturales anteriores. Con respecto a los conceptos analizados al referirnos a identidad, recordamos que no se comprende a la identidad cultural como una entidad establecida, permanente y fija, sino como una construcción y reconstrucción a partir de la relación con otros. Las identidades de los estudiantes de inglés resultarán, entonces, homogeneizadas, es decir americanizadas, o híbridadas según el diálogo que cada identidad establezca con la identidad cultural de quien habla la lengua, sea un hablante nativo o no.

En el caso particular de la lengua inglesa, pareciera que la tendencia se aleja del modelo homogeneizador, de imposición de parámetros culturales en la comunicación, y enfatiza el respeto a la cultura de quien lo habla. Esto se traduce particularmente en la adopción de la competencia comunicativa intercultural que se fomenta desde la asociación de Profesores de inglés para hablantes de otras lenguas (TESOL, por sus siglas en inglés) y desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, documento que sugiere los lineamientos a seguir en la Unión Europea respecto de las lenguas y el plurilingüismo y que ilumina con precisión la dimensión cultural de la enseñanza de la lengua.

En su artículo “What is intercultural communicative competence?”, la actual presidente de TESOL, Yilin Sun, la primera hablante no nativa en ser elegida líder de la organización, explica que la competencia comunicativa intercultural “se refiere a la habilidad de comunicarse efectiva y apropiadamente con personas de otras culturas y lenguas” (Sun, 2014).²⁰ Para Sun (2014), una comunicación efectiva requiere empatía, respeto, tolerancia, sensibilidad y flexibilidad. Por lo tanto, la competencia comunicativa intercultural implica adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que conlleven la transformación de los modos de establecer relaciones, en contextos multiculturales que favorezcan y refuercen las relaciones democráticas. Estas habilidades implican un real reconocimiento del otro y su identidad. Según Sun (2014), los profesores de inglés necesitan enseñar la cultura local y la internacional y respetar las formas de comunicarse de las otras culturas, ya que lo central hoy no es imitar la cultura y comunicación de los hablantes nativos de inglés, globalizantes, a menos que ese sea el foco, sino promover el uso del inglés como lengua franca para poder interactuar en la era global.

Contribuyendo con las aproximaciones a la competencia comunicativa intercultural, en su artículo “English in the Age of Globalization: Changing ELT Models, Restructuring Relationships”, Cipriano y Vanco (2010) hacen referencia al modelo de competencia comunicativa intercultural de Michael Byram, profesor emérito de la Universidad de Durham, modelo que es hoy seguido en la Unión Europea al enseñar un idioma, y que añade dimensiones interpretativas y críticas a la comunicación, es decir, se abre a la presencia de otra identidad cultural que habla una segunda lengua. Este modelo surge desde la evaluación sobre la cuestión del poder cuando la única referencia de la excelencia en la comunicación en una lengua la tiene el hablante nativo estándar (Byram, 1997: 21). Byram propone, entonces que

La ‘comunicación’ exitosa no sea juzgada solamente en cuanto a la eficiencia del intercambio de información. [La comunicación] tiene que concentrarse en establecer relaciones. En este sentido, la eficacia de la comunicación depende de usar la lengua para demostrar la voluntad de relacionarse, que con frecuencia implica lo indirecto de la amabilidad más que la elección directa y ‘eficiente’ del lenguaje lleno de información (1997: 3).²¹

Para Byram, la amabilidad evidencia un reconocimiento del otro distinto, cultural y socialmente, y no la aproximación al otro como alguien igual a mí, con mis mismas creencias y comportamientos. Byram sostiene que el reconocimiento del otro como alguien diferente surge a partir de la conciencia de la propia identidad (1997:4).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, elaborado por Byram, entre otros, enuncia como uno de sus objetivos la promoción del “entendimiento mutuo y tolerancia, respeto a las identidades y diversidad cultural a través de una comunicación intercultural más efectiva” (Council of Europe, 2001: 3).²² Para ello, adopta el giro en la perspectiva de las competencias comunicativas: de competencia comunicativa, que pone el acento en imitar los comportamientos de los hablantes nativos, a competencia comunicativa intercultural, que, en el caso del inglés, promueve una democratización y diálogo entre los hablantes nativos, globalizantes, y los que aprenden la lengua, globalizados, ya que no se trata de una mera adopción de una lengua y de su cultura sino de una negociación y exploración de otra identidad cultural, la que habla inglés,

20 Nuestra traducción.

21 Nuestra traducción.

22 Nuestra traducción.

a través de la lengua. A la luz de esta mirada intercultural, se busca, entonces, establecer una relación de equilibrio en una sociedad que se resiste a los procesos homogeneizantes de la globalización actual, en este caso, a través de la lengua. Según las conclusiones presentadas en el “XIII Congreso Nacional sobre la educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad” por la Sociedad española de Pedagogía (2004), se debe procurar formular propuestas didácticas que permitan una visión dinámica de las identidades y culturas y reconozcan “los procesos de hibridación cultural presentes en la sociedad y se oriente[n] a la superación de visiones diferenciales de las relaciones entre los distintos grupos socioculturales” (Soriano, Colás y Ferrão, 2004: 2).

La competencia comunicativa intercultural inicia una nueva dinámica. Ciprianova y Vanco (2010) concluyen su artículo haciendo referencia a que la promoción del inglés como lengua global ha generado que los hablantes de la lengua, no sólo los hablantes nativos, puedan desafiar y resistir discursos dominantes, participando en la negociación de su identidad en el mercado global. Desde esta perspectiva, ya vemos el impacto que el aprendizaje del inglés tiene en los estudiantes, les permite tener acceso al mundo globalizado y competir en el terreno aplanado como lo llama Friedman y, a su vez, les permite renegociar su identidad, que necesariamente cambia al estar en contacto con la otra cultura.

La idea de competencia comunicativa intercultural está estrechamente ligada a los principios que Benhabib propone para la interacción humana: las “normas de *respeto universal* y de *reciprocidad igualitaria*” (Benhabib, 2006: 38). Estas normas basadas en el respeto a la identidad del otro y la igualdad niegan todo tipo de relación de dominación entre las culturas y sostienen la igualdad democrática entre ellas. El exigirle a un hablante no nativo que imite la gramática y la fonética del hablante nativo de la lengua implicaría evidenciar una relación de dominación. El poner relevancia en la interacción entre los hablantes y la efectividad de la misma promueve un trato más horizontal entre los dos hablantes, respetando la identidad social y cultural de ambos. La competencia comunicativa intercultural también permite reflexionar, como propone García Canclini (1995), sobre las relaciones de desigualdad entre los elementos que transforman la identidad y facilita la negociación y la posible transformación hacia una relación entre identidades culturales basada en mayor igualdad y respeto. La promoción de esta competencia implica el cuestionamiento de la fuerza globalizadora/dominadora del inglés y sus hablantes nativos y genera herramientas para fortalecer el multiculturalismo y la diversidad cultural. Se origina así una nueva mirada sobre la articulación entre lo local y lo global y se quita la pretensión de que, en una instancia comunicativa, la identidad o el modo de ser global reemplace, sin más, la identidad local.

Conclusión

Si consideramos que la lengua representa uno de los principales aspectos de la cultura, dominar una lengua implicaría adentrarse en el conocimiento de su cultura. En el marco del estudio de una lengua extranjera, el estudiante, al ponerse en diálogo con otra lengua, y por lo tanto, otra cultura, sufre una transformación identitaria; y en ese proceso de transformación y creación, hay una renegociación de cómo se percibe a sí mismo y a los demás. Entonces, la adquisición de una lengua es una práctica social

compleja que compromete la identidad del estudiante de lengua, por lo que cualquier persona que elige estudiar otra lengua y se dedica al estudio de la misma, cambia en el proceso de aprenderla.

El inglés es el idioma universal de la globalización cultural, es por esto que el estudiante de inglés se enfrenta con una cultura de carácter imperialista y globalizador. Sin embargo, los procesos de globalización pueden influenciar las identidades culturales de diversas maneras. Para algunos teóricos, la globalización muchas veces es entendida como americanización cultural, es decir, la propagación del modelo estadounidense (Costa Picazo, 2001; Ander-Egg, 2010). Para otros, este fenómeno puede desembocar en procesos de hibridación, lo que implicaría que los actores, al ponerse en diálogo con otras culturas, similares o no, compatibles o no, se apropien de elementos, los combinen y transformen, permitiendo una síntesis entre las identidades que se encuentran (García Canclini, 2001).

Algunos actores se resisten a la hibridación, especialmente cuando se trata de casos en los que las diversas culturas pretenden pureza y perfección y se niegan a aceptar influencias de otras culturas, percibidas como detrimento de su propia identidad. Los procesos de hibridación se desarrollan en la medida en que se va entendiendo la cultura del otro. Es un proceso gradual que requiere respeto, tolerancia y comprensión. En la era de la globalización en la que estamos sumergidos, creemos que en un aula de inglés, el fomento de la competencia comunicativa intercultural permitirá que los estudiantes hablantes de la lengua inglesa puedan observar, explorar y cuestionar la cultura inglesa/americana/global e incorporar sólo aquellos elementos que consideren, resistiendo el embate globalizador uniformador, construyendo así una identidad híbrida. Lo importante a la hora de construir y renegociar esa identidad es “aceptar lo que uno gana y está perdiendo al hibridarse” (García Canclini, 2001: 29).

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2010). *Globalización, el proceso en el que estamos metidos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ciprianova, E. y Vanco, M. (2010). English in the Age of Globalization: Changing ELT Models, Restructuring Relationships. *JoLie* 3/2010, 123-135.
- Costa Picazo, R. (2001). De la globalización, el multiculturalismo y otros enfoques actuales. En C. Elgue de Martini y M. Carballo (Eds.), *América desde la Contemporaneidad: Norte(s) y Sur(es)* (págs. 13-26). Córdoba: Comunicarte, Asociación Argentina de Literatura Comparada y Facultad de Lenguas.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Francisco. (2015) "Encuentro por la libertad religiosa con la comunidad hispana y otros inmigrantes. Discurso del Santo Padre". Recuperado de https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/september/documents/papa-francesco_20150926_usa-liberta-religiosa.html

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Buenos Aires: Gedisa.

García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Gimenez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Hall, S. (1996). The Question of Cultural Identity. En S. Hall, et al. (Eds.), *Modernity: An Introduction to Modern Societies* (pp. 596-632). Oxford: Blackwell Publishers.

Mydans, S. (2007). Across cultures, English is the word. *The New York Times*, 09/04/2007. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2007/04/09/world/asia/09iht-englede.1.5198685.html?pagewanted=all&r=0>

Scholte, J.A. (2005). *Globalization. A Critical Introduction*. New York: Palgrave.

Soriano, E., Colás, P. y Ferrão, V.M. (2004). Conclusiones. *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp.1-13). Sociedad Española de Pedagogía. Valencia, 13-16 septiembre de 2004. Recuperado de http://www.uv.es/soespe/CONCLUSIONES_XIII_Congreso.doc

Sun, Y. (2014). *What is intercultural communicative competence?* Blog publicado el 15/12/2014 en <http://blog.tesol.org/what-is-intercultural-communicative-competence/>

Capítulo 13

El subjuntivo a la luz de la Pragmática Sociodiscursiva – Estudio contrastivo español-francés

Elena Mirtha Gasso Villar

gassoelena@gmail.com

Silvia Miranda de Torres

silviaemtorres@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas

Córdoba, Argentina

Resumen

Uno de los temas que tradicionalmente ha suscitado variadas discusiones en el campo de la gramática, tanto en la lengua española como en la francesa, es el subjuntivo y su definición como modo, su valor temporal, su caracterización morfológica, semántica y sintáctica y sus usos con respecto al indicativo. Siempre en el terreno de la gramática y con ejemplos por lo general contruidos por los gramáticos, se han intentado diversas explicaciones, pero ninguna de ellas ha logrado justificar de manera coherente todos los usos del subjuntivo en ambas lenguas. Como primer paso de un trabajo mayor, el presente trabajo se propone describir algunos usos del subjuntivo en español y en francés a la luz de perspectivas teóricas provenientes de la Pragmática Sociodiscursiva, en particular la teoría de la Polifonía de Oswald Ducrot (1986). La investigación se focalizará en el estudio de usos del subjuntivo en registro estándar de textos en francés metropolitano y español rioplatense a partir del análisis de un corpus paralelo de textos periodísticos y de un corpus de traducción de textos literarios. Se intentará describir las semejanzas, pero principalmente las diferencias de uso del subjuntivo en una y otra lengua y proponer un principio de explicación único a dichos usos en relación con los del indicativo. Finalmente, la descripción y explicación de algunos usos del subjuntivo pretende efectuar un aporte al campo del español como lengua extranjera, ámbito en el que debido a la riqueza expresiva que entraña este modo verbal se presentan las principales dificultades en la enseñanza.

Introducción

La naturaleza compleja de los fenómenos que determinan el modo en español torna su estudio con frecuencia dificultoso e incluso incomprensible para los estudiantes; pareciera, en este sentido, que el modo ofrece resistencia a un análisis y descripción lingüísticos completos. Entre las cuestiones más álgidas del estudio del modo se encuentra la delimitación entre factores semánticos (que son lingüísticos) y factores

de naturaleza pragmática (que son extralingüísticos pero que hacen posible el acto de habla).

Según la bibliografía existente sobre el tema, la consideración del modo dentro del tiempo y no como algo distinto de este supone un enfoque, y una actitud de naturaleza modal y no aspectual. En consecuencia con esta visión, el modo indica una matización del tiempo verbal que implica una riqueza flexional muy expresiva en español. Las matizaciones modales pueden estar regidas por verbos principales, conjunciones, locuciones conjuntivas, o por palabras y partículas de otra índole; además pueden estar determinadas por el contexto verbal intra o extra oracional, o por el entorno extralingüístico, sin posibilidad de elección o alternancia. Estos elementos permiten por un lado precisar aún más la modalidad de la secuencia con la alternancia modal caracterizada por las variaciones siguientes: especificidad/ inespecificidad, constatación/ posibilidad, posibilidad mayor/ posibilidad menor. Por otro lado, permiten concebir como posible lo que se sabe que es real: realidad/ irrealidad, entre otras variaciones. Se desprende de esto que siempre existirá una manera posible de expresar la temporalidad, con matices más o menos valorativos o subjetivos. Desde este punto de vista, la realidad o irrealidad del proceso verbal en el tiempo es algo demasiado concreto y parcial para poder efectuar una caracterización global sobre el modo.

Al momento de marcar algunas diferencias entre los modos, es posible pensar la oposición entre Indicativo y Subjuntivo a partir de la negación y la interrogación, según líneas que abarcan lo semántico, lo factual/ virtual, lo objetivo/ subjetivo y la presencia o ausencia de ciertos elementos. También, desde otra perspectiva, se puede partir de un criterio sintáctico y pretender que el modo sea un reflejo morfológico de un elemento subordinante precedido de una conjunción u otra expresión. Más allá de los criterios específicos que se empleen para el abordaje del estudio del modo, el problema radica en cómo trabajarlo combinadamente conjugando aspectos de diversa índole, es decir, aspectos semánticos, sintácticos, pragmáticos y discursivos, ya que la elección del modo verbal tiene que ver simultáneamente con la oración (nivel sintáctico), con el texto (perspectiva textual) y con el entorno extralingüístico (factores semántico-pragmáticos).

Si bien es sabido que no se puede hacer sintaxis sin semántica, sin perspectiva textual y sin pragmática, aún hoy faltan investigaciones en todas esas parcelas que permitan enfocar la sintaxis oracional con una visión más adecuada. Actualmente, ya se empiezan a considerar las múltiples facetas antes mencionadas que intervienen en el estudio del modo, aunque se necesita aún bastante tiempo más para sistematizar los avances. Paralelamente a esta organización, los logros en la investigación podrían surgir si los estudiosos del lenguaje encontraran la respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos inducen el modo? ¿Qué jerarquía gramatical poseen estos elementos? ¿Todos poseen la misma naturaleza semántica o pertenecen a clases diferentes? ¿Cuáles son los factores discursivos y de naturaleza pragmática que determinan la selección modal? ¿En qué contextos reales de comunicación se inducen los modos?

Por otra parte, la asimetría entre los significados lingüísticos y extralingüísticos es uno de los hechos que permite comprender la eventualidad o subjetividad del subjuntivo. En consecuencia, un hablante de español puede elegir entre dos realizaciones lingüísticas posibles: *“Es el tipo más brillante que he visto en mi vida”* o *“es el tipo más brillante que haya visto en mi vida”*. En los ejemplos, si bien los dos modos nos conducen a la misma referencia extralingüística, los significados lingüísticos no son exactamente coincidentes. Para la construcción de una teoría que pueda explicar estos casos es conveniente tratar de relacionar fenómenos aislados y de formular unos principios

generales operativos. Esta teoría solo es posible incluyendo contrastivamente el indicativo, ya que el subjuntivo solo tiene sentido en y como oposición a este.

Hasta el momento, lo único claro en la investigación sobre los modos es el hecho de que a veces la aparición de Indicativo y Subjuntivo está condicionada sin posibilidad de alternancia; en otras ocasiones, no son formas automáticamente condicionadas y cabe la posibilidad de cambio entre un modo y otro. Los dos aspectos tienen mucho en común pero existen también diferencias entre ellos que obligan, metodológicamente, a desarrollar nuevas estrategias de análisis a partir de los planteamientos más englobadores. En uno u otro caso, no solo hay que tener en cuenta la actuación aislada o en colaboración de los elementos sintácticos y semánticos que permiten, restringen o imposibilitan la alternancia, sino también hay que considerar, junto al texto y la pragmática, conceptos tales como los de modalidad, presuposición y sobreentendido, entre otros.

Problemas en torno al modo subjuntivo

Como se expresó anteriormente, el modo verbal en español se encuentra regido por la convergencia de hechos complejos que hacen que su explicación y estudio se tornen problemáticos tanto para enseñantes como para estudiantes. Si bien existen numerosos estudios referidos al tema, actualmente son necesarios nuevos enfoques que complementen el análisis y la descripción lingüística de los modos verbales del español.

Los estudiosos del lenguaje intentan desentrañar las dificultades que el modo plantea a la hora de explicar su uso; no obstante, la investigación pura aún no ha logrado elaborar una teoría unitaria y sólida que explique la gramática de los modos en nuestra lengua. Confirman esta aseveración las observaciones de González Calvo, J. M. (1995), quien en su artículo titulado “Sobre el modo verbal en Español” presenta un panorama del estado en que se encuentra la investigación sobre el modo verbal en esta lengua. El autor expresa que el estudio del modo en español conlleva aún hoy en la actualidad numerosos problemas sin resolver. Estos problemas preocupan en general a investigadores especialistas en lenguaje y, en particular, a aquellos profesionales que se dedican a su enseñanza, debido a que estos últimos trabajan con materiales en los que se reúne un sinnúmero de reglas y descripciones para intentar explicar el uso de los modos verbales en español. En dichas descripciones los puntos más problemáticos son los referidos a los casos de selección modal Indicativo/ Subjuntivo. Así, el autor sostiene que para intentar dilucidar la complejidad del modo se han establecido numerosas distinciones taxativas para diferenciar entre Indicativo y Subjuntivo. En este sentido, se afirma que el Indicativo es el modo usado para expresar realidad y aplicarse a hechos efectivos; en consecuencia, el indicativo expresa la factualidad y la imposición objetiva de los fenómenos, tal como lo muestran los ejemplos siguientes: *“Entrá si querés pero te digo que él no está en mi casa”*; *“Todos saben que los domingos no limpian la ciudad”*. Paralelamente, se sostiene que el Subjuntivo es el modo de la irrealidad, de la expresión del deseo y la subordinación. El hablante recurre a este modo cuando quiere referirse a hechos que solo existen en su mente, como lo expresan los usos siguientes: *“Quiero que venga pronto”*; *“Pretendo que, con lo que les pago, hagan el trabajo bien y rápido”*. Sin embargo, estas distinciones que aparentan ser

transparentes, al momento de comprender el porqué de la elección entre un modo y otro conllevan serias dificultades tanto para aprendices como para profesores. Esto se debe a que con indicativo también, al igual que con subjuntivo, podemos expresar lo eventual. Exponemos a continuación casos de uso que confirman nuestra aseveración: “Quizás comieron allí/ Quizás comieran allí”, “creo que lo conseguirán/ no creo que lo consigan”, “a lo mejor te escribe/ quizás te escriba”. Del mismo modo, tal como lo revelan los ejemplos, con el subjuntivo también podemos expresar lo factual o real: “Lamento que te hayan despedido”, “lamento que tu madre esté enferma”, “me alegro de que hayas venido”. Los ejemplos demuestran que uno de los temas centrales de discusión surge al observar que con Indicativo pueden expresarse hechos que ponen en tela de juicio la factividad, en enunciados tales como: “Quizás viene y nos da una sorpresa”; del mismo modo que con Subjuntivo pueden expresarse hechos factivos representados en un enunciado como: “Siento que no puedas viajar con nosotros”. Son estos los casos que justifican la preocupación de diversos grupos de profesionales dedicados al estudio del lenguaje. Dichos profesionales advierten la necesidad de establecer unos principios generales que permitan explicar y facilitar la comprensión del modo en español tanto a estudiantes que aprenden nuestra lengua como lengua extranjera como a alumnos universitarios que cursan profesorado de español como lengua materna y/o extranjera.

Sumado a las dificultades antes enunciadas para la selección modal, González Calvo (1995: 177), manifiesta que el problema principal se da en la alternancia Indicativo/ Subjuntivo, porque es en ella donde convergen múltiples factores para los cuales la teoría aún no encuentra modos viables de sistematización y explicación. Asimismo, al problema del modo verbal en español dado por la convergencia de elementos pertenecientes a los tres niveles de análisis (morfológico, sintáctico y semántico), se agregan otros factores de naturaleza pragmático-discursiva que trascienden lo específicamente lingüístico y se centran en lo extralingüístico.

En base a este fenómeno, González Calvo (1995) efectúa dos conclusiones fundamentales. En la primera, sostiene que un análisis metodológico sólido del Subjuntivo solo puede realizarse incluyendo contrastivamente el Indicativo, ya que ambos modos adquieren sentido en la oposición del uno con el otro. En la segunda conclusión, el autor expresa que si bien cada uno de los tres niveles -morfológico, sintáctico y semántico- inciden en la elección de un modo u otro, no es posible el estudio aislado de cada uno de ellos porque es imprescindible considerar el texto y la pragmática.

A partir de estas conclusiones del autor señalamos la importancia que adquiere para el estudio del modo verbal en español, la distinción entre modalidad del enunciado y modalidad de enunciación:

En la modalidad del enunciado (...) no intervienen factores exteriores al signo lingüístico (...) la modalización del enunciado simplemente caracteriza la manera como el hablante sitúa la proposición con respecto a la verdad (posibilidad, certidumbre, imposibilidad). [En cambio], en la modalidad de enunciación, existen factores que atañen a la forma de comunicación entre el hablante y el oyente (por ejemplo, mandato o pregunta frente a declaración). (García Calvo, 1858, 1960: citado en Ridruejo, E. 1999: 3213)

Para González Calvo, considerar todos los aspectos mencionados anteriormente facilitaría la comprensión de casos como: “Digo que tu madre está enferma” y “Lamento que tu madre esté enferma”. Según el autor, la existencia de estos enunciados amerita la necesidad de estudios que nos permitan observar con detalle el efecto que sobre el

modo tienen las partículas que poseen valores discursivos o textuales (extraoracionales). Asimismo, si existieran estos estudios podríamos explicar casos tales como: “No me interesa, aunque estés apurado dejó el trabajo terminado para hoy”. En estos ejemplos se observa que aunque el obstáculo es constatado (*aunque estés apurado*) solo cabe el subjuntivo en la *réplica*²³ de un hablante que reacciona a lo expresado en el enunciado de otro hablante (*Estoy apurado*).

González Calvo concluye que es en estos contextos en los que no existen instrumentos de precisión para abordar la aparición del modo y, al mismo tiempo, expresa que son estos casos los que justifican la presencia de un estudio exhaustivo y sistemático sobre el modo verbal del español que atienda a la conjunción de factores morfológicos, sintácticos, semántico textuales y pragmáticos que se combinan para reorientar, matizar, o variar significaciones.

El subjuntivo a la luz de la Pragmática Sociodiscursiva – Estudio contrastivo español-francés

En español como en francés, el paradigma verbal comporta tres modos (indicativo / indicatif, subjuntivo/subjonctif e imperativo/impératif). De los tres modos, en una y otra lengua, el que ha sido siempre objeto de mayor discusión es el subjuntivo, ya sea en su definición como modo, su valor temporal, su caracterización desde el punto de vista morfológico, semántico y sintáctico, y también sus usos con respecto al indicativo. Los numerosos estudios realizados en una y otra lengua se han situado en el marco de la gramática y por lo general los ejemplos han sido creados por los mismos gramáticos. Las definiciones y explicaciones que se han brindado respecto de los diversos usos del subjuntivo español y del *subjonctif* francés pueden resultar eficaces para determinados usos, pero no para todos, lo cual denota una cierta falta de coherencia. Por otra parte, las investigaciones se han centrado en el análisis de la oración, sin tener en cuenta la perspectiva del discurso y del texto, y todos los factores que podrían incidir en este nivel de análisis. Como primer paso para una investigación más amplia, el presente trabajo se propone describir algunos usos del subjuntivo en español y en francés, en particular el problema del modo en las oraciones subordinadas sustantivas en dichas lenguas, aplicando para ello marcos teóricos provenientes de la Pragmática Sociodiscursiva, en particular la teoría de la Polifonía de Oswald Ducrot (1986). El estudio se realiza sobre un corpus paralelo de textos periodísticos en una y otra lengua y un corpus de traducción de textos literarios, original en una lengua y su traducción en la otra. El objetivo es describir las semejanzas, pero sobre todo las diferencias de uso del subjuntivo en español y en francés a partir de un principio de explicación único a dichos usos en relación con los del indicativo.

Subjuntivo y polifonía. Marco teórico

La Semántica Argumentativa (Anscombe y Ducrot, 1994) se basa en un principio de sui-referencialidad del lenguaje: los enunciados de una lengua no hacen referencia a

23 El resaltado es nuestro.

ninguna realidad extralingüística, sino que refieren a su propia enunciación, y además contienen instrucciones para su propia interpretación. Según estos autores, la función de la lengua no es informar sino argumentar, y la argumentación no es algo que se añade a la lengua como estrategia discursiva, sino que se da en la propia lengua. Por otra parte, los enunciados de una lengua, además de vehicular instrucciones argumentativas, dan cuenta de la responsabilidad de lo enunciado, señalando al locutor en primer lugar, pero también a los enunciadorees.

En la base de la Semántica Argumentativa, la teoría de la *polifonía*²⁴ desmiente la idea tradicional según la cual el enunciado es obra de un único sujeto. Por el contrario, para Ducrot, el enunciado deja “oír” una pluralidad de voces, constituyendo “un diálogo cristalizado”.

María Luisa Donaire, en su libro *Subjuntivo y polifonía* (2001), resume la teoría de Ducrot, diciendo que en todo enunciado hay dos entidades polifónicas o “seres de discurso”: el *locutor* y los *enunciadores*. El locutor es la instancia que asume la responsabilidad del enunciado, pues es el que selecciona las palabras que componen dicho enunciado, y a él remiten las marcas de deixis. Los enunciadores, en cambio, representan puntos de vista diferentes.

Donaire considera que todo enunciado es polifónico, y propone “definir las instrucciones polifónicas del subjuntivo en lengua y explicar a partir de éstas su combinatoria en los distintos contextos” (2001: 57).

La autora define dos instancias discursivas diferentes: por un lado la instancia del locutor y del enunciado; por el otro, la instancia del enunciador y del punto de vista. “El **punto de vista**, en tanto que **instrucción** para interpretar el sentido del **enunciado**, es de orden argumentativo y puede estar ligado al léxico o a la **frase**” (Donaire, 2001: 65). Según la autora, la enunciación es un debate entre dos puntos de vista. El locutor selecciona en su enunciado uno de esos puntos de vista como favorable o desfavorable a la orientación de la argumentación.

Desde el punto de vista sintáctico, Donaire señala que lo que distingue al modo indicativo es su “capacidad de autonomía”, a diferencia del subjuntivo que se construye en subordinación en la mayoría de sus usos. Esto es así tanto en español como en francés. En esta última lengua, el nexos subordinante *que* se encuentra tan ligado al subjuntivo que hasta parece un constituyente morfológico de éste, sobre todo porque en el oral y en el caso de muchos verbos regulares, el *que* es lo que permite distinguir, en las personas del singular y en la tercera plural, el subjuntivo del presente: *je parle / que je parle, tu parles / que tu parles*, etc.

En el marco de la Semántica Argumentativa, las nociones de argumentación y polifonía proporcionan, según Donaire, una nueva base de análisis a los usos del subjuntivo, tanto en español como en francés, y una de las claves de este nuevo análisis sería la negación.

Existen, para la autora, dos órdenes de relaciones semánticas, según se trate de las unidades léxicas o de las gramaticales. Las unidades léxicas vehicular *topoi* o lugares comunes, y puntos de vista, vale decir discursos (tomemos, por ejemplo, el significado de palabras como *sol, lluvia, valiente, atrevido, lamentar, negar, querer*) y su contenido se presenta desde un determinado punto de vista en relación con otras palabras. Por su parte, las unidades gramaticales (*pero, no, que*, morfemas verbales) también establecen relaciones entre palabras, pero contienen, en sus instrucciones semánticas, relaciones entre discursos, es decir pluralidad de discursos. Tal es, según Donaire, el caso del

24 Los términos en negrita y en cursiva figuran en el original.

morfema verbal subjuntivo, que contiene *instrucciones polifónicas*.

El subjuntivo instruye un debate de puntos de vista. Lo propio del **subjuntivo** es definir una estructura de discursos en forma de debate entre un **punto de vista favorable** y un **punto de vista desfavorable**, convocar dos **puntos de vista** contrarios, opuestos en la medida en que uno se define como la negación del otro. (Donaire, 2001: 79)

Según la autora, cada “modo se define por las instrucciones polifónicas que contiene” (Donaire, 2001: 81). Así, el subjuntivo contiene un debate entre dos puntos de vista, y lo mismo sucede con el condicional (que para la autora es un modo). El imperativo excluye la posibilidad de debate porque contiene una orden o una prohibición, y el indicativo sería el “no-modo, en tanto que instruye la selección de un único punto de vista” (Donaire, 2001:82)

Partiendo de la idea de que “lo que da unidad a los distintos contextos del **subjuntivo** es la **instrucción** semántica ‘selección de un **punto de vista**’” (Donaire, 2001: 85), la autora analiza las unidades lingüísticas que preceden o siguen al subjuntivo, y que ella denomina “selectores”. De entre todos ellos, sólo nos detendremos en “*que*”, dado que el objeto de este trabajo son las oraciones subordinadas completivas o sustantivas en las que se emplea el subjuntivo. Según la autora, el significado de “*que*” es el de contener instrucciones argumentativas de orden polifónico: “concretamente, la función de *que* es señalar la presencia en el **enunciado** de dos enunciadores, dos **puntos de vista**. En el caso de *que + V-subj* esos dos **puntos de vista** son los que significa el **subjuntivo**” (Donaire, 2001: 88). En lo que no coincidimos con la autora es en que la conjunción “*que*” implique siempre la selección de un punto de vista favorable, como ella sostiene.

Resultados del estudio

Desde el punto de vista de su morfología, tanto en español como en francés, el modo subjuntivo comprende cuatro tiempos: dos simples y dos compuestos, que presentamos a través de los siguientes ejemplos:

Subjuntivo español:

Presente: *Deseo que Juan venga*

Pretérito Perfecto: *Deseo que Juan haya venido*

Pretérito Imperfecto: *Deseaba que Juan viniera o viniese*

Pretérito Pluscuamperfecto: *Deseaba que Juan hubiera o hubiese venido*

Subjonctif francés

Présent: *Je souhaite que Jean vienne*

Passé: *Je souhaite que Jean soit venu*

Imparfait: Je souhaitais que Jean vînt/ *viene*

Plus-que parfait: Je souhaitais que Jean fût venu/soit venu

Tanto en español como en francés, los tiempos de subjuntivo expresan la idea de futuro en alguna de sus interpretaciones. Esa parece ser la razón de que el futuro simple y el futuro compuesto (*viniere, hubiere venido*, respectivamente) hayan caído en desuso en el español actual y sólo perduren en el lenguaje jurídico (NGRA, 2009: 1798). Por su parte, el *subjunctif* francés nunca tuvo tiempos de futuro. Cabe señalar, además, que en francés actual sólo subsisten el *présent* y el *passé*. El *imparfait* y el *plus-que-parfait* se emplean sólo en la lengua escrita y en un registro culto, y especialmente en la tercera persona singular (Riegel *et al.*, 1994: 320)

La estructura básica de las subordinadas sustantivas es, tanto en español como en francés, *V-ind + que+ V-ind/V-subj*. Según la teoría de la Polifonía, el *V-ind* (el verbo de la proposición principal) es el que selecciona un punto de vista favorable o desfavorable; el nexa “*que*” contiene como instrucción de procesamiento ‘buscar dos puntos de vista en el enunciado’; por último, el *V-ind* significa la adopción de un punto de vista, en tanto que el *V-subj* indica debate de puntos de vista, debate que se resolverá según el verbo de la principal.

En las dos lenguas se pueden distinguir tres tipos de subordinadas sustantivas, según que se construyan con indicativo obligatorio, con alternancia de indicativo/subjuntivo o con subjuntivo obligatorio.

Veamos primeramente el *primer grupo*: indicativo obligatorio.

Tanto en español como en francés, las subordinadas dependientes de verbos que significan conocimiento (Ridruejo, 1999: 3222) como *saber/savoir, darse cuenta/se rendre compte, enterarse/apprendre, notar/remarquer*, etc., no admiten el uso del subjuntivo. Se combinan con verbos en indicativo, tanto en la forma afirmativa como en la forma negativa. Instruyen un punto de vista favorable pues el indicativo, como hemos visto, expresa un único punto de vista:

1a. *Vous savez que j’ai toujours été régulier.* (Simenon)

1b. *Ya sabe que siempre he sido un tipo legal.*

Segundo grupo: indicativo en la forma afirmativa, subjuntivo en la forma negativa e interrogativa.

Las subordinadas dependientes de verbos como *creer/croire, pensar/penser, suponer/supposer* (“verbos creadores de mundos” según Ridruejo, 1999: 3227) se construyen con indicativo en la forma afirmativa, pero con subjuntivo en la forma negativa. “Seleccionan un punto de vista favorable o desfavorable sin excluir el contrario” (Donaire, 2001: 102). Recordemos que la negación instruye la selección de un punto de vista desfavorable.

2. -¿Cree que está en el ocaso?

- *Estoy bajando la montaña. No creo que esté en el ocaso.* (La Nación, 8/12/2014)

3a. *Je ne crois même pas qu’il ait envie de posséder de l’argent.* (Simenon)

3b. *Ni siquiera creo que aspire a tener dinero.*

Dentro de este primer grupo, se encuentran también las subordinadas dependientes de verbos de duda e incertidumbre, como *dudar/douter*, que exigen subjuntivo en la forma afirmativa, pero en la forma negativa requieren indicativo:

4- *Realmente dudo de que me devuelvan la plata con intereses por el tiempo que me la retuvieron.* (Carta de lector, La Nación, 3/11/2014)

5a. *No dudaba de que le habían dicho la verdad*

5b. *Il ne doutait pas qu’on lui avait dit la vérité.*

Tercer grupo: subjuntivo obligatorio.

Las subordinadas dependientes de verbos de volición como *querer/vouloir, desear/souhaiter, detestar/détester, aceptar/accepter* construyen con subjuntivo tanto en la forma afirmativa como en la negativa y en la interrogativa, y lo mismo se da en español que en francés. Estos verbos “seleccionan un punto de vista favorable o desfavorable excluyendo el contrario” (Donaire, 2001: 102)

6a. *Quiero que sepan desde ya que este relato es verídico.* (J. J. Saer)

6b. *Je veux que vous sachiez dès maintenant que ce récit est véridique.*

7a. ¿Quieren que les haga preparar unos mates? (J. J. Saer)

7b. *Voulez-vous que je vous fasse préparer du maté?*

8a. *Je n’aime pas qu’on me regarde de cette façon-là!* (Simenon)

8b. ¡No me gusta que me miren así!

Lo mismo sucede en ambas lenguas con las subordinadas de verbos o expresiones que “significan valoración intelectual o emocional” (Ridruejo, *ibid.*: 3229). Verbos como *lamentar/regretter, temer/craindre*, y adjetivos apreciativos en función de atributo como *absurdo/absurde, curioso, raro/curieux*, o expresiones impersonales como *es mejor/il vaut mieux, es necesario/il faut*, etc., exigen el uso del subjuntivo en la subordinada.

9a. *C’est drôle qu’il ait gardé votre lettre, vous ne trouvez pas?* (Simenon)

9b. *Lo raro es que haya conservado su carta, ¿no le parece?*

Siempre dentro del mismo grupo, citemos las subordinadas dependientes de verbos de mandato y prohibición (*ordenar/ordonner, prohibir/interdire, permitir/permètre*), incluso aquellos verbos que, siendo aparentemente de comunicación, implican un acto de habla yusivo (*decir/dire, aconsejar/conseiller*, etc.). Estos verbos seleccionan un punto de vista favorable o desfavorable según el valor semántico del verbo.

10a. *Julia (...) no permite que salga de Rincón Norte ni que se haga una copia.* (Saer)

10b. *Julia (...) interdit qu'on le sorte de Rincon-Nord, et qu'on en fasse une copie.*

11a. *Je lui ai conseillé d'aller exercer ses talents ailleurs.* (Simenon)

11b. *Le aconsejé que se fuera a ejercitar su talento a otra parte.*

Hemos visto hasta aquí las semejanzas entre las dos lenguas. Señalemos ahora las diferencias, que son escasas. En primer lugar, y como puede apreciarse en 11a, en español los verbos de mandato, prohibición, permiso y también los verbos de comunicación que impliquen un acto de habla yusivo (*aconsejar/conseiller, pedir/demander*) introducen siempre una subordinada sustantiva precedida de *que*, en tanto que en francés lo más frecuente es que se emplee un infinitivo para expresar la acción ordenada o prohibida.

12a. *Le dijo a la portera que bajara a su cuartito en la planta baja y que no se moviera de ahí.* (J. J. Saer)

12b. *Il dit à la concierge de redescendre au rez-de-chaussée et de ne pas bouger de sa loge.*

Una segunda diferencia es la que se da en el caso del verbo español *esperar* que tiene dos equivalentes en francés: *espérer* (en el sentido de tener esperanzas) y *attendre*. Según Donaire (2001: 93), *espérer* tiene un significado próximo a *confiar* o *creer*, verbos que seleccionan un punto de vista favorable, y por lo tanto se construyen con una subordinada en indicativo. En cambio, *attendre*, para la autora, “define una tensión temporal” entre dos puntos de vista y esta es la razón por la que selecciona un punto de vista favorable expresado con subjuntivo. Coincidimos con Donaire en la explicación relativa a los verbos franceses, pero pensamos que el español *esperar*, aun cuando pueda expresar los dos sentidos de sus equivalentes franceses, sólo admite la construcción con subjuntivo, al menos en el uso del español rioplatense:

13a. *Esperaron que la portera, con cierta dificultad, abriera la puerta.* (J. J. Saer)

13b. *Ils attendirent que la concierge, avec une certaine difficulté, ouvre la porte.*

14a. *Esperemos que la campaña se desarrolle sin inconvenientes.*

14b. *Espérons que la campagne se déroulera sans inconvénients.*

Conclusiones

En el apartado “Introducción” del presente trabajo hemos realizado un recorrido sobre las principales dificultades que atañen al estudio de los modos verbales en español, con especial énfasis en el modo subjuntivo. En este sentido, señalamos una de las cuestiones que entrañan aún hoy uno de los principales desafíos para los especialistas

del lenguaje; esto es la delimitación entre factores de naturaleza lingüística y factores de naturaleza extralingüística. Expusimos además -de un modo general- cuáles son las posturas teóricas que han prevalecido en el estudio de los modos y hemos observado en este punto la prevalencia de los criterios sintáctico o semántico; abordados ambos de manera integrada pero sin la articulación con criterios de naturaleza extralingüística. Para finalizar con lo expuesto en este apartado, expusimos una serie de interrogantes que, desde nuestra visión, consideramos que el investigador debería hacerse para abordar el estudio del modo en español.

Luego de esta descripción, en el apartado titulado “Problemas en torno al modo subjuntivo”, hemos recuperado los aportes de González Calvo (1995), quien realiza una exhaustiva descripción concerniente al estado actual de la investigación sobre los modos verbales del español y expone los puntos de tensión a la hora de explicar los usos del subjuntivo en relación con los del modo indicativo.

Asimismo, tal como nos lo propusimos al principio del presente trabajo, en su desarrollo hemos descrito algunos usos del subjuntivo en español y en francés y nos hemos centrado en el problema del modo en las oraciones subordinadas sustantivas de ambas lenguas. Los marcos teóricos que hemos tomado como referencia para el análisis provienen de la teoría de la Polifonía (O. Ducrot, 1986; M.L. Donaire, 2001). Desde estas perspectivas teóricas hemos intentado explicar los usos del subjuntivo, en alternancia con el indicativo en el tipo de oración antes mencionado y tanto en español como en francés. Las teorías de Donaire y Ducrot nos han permitido mostrar, con ejemplos en su mayoría tomados de un corpus literario, que las explicaciones que provee dichas teorías resultan plausibles, al menos en los casos estudiados. Señalemos, por otra parte, que el corpus de textos periodísticos ha brindado muy escasos ejemplos, quizá por el hecho de que este tipo de construcciones sustantivas es más propio de discursos teñidos de subjetividad que de aquellos discursos, como el periodístico, donde prima, o al menos eso se pretende, una expresión de mayor objetividad.

Señalamos, para terminar, que sería interesante ampliar el estudio, aplicando los mismos marcos teóricos, a todos los casos de subjuntivo: subjuntivo en oraciones independientes (*¡Dios quiera!*), subjuntivo de uso obligatorio en oraciones subordinadas sustantivas objetivas (*Le ordenó que se callara*), alternancia de subjuntivo/ indicativo en oraciones subordinadas complemento adjetivo (*Estoy seguro de que ganará la carrera/ Estoy contento de que haya ganado la carrera*), y en oraciones subordinadas sustantivas relativas (*Necesito un plomero que repare la cañería de la cocina*), etc. Tal estudio requeriría necesariamente un corpus amplio y de diversos géneros textuales, para que pudiera contrastarse la hipótesis de validez de las teorías antes mencionadas a todos los casos.

Referencias bibliográficas

Anscombe, J. C. y O. Ducrot (1994) *La argumentación en la lengua (L' argumentation dans la langue (1988) Liège: Mardaga*) Versión Española de Julia Sevilla y Marta Tordesillas. Madrid: Gredos.

Donaire, M. L. (2000). Polifonía y punto de vista. *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad* 2 (4), 73-87.

- Donaire, M.L. (2001) *Subjuntivo y polifonía*. Madrid: Arrecife.
- Ducrot, O. (1986) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. [Le dire et le dit] (1984). Paris: Les Editions de Minuit. Traducción de Irene Agoff. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- García Negroni, M. M. y M. Tordesillas (2001). *La enunciación en la lengua – De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- González Calvo, J.M. (1995). Sobre el modo verbal en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, XVIII, 177-204. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=85580>
- Real Academia Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ridruejo, E. (1999) Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte, *Gramática Descriptiva de la Lengua española* (pp. 3209-3251). Madrid : Espasa.
- Riegel, M., J.-C. Pellat et R. Rioul (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.

Corpus

- Saer, J. J. (1994) *La pesquisa*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Saer, J. J. (1996) *L'enquête*. Traduit de l'espagnol (Argentine) par Philippe Bataillon. Paris: Éditions du Seuil.
- Simenon, G. ([1949] 2002) *Mon ami Maigret* (Tome 3, pp. 613-718). Paris: Collection Omnibus..
- Simenon, G. ([1949] 1998) *Mi amigo Maigret*. Traducción de Javier Albiñana, Madrid: Tusquets.
- Diarios argentinos: *La Nación, Clarín*.
- Diarios y revistas franceses: *Le Monde, Le Nouvel Observateur, L'Express*.

Capítulo 14

El ocultamiento del participante agente: análisis contrastivo francés-español del capítulo VI de *Candide ou l'optimisme*

María Marta Ledesma

mmledesmas@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En este trabajo nos abocaremos al análisis contrastivo francés-español del capítulo VI de *Candide* desde el punto de vista de las modalidades de mensaje (Maingueneau, 1980:128). Para ello, presentaremos someramente las modalidades de enunciación, enunciado y de mensaje, poniendo especial énfasis en las operaciones de pasivización e impersonalización. Intentaremos mostrar que para modalizar su mensaje Voltaire recurre, entre otras cosas, a estas dos construcciones sintácticas estrechamente vinculadas con las nociones de tema y rema y por lo tanto con la perspectiva funcional de la oración. Al carácter cohesivo de estas transformaciones, debe agregarse la posibilidad de “disimular” el verdadero agente de la acción. Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de FLE, se hace entonces necesaria una reflexión acerca del valor semántico de los verdaderos responsables de la acción expresada por el verbo. Poner sólo el acento en la estructura sintáctica implicaría reducir considerablemente el alcance de la información que se quiere dar. La pasivización y la impersonalización, lejos de ser simples transformaciones sintácticas, vehiculizan un sentido, responden a una intención deliberada del autor y no pueden ser utilizadas en cualquier contexto.

Introducción

En estos tiempos revueltos, actitudes religiosas intolerantes como el atentado al semanario satírico *Charlie Hebdo* en enero de 2015 o los ataques perpetrados en París en noviembre del mismo año, deberían recordarnos que esta intolerancia, fruto del contacto entre culturas diferentes no es un fenómeno reciente, sino que existe desde tiempos remotos. Basta citar a título de ejemplo la rebelión de los judíos contra el imperio romano (guerras judeo-romanas) que tuvo lugar entre los años 66 y 73 d.C o la instauración de la Inquisición medieval en Francia en 1184 y de la Inquisición española entre los años 1478 y 1821 como un medio para combatir la herejía en el seno de la iglesia católica.

La Inquisición ha sido fuente de inspiración para artistas de diferente índole, citemos entre otros a Francisco de Goya y sus *Caprichos*, grabados en los cuales satiriza a la sociedad española del siglo XVIII, principalmente a la nobleza y al clero. La literatura por su parte, no es ajena a esto, los relatos de viajes en los siglos XVII y XVIII se convierten en los primeros textos literarios que tratan sobre la Inquisición. En Francia, Montesquieu y Voltaire fueron los representantes de la Ilustración que más se ocuparon sobre este tema. Voltaire aborda en numerosos cuentos el tema inquisitorial (*Histoire des voyages de Scarmantado* (1756); *Candide* (1759); *Aventure Indienne* (1766); *Les lettres d'Amabed* (1769); *L'éloge de la Raison* (1775); *Histoire de Jenni ou l'Athée*; *Le Sage* (1775)) atacando ferozmente la Inquisición. En *Candide*, probablemente su cuento más célebre, Voltaire describe el Auto de Fe de Lisboa, hecho que alcanzó gran repercusión en Francia, inspirándose en el caso de Gabriel Malagrida, un Jesuita italiano condenado a morir en la horca por herejía y cuyo cadáver fue quemado en un auto de fe en Lisboa en 1761.

Aunque ni el contexto histórico-político ni los actores son los mismos, creemos que *Candide ou l'optimisme*, una joya de la sátira con la que se introduce la Inquisición en la comedia, sigue siendo tan actual como lo fuera en su época puesto que en esta obra, detrás de un tono humorístico se esconde en realidad una sátira mordaz de la Inquisición y de la intolerancia religiosa. Voltaire denuncia aquí la complicidad entre el poder político y la Iglesia, el fanatismo religioso criticando todas las formas de injusticia.

En este trabajo nos abocaremos al análisis contrastivo francés-español del capítulo VI de *Candide*, desde el punto de vista de las modalidades de mensaje (Maingueneau, 1980:128).

Para ello, presentaremos algunas precisiones teóricas sobre las modalidades de enunciación, enunciado y de mensaje, centrándonos particularmente en las operaciones de pasivización e impersonalización; procederemos luego al análisis contrastivo de nuestro corpus; finalmente presentaremos nuestras conclusiones.

Las modalidades

Las modalidades en el discurso, íntimamente relacionadas con las estrategias enunciativas que provocan efectos de sentido, se clasifican en dos grandes grupos: modalidades de la enunciación y del enunciado, a las que se agregan las modalidades de mensaje. Maingueneau (1980) establece que las modalidades de la enunciación corresponden a una relación interpersonal, social y exigen una relación entre los protagonistas de la comunicación. Contrariamente a las modalidades de enunciación, las modalidades de enunciado no se basan en una relación entre los interlocutores, sino que caracterizan la manera en que el hablante sitúa su enunciado en relación con la verdad, la falsedad, la probabilidad, la certidumbre, la verosimilitud o en relación con juicios apreciativos: lo feliz, lo triste, lo útil, etc. (128). Las primeras se denominan lógicas, las segundas apreciativas.

En cuanto a las modalidades de mensaje, Alloa y Torres (2001) señalan que éstas se relacionan por una parte con la perspectiva funcional de la oración y por lo tanto con las nociones de tema y rema y por otra, con el resalte expresivo que convierte en foco uno de los constituyentes de la oración con el fin de contrastar un referente con otro. En el primer caso, se trata de realizaciones lingüísticas que comportan una pasivización o

una impersonalización. En el segundo, se trata de realizaciones lingüísticas en las que se opera un contraste (focalización) entre un referente y otro (33).

Ahora bien, como lo advierte Maingueneau (1980), hay que evitar posturas extremas y considerar que a cada transformación sintáctica corresponde una incidencia semántica. Coincidimos con el lingüista francés, quien manifiesta que es preferible sostener que existe una predisposición de un tipo de transformación para tal incidencia semántica. Sin embargo, esa predisposición “[...] puede tanto ejercerse plenamente como ser neutralizada, desplazada, o incluso invertida en el funcionamiento efectivo o tipo de discurso” (128).

La pasivización

La tradición gramatical ha asumido que la oración pasiva resulta de la mera transformación de la oración activa. Ahora bien, si analizamos

1. María ha insultado a Pedro.
2. Pedro ha sido insultado por María.

la diferencia entre 1 y 2 radica en la prominencia que el hablante le da a los dos participantes en la acción y en el grado de pasividad con el que se representa al objeto de la actividad. Al cambiar de una voz a otra, la relación lógica entre los elementos de la oración no varía, lo que no significa sin embargo que 1 y 2 sean equivalentes. Lo que sí ha cambiado, y esto es lo importante, es la perspectiva, el punto de vista del hablante. La coexistencia de la voz activa y pasiva no es entonces algo nimio. Todo lo contrario: la preferencia entre una u otra voz va a depender de los intereses del hablante, lo que equivale a decir que éste último tendría la posibilidad de elegir entre ambas opciones, según sus intereses comunicativos.

Riegel, Pellat y Rioul (2009) señalan que el paso de una construcción a otra no tiene nada del carácter mecánico que le atribuían las primeras versiones de la gramática generativa. Así por ejemplo, la pasivización considerada como la simple transformación de una construcción activa puede estar acompañada de diferencias interpretativas; este es el caso de ciertas oraciones afectadas por la negación y el empleo de cuantificadores. La oración activa *Solo un alumno no ha hecho los deberes* (= todos los alumnos, salvo uno, hicieron los deberes.) y su homóloga pasiva *Los deberes no fueron hechos por un sólo alumno* (= ningún alumno hizo los deberes) vehiculizan significados incompatibles (731). Vemos entonces que la transformación de una oración activa en pasiva no implica significados idénticos.

Ahora bien, Alloa y Torres (2001) consideran que si bien es cierto que el esquema oracional propio de la oración pasiva comporta una inversión de roles sintácticos, no es menos cierto que los roles semánticos de los actantes son los mismos en las dos configuraciones sintácticas (34).

Oración activa	Los alumnos insultaron al profesor. <i>Les élèves ont insulté leur professeur.</i>	Plano semántico	Agente + proceso +acusativo
		Plano sintáctico	Sujeto + verbo + obj.directo
Oración pasiva	El profesor fue insultado por los alumnos. <i>Le professeur a été insulté par ses élèves</i>	Plano semántico	Acusativo + proceso + agente
		Plano sintáctico	Sujeto + verbo + compl. Agente

Cuadro 1.

Como se observa en el cuadro 1, vemos que los actantes son los mismos tanto para la voz pasiva como para la voz activa, sin embargo el orden en el que se presentan difiere de una voz a la otra. La prominencia del agente de la voz activa es conferida en la oración pasiva al acusativo. Desde el punto de vista de la perspectiva funcional de la oración esta inversión de papeles temáticos permite en el plano del enunciado una tematización y rematización inversas, es decir que el *acusativo* deja su posición remática para ocupar la posición de tema del enunciado. La voz pasiva conlleva así, un cambio de orden de los elementos constitutivos de la oración que provoca un cambio de función de los mismos. En base a estas consideraciones, Alloa (2009: 76) define el fenómeno de la pasivización como

la transformación por la que se lleva a cabo la función de la tematización denominada 'inversión de papeles temáticos'. Este mecanismo morfosintáctico por una parte, 'tematiza' un SN 'objeto directo' del SV (en posición supuestamente atemática), al que luego se acoplará un rema, y por otra parte, 'destematiza' el SN agente, que se rematiza, o incluso se marginaliza, al punto que desaparece de la cadena sintagmática (76).

La posibilidad que ofrece la pasivización de permutar el sujeto y el objeto activos y de no realizar el sujeto permutado como complemento agente ha sido ampliamente explotada con diversos fines comunicativos. Los estudios cuantitativos muestran que en su gran mayoría las oraciones pasivas efectivamente realizadas carecen de complemento agente. Este tipo de construcción permite al locutor no hacer referencia al sujeto activo, que se interpreta generalmente como el responsable del proceso descrito por la oración.

3. Los culpables serán castigados.
4. Si la patrulla es atacada, usted y sus soldados deberán replegarse inmediatamente.
5. Su ruego ha sido escuchado.
6. El servicio de a bordo está previsto en función de las etapas y de los horarios.

En los ejemplos supra, el rol semántico asociado al sujeto de la oración activa no está

expresado: a) porque el referente está indeterminado (4), b) porque el locutor prefiere no identificarlo (5), una manera cómoda utilizada a menudo ya sea para preservar el anonimato, c) porque la identidad del referente puede inferirse a partir del conocimiento del mundo de los interlocutores (3 -6).

Por todo lo expuesto, consideramos que cuando un hablante recurre a la transformación pasiva no se trata de un hecho casual o fortuito, sino de estrategias discursivas.

Los enunciados impersonales

Gómez Torrego (2013) señala que a menudo se agrupan bajo el concepto de impersonalidad fenómenos muy heterogéneos tanto sintáctica como semánticamente. Es por ello que el gramático español distingue dos tipos de impersonalidad lingüística: la impersonalidad semántica y la impersonalidad sintáctica (9).

Los enunciados semánticamente impersonales se caracterizan por ocultar el agente o actor de la acción verbal, ya sea por indeterminación, generalización o encubrimiento pragmático. Citemos a título de ejemplo el pronombre *ON* del francés y el uso de la pasiva refleja en español. Los enunciados sintácticamente impersonales son aquellos que se construyen o bien en tercera persona del singular, aunque el referente al que remite la unidad léxica del sujeto gramatical sea plural, es el caso de las construcciones francesas *Il + verbo + SN (Il ne reste que quelques passants qui s'ennuient)*; o bien como es el caso del español, con cierto tipo de verbos como *hacer, bastar, parecer, ocurrir, suceder, etc. (Parece que María está cansada / Hubo un terremoto de gran intensidad)*.

En español, existen enunciados que pueden ser semántica y sintácticamente impersonales. Tal es el caso de *SE* impersonal y de los enunciados en tercera persona del plural. (*Aquí se vive bien / Dicen que el dólar va a aumentar*).

Los enunciados impersonales franceses

En francés, los enunciados sintácticamente impersonales son aquellos que se construyen siguiendo el esquema sintáctico de los verbos impersonales por naturaleza, tales como *Il pleut (llueve)*. Estos enunciados se construyen entonces con el pronombre *IL* no referencial y con un constituyente postverbal (llamado sujeto real), que al no ser el sujeto sintáctico no da sus marcas al verbo, que se mantiene a la tercera persona del singular. (*Il est arrivé plusieurs malheurs / Sucedió muchas desgracias*).

Los enunciados semánticamente impersonales son de dos tipos: a) impersonalidad semántica con el pronombre "ON", cuya referencia vaga y generalizadora lo torna prácticamente arreferencial (*On ne devrait jamais dire cela.*); b) impersonalidad semántica con *ça* en el discurso conversacional informal, en enunciados asociados a los verbos *gratter, démanger o sentir*. En estos enunciados, el pronombre demostrativo neutro *ça* también es arreferencial. (*Ça me gratte dans le dos / me pica la espalda ; Ça sent le brûlé / huele a quemado*)

Los enunciados impersonales españoles

En lo que respecta a los enunciados impersonales españoles, las construcciones que se reúnen bajo esta clasificación son de naturaleza heterogénea. Pero todas ellas tienen en común la ausencia de alguna propiedad del sujeto. Al igual que en francés, la impersonalidad puede ser semántica o sintáctica o incluso de ambas índoles.

Dentro de la categoría de los enunciados semánticamente impersonales se encuentran las pasivas reflejas, las pasivas de proceso sin complemento agente, las oraciones impersonales con la segunda persona del singular y las oraciones con Uno/una.

Las pasivas reflejas son oraciones pasivas que se caracterizan por tener un sujeto gramatical, el verbo en voz activa en tercera persona del singular o del plural, la partícula gramaticalizada SE y por carecer de participante agente:

7. En la reunión se trató un asunto de gran interés.

8. En la reunión se trataron asuntos de gran interés

Las gramáticas del español suelen establecer una equivalencia semántica entre las oraciones de pasiva refleja y las oraciones de pasiva perifrástica (*En la reunión se trató un asunto de gran interés / Un asunto de gran interés fue tratado en la reunión*). Ahora bien, como lo señala Mendikoetxea (2000) si existiese una equivalencia entre estas dos construcciones, se estaría en presencia de un caso de redundancia en la lengua: para expresar un mismo contenido se emplearían dos construcciones que, aunque comparten ciertas propiedades, son morfológica y sintácticamente diferentes (1669). Esta autora considera que es inusual que las dos construcciones se mantengan en forma paralela con el mismo *estatus* y que existen por lo tanto dos posibilidades: a) una de las construcciones termina por suplantar a la otra; b) las construcciones sufren un proceso de especialización según los diferentes contextos.

La coexistencia de la pasiva perifrástica y de la pasiva refleja, como así también el avance progresivo de la pasiva refleja en el español actual, en detrimento de la pasiva perifrástica, podría explicarse según Mendikoetxea (2000) por una tendencia a la especialización de esta última en acciones de carácter puntual con un sujeto implícito determinado (1685).

También son semánticamente impersonales las oraciones pasivas con *SER* (pasivas de proceso) sin complemento agente expreso, por tener un carácter generalizador o indeterminado.

9. Los restos mortales del líder palestino serán inhumados en su ciudad natal.

Otro caso de impersonalidad semántica se da con oraciones con sujetos de referencia inespecífica o genérica. A menudo se observa que los pronombres no siempre remiten a uno de los participantes de la situación de enunciación sino que en ciertas ocasiones pueden referir a un agente indeterminado o inespecífico, dando lugar de esta manera a una oración de interpretación impersonal. Así por ejemplo la segunda persona del singular puede no remitir a un interlocutor concreto, sino a un conjunto de individuos no determinado o a un referente determinado pero distinto de *tú*. Este empleo particular de la segunda persona suele encubrir al *yo* del emisor, que se incluye en el conjunto de los individuos a los que refiere la segunda persona.

10. Aquí, si tú no te espabilas, nadie te va a ayudar.

11. Cuando te das cuenta de que reina la corrupción, te indignas.

Frecuente en la lengua coloquial, el empleo de la segunda persona del singular posee un carácter subjetivo y afectivo. El hablante se implica en la cuestión solidarizándose de alguna manera con todos aquellos que se encuentran en la misma situación que él.

Por último, en determinadas construcciones con el indefinido Uno/Una también se puede hablar de impersonalidad semántica por generalización o indeterminación. Suelen ser equivalentes al SE impersonal. Al igual que las impersonales de segunda persona del singular, poseen un carácter subjetivo.

12. Uno no sabe lo que puede depararle el destino

Dentro de los enunciados semántica y sintácticamente impersonales encontramos los enunciados impersonales en tercera persona de plural y los enunciados impersonales con *SE*. En algunos contextos, la tercera persona de plural puede adquirir una interpretación impersonal cuando refiere a un sujeto desconocido (*Me robaron la cartera*) o a un sujeto cuya referencia es irrelevante y por lo tanto no interesa expresar (*Vienen a instalar la conexión de Wi Fi*). La tercera persona del plural es marca de impersonalidad sintáctica porque el sujeto no está tácito, sino que es irrecuperable y semántica, porque es posible presuponer la participación de un agente, que es arreferencial.

Gómez Torrego (2013) establece la existencia de varios tipos de enunciados impersonales con *SE*. Estos enunciados se caracterizan por tener sujeto cero, la partícula *SE*, el verbo activo a la tercera persona del singular y agente arreferencial o generalizado (21). Responden a diferentes esquemas oracionales:

- Oraciones con verbo intransitivo (no pueden ser afectadas por la transformación pasiva)

13. En este país se come y se vive bien.

14. En esta empresa se trabaja a gusto.

- Oraciones con verbo copulativo y atributo de sujeto cero.

15. No siempre se es feliz en este mundo.

16. Cuando se está apurado todo sale mal.

- Oraciones con verbo transitivo y objeto directo precedido de la preposición *a*

17. Se castigará al culpable.

18. Se castigará a los culpables.

A modo de síntesis, presentamos a continuación un cuadro con los enunciados impersonales en español y en francés.

Enunciados impersonales franceses	Impersonalidad Sintáctica	⊗ II + V + SN	
	Impersonalidad Semántica	⊗ On ⊗ Ça / Cela	
Enunciados impersonales españoles	Impersonalidad semántica	⊗ Pasiva refleja ⊗ Pasiva sin complemento agente ⊗ Vos / tu / ⊗ uno -a	
	Impersonalidad sintáctica	⊗ Haber, bastar, parecer, decir, doler, picar, oler, ocurrir, suceder, hacer, tratarse de	
	Enunciados semántica y sintácticamente impersonales	⊗ Enunciados a la 3 ^a persona del plural	
		⊗ Enunciados impersonales con « se »	- Verbo intransitivo - Verbo copulativo + atributo de un sujeto Ø - Verbo transitivo + CD con la preposición "a" ⊗ Se busca a los asesinos.

Cuadro 2.

Análisis contrastivo del capítulo VI de *Candide ou l'optimisme*

Candide es una de las obras más importantes y representativas de Voltaire. En sus páginas, el autor expresa su postura religiosa: denuncia la religión y el poder del clero aunque afirma su creencia en Dios.

Precisamente, en el capítulo VI Voltaire narra los tormentos y ejecuciones cometidos por orden de la iglesia, luego del terremoto que asoló Coímbra. Con humor, critica ferozmente la realidad de su época, analiza las injusticias de la sociedad, poniendo especial énfasis en el fanatismo y la ignorancia de los inquisidores y magistrados de los tribunales eclesiásticos de España y de Portugal, encargados de perseguir a los herejes. Para ello, Voltaire recurre entre otras cosas, al empleo de enunciados pasivos e impersonales que le permiten ocultar el participante agente, en este caso los Inquisidores y así tomar distancia con respecto a su propio discurso.

Transcribimos a continuación el texto en versión original y su traducción al español.

Comment on fit un bel autodafe pour empêcher les tremblements de terre, et comment Candide fut fessé

Après le tremblement de terre qui avait détruit les trois quarts de Lisbonne, les sages du pays n'avaient pas trouvé un moyen plus efficace pour prévenir une ruine totale que de donner au peuple un bel autodafé ; il était décidé par l'université de Coïmbre que le spectacle de quelques personnes brûlées à petit feu, en grande cérémonie, est

un secret infaillible pour empêcher la terre de trembler.

On avait en conséquence saisi un Biscayen convaincu d'avoir épousé sa commère, et deux Portugais qui en mangeant un poulet en avaient arraché le lard : on vint lier après le dîner le docteur Pangloss et son disciple Candide, l'un pour avoir parlé, et l'autre pour avoir écouté avec un air d'approbation : tous deux furent menés séparément dans des appartements d'une extrême fraîcheur, dans lesquels on n'était jamais incommodé du soleil ; huit jours après ils furent tous deux revêtus d'un san-benito, et on orna leurs têtes de mitres de papier : la mitre et le san-benito de Candide étaient peints de flammes renversées et de diables qui n'avaient ni queues ni griffes ; mais les diables de Pangloss portaient griffes et queues, et les flammes étaient droites. Ils marchèrent en procession ainsi vêtus, et entendirent un sermon très pathétique, suivi d'une belle musique en faux-bourdon. Candide fut fessé en cadence, pendant qu'on chantait ; le Biscayen et les deux hommes qui n'avaient point voulu manger de lard furent brûlés, et Pangloss fut pendu, quoique ce ne soit pas la coutume. Le même jour la terre trembla de nouveau avec un fracas épouvantable.

Candide, épouventé, interdit, éperdu, tout sanglant, tout palpitant, se disait à lui-même : « Si c'est ici le meilleur des mondes possibles, que sont donc les autres ? Passe encore si je n'étais que fessé, je l'ai été chez les Bulgares. Mais, ô mon cher Pangloss ! le plus grand des philosophes, faut-il vous avoir vu pendre sans que je sache pourquoi ! Ô mon cher anabaptiste, le meilleur des hommes, faut-il que vous ayez été noyé dans le port ! Ô Mlle Cunégonde ! la perle des filles, faut-il qu'on vous ait fendu le ventre ! »

Il s'en retournait, se soutenant à peine, prêché, fessé, absous et béni, lorsqu'une vieille l'aborda et lui dit :

« Mon fils, prenez courage, suivez-moi. »

De cómo se hizo un magnífico auto de fe para impedir los terremotos y de los doscientos azotes que pegaron a Cándido

Pasado el terremoto que había destruido las tres cuartas partes de Lisboa, los sabios del país no encontraron un medio más eficaz para prevenir una total ruina que ofrecer al pueblo un magnífico auto de fe. La Universidad de Coímbra decidió que el espectáculo de unas cuantas personas quemadas a fuego lento con toda solemnidad es infalible secreto para impedir que la tierra tiemble.

Con este objeto se había apresado a un vizcaíno, convicto de haberse casado con su comadre, y a dos portugueses que al comer un pollo le habían sacado la grasa: después de la comida se llevaron atados al doctor Pangloss y a su discípulo, a uno por haber hablado, y al otro por haber escuchado con aire de aprobación. Los pusieron separados en unos aposentos muy frescos, donde nunca incomodaba el sol, y de allí a ocho días los vistieron con un sanbenito y les engalanaron la cabeza con unas mitras de papel: la coraza y el sanbenito de Cándido llevaban llamas boca abajo y diablos sin garras ni rabos; pero los diablos de Pangloss tenían rabo y garras, y las llamas ardían hacia arriba. Así vestidos salieron en procesión, y oyeron un sermón muy patético, al cual se siguió una bellísima salmodia. Cándido, mientras duró la música, fue azotado a compás, el vizcaíno y los dos que no habían querido comer la grasa del pollo fueron quemados y Pangloss fue ahorcado, aun cuando ésa no era la costumbre. Aquel mismo día la tierra tembló de nuevo con un estruendo espantoso.

Cándido, aterrado, sobrecogido, desesperado, ensangrentado, se decía: “Si éste es el mejor de los mundos posibles, ¿cómo serán los otros? Vaya con Dios, si no hubieran hecho más que azotarme; ya lo habían hecho los búlgaros. Pero tú, querido Pangloss, el más grande de los filósofos, ¿era necesario verte ahorcar sin saber por qué? ¡Oh, mi amado anabaptista, el mejor de los hombres! ¿Era necesario que te ahogaras en el puerto? ¡Oh, señorita Cunegunda, perla de las doncellas! ¿Era necesario que te abrieran el vientre? ¿Por qué te han sacado el redaño?”

Volvió a su casa, sin poder tenerse en pie, predicado, azotado, absuelto y bendito, cuando se le acercó una vieja que le dijo:

-Hijo mío, ¡ánimo y sígueme!

A partir de la lectura de los textos supra, analicemos los ejemplos siguientes:

1. Comment on fit un bel autodafé pour empêcher les tremblements de terre, et comment Candide fut fessé	De cómo se hizo un magnífico auto de fe para impedir los terremotos y de los doscientos azotes que pegaron a Cándido
2. On avait en conséquence saisi un Biscayen convaincu d'avoir épousé sa commère, et deux Portugais qui en mangeant un poulet en avaient arraché le lard [...]	Con este objeto se había apresado a un vizcaíno, convicto de haberse casado con su comadre, y a dos portugueses que al comer un pollo le habían sacado la grasa [...]
3. [...] on vint lier après le dîner le docteur Pangloss, et son disciple [...]	[...] después de la comida se llevaron atados al doctor Pangloss y a su discípulo [...]
4. [...] tous deux furent menés séparément dans des appartements d'une extrême fraîcheur, dans lesquels on n'était jamais incommodé du soleil [...]	Los pusieron separados en unos aposentos muy frescos, donde nunca incomodaba el sol [...]
5. [...] ils furent tous deux revêtus d'un san-benito, et on orna leurs têtes de mitres de papier [...]	[...] los vistieron con un sambenito y les engalanaron la cabeza con unas mitras de papel [...]
6. Candide fut fessé en cadence, pendant qu'on chantait [...]	Cándido, mientras duró la música, fue azotado a compás [...]
7. [...] le Biscayen et les deux hommes qui n'avaient point voulu manger de lard furent brûlés, et Pangloss fut pendu [...]	[...] el vizcaíno y los dos que no habían querido comer la carne de cerdo fueron quemados y Pangloss fue ahorcado [...]
8. Mais, ô mon cher Pangloss ! le plus grand des philosophes, faut-il vous avoir vu pendre sans que je sache pourquoi !! Ô mon cher anabaptiste, le meilleur des hommes, faut-il que vous ayez été noyé dans le port ! Ô Mlle Cunégonde ! la perle des filles, faut-il qu'on vous ait fendu le ventre !	Pero tú, querido Pangloss, el más grande de los filósofos, ¿era necesario verte ahorcar sin saber por qué? ¡Oh, mi amado anabaptista, el mejor de los hombres! ¿Era necesario que te ahogaras en el puerto? ¡Oh, señorita Cunegunda, perla de las doncellas! ¿Era necesario que te abrieran el vientre? ¿Por qué te han sacado el redaño?”

Cuadro 3.

De la observación de los enunciados supra se desprende que:

a) en francés, en los enunciados (1), (2), (3), y (8), el sujeto sintáctico o gramatical está constituido por el pronombre *ON*, semánticamente impersonal, ya que se establece con dicho pronombre una referencia indeterminada y generalizadora, a punto tal que puede decirse que es arreferencial. En español, por el contrario, las estructuras oracionales varían según los casos: en (1) se recurre al empleo de la pasiva refleja, semántica pero no sintácticamente impersonal; en (2), al empleo de un enunciado impersonal con *SE*, semántica y sintácticamente impersonal (*Se* + verbo transitivo + *CD* con *a*); por último, en (3) y en (8), se recurre a la 3ª persona del plural, que es marca de impersonalidad semántica y sintáctica.

b) a los enunciados pasivos franceses pueden corresponderle dos estructuras oracionales diferentes: a) la 3ª persona del plural, que como ya dijimos es semántica y sintácticamente impersonal (enunciados (1), (4) y (5)); b) pasivas de proceso, semánticamente impersonales. (enunciados (6) y (7)).

c) en términos de funcionalidad de la oración: a) la inversión de papeles temáticos se presenta en mayor número en los enunciados franceses (ejemplos (1), (4), (5), (6), y (7)) que en los enunciados españoles (ejemplos (6) y (7)); b) la estructura temática de los enunciados franceses (1), (2), (3) y (8) y de sus equivalentes españoles es de índole remática.

Señalemos finalmente que el ocultamiento del agente participante, tanto en los enunciados pasivos como en los impersonales analizados, no es un procedimiento obligatorio, sino que obedece a una elección por parte del autor y que por lo tanto constituye una forma de modalización del enunciado. Así por ejemplo, si comparamos los enunciados: a) *Pangloss fut pendu / Pangloss fue ahorcado* y b) *Les Inquisiteurs pendirent Pangloss / Los Inquisidores ahorcaron a Pangloss*, vemos que el sentido no es el mismo en uno y otro. En a) el ocultamiento del agente “minimiza” de alguna manera la responsabilidad del verdadero agente de la acción, mientras que en b) el agente de la acción (los Inquisidores) asume toda la responsabilidad.

Conclusión

En *Candide ou l'optimisme*, Voltaire, representante fiel de las ideas ilustradas del siglo XVIII, defiende la libertad de pensamiento, la tolerancia y la justicia como instrumentos superadores de la ignorancia, el dogmatismo y las supersticiones de toda índole. Para modalizar su mensaje, recurre, entre otras cosas, a procedimientos lingüísticos tales como la pasivización y la impersonalización, transformaciones sintácticas estrechamente vinculadas con las nociones de tema y rema y por lo tanto con la perspectiva funcional de la oración. Al carácter sumamente cohesivo de estas transformaciones, debe agregarse la posibilidad de “disimular” el verdadero agente de la acción. A través de estas transformaciones morfosintácticas, Voltaire imprime su marca en el enunciado, en este caso, la denuncia del fanatismo y la ignorancia de los inquisidores y magistrados de los tribunales eclesiásticos de España y de Portugal.

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de FLE, se hace entonces necesaria una reflexión acerca del valor semántico de los verdaderos responsables de la acción expresada por el verbo. Poner sólo el acento en la estructura sintáctica implicaría reducir

considerablemente el alcance de la información que se quiere dar. La pasivización y la impersonalización, lejos de ser simples transformaciones sintácticas, vehiculizan un sentido, responden a una intención deliberada del autor y no pueden ser utilizadas en cualquier contexto.

Finalmente, esperamos que el análisis de *Candide ou l'optimiste* promueva el desarrollo del espíritu crítico y reflexivo de nuestros alumnos. Estamos convencidos de que proponer este tipo de actividades en nuestras prácticas áulicas contribuye de manera efectiva a consolidar la democracia y evitar así que se comentan más atrocidades en nombre de la religión.

Referencias bibliográficas

Alloa, H. Torres, S. (2001). *Hacia una lingüística contrastiva francés-español*. Córdoba: Comunicarte.

Alloa, H. (2009). Niveles de análisis del enunciado. En H. Alloa y S. Miranda de Torres, (Eds), *Temas de lingüística textual. Volumen I La progresión en el texto* (pp. 21-82). Córdoba: Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.

Gómez Torrego, L. (2013). *La impersonalidad gramatical: descripción y norma*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco Libros.

Maingueneau D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.

Mendikoetxea, A. (2009). Construcciones con SE: medias, pasivas e impersonales. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds) *Gramática descriptiva de la lengua española*. (pp.1631 –1722) Madrid: Espasa.

Riegel, M., Pellat, J. F. y Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Corpus

Voltaire (2003). Comment on fit un bel autodafé pour empêcher les tremblements de terre, et comment Candide fut fessé. Chapitre VI. *Candide ou l'optimisme*. Paris: Folio plus Classiques.

Voltaire (2013). De cómo se hizo un magnífico auto de fe para impedir los terremotos y de los doscientos azotes que pegaron a Cándido. Capítulo VI. *Cándido y otros cuentos*. Madrid: Editorial Alianza.

Capítulo 15

Marcadores argumentativos en el género editorial – Estudio contrastivo español-portugués-francés

Gisela Rocha Paes

glpaes@yahoo.com.ar

Instituto de Educación Superior N°4 Jujuy

Silvia Miranda de Torres

silviaemtorres@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas -Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el área de la Lingüística textual, uno de los problemas que mayor interés han suscitado en los últimos años es el de los marcadores discursivos. Superando las limitaciones de los estudios gramaticales que consideraban estos elementos ya sea como conjunciones o interjecciones, o bien como simples expresiones fijas, desde diversas posiciones teóricas de la Lingüística textual se ha debatido su naturaleza, las funciones que cumplen en la producción e interpretación del texto, y también se han propuesto distintas clasificaciones y denominaciones. Asimismo se ha puesto de relieve la importancia de los marcadores discursivos en el texto argumentativo, dado que estos elementos, además de contribuir a ordenar las partes del texto, permiten expresar e inferir la orientación argumentativa que adopta la dinámica discursiva en dicho texto. El presente trabajo se propone describir, a la luz de los postulados de la Semántica Argumentativa de Oswald Ducrot, los marcadores argumentativos en el género editorial, uno de los géneros textuales más típicamente representativos del discurso argumentativo periodístico, a partir del estudio de un corpus de textos editoriales paralelos de periódicos de Brasil, la Argentina y Francia, con el objeto de señalar las semejanzas y más especialmente las diferencias de estos elementos en español, portugués y francés. Aplicando metodología cuantitativa y cualitativa, se intentará mostrar los marcadores argumentativos más frecuentes en los editoriales de cada una de las tres lenguas, como así también la frecuencia de explicitación de los marcadores argumentativos en cada una de las lenguas en cuestión. Se intentará así realizar un aporte a la enseñanza de la producción y comprensión de textos argumentativos en español, portugués y francés, como lenguas maternas y como lenguas extranjeras.

Introducción

Desde los comienzos de la Lingüística del texto, y en el marco de los estudios sobre mecanismos de cohesión, uno de los temas que más interés han despertado ha sido sin

duda el de los marcadores discursivos. Al superar los límites de la oración y comenzar a observarse, en el texto, las relaciones entre enunciados, cobró importancia el rol que desempeñan estos elementos, antes considerados según su categoría gramatical como conjunciones, o como interjecciones, o directamente ignorados. Desde distintas posiciones teóricas de la Lingüística textual se ha discutido la naturaleza de los marcadores discursivos, las funciones que cumplen en la producción y en la interpretación del texto, y se han propuesto asimismo distintas denominaciones y clasificaciones. Por otra parte, con el amplio desarrollo de los estudios sobre la argumentación, se ha puesto en evidencia la importancia de los conectores argumentativos, puesto que estos elementos no solamente contribuyen a ordenar la estructura discursiva, sino que también proporcionan pistas para inferir la orientación argumentativa que adopta la dinámica discursiva en dicho texto. El presente trabajo se propone describir, en el marco de los postulados de la Semántica Argumentativa de Oswald Ducrot²⁵, los marcadores argumentativos en el género editorial, uno de los géneros periodísticos más típicamente representativos del discurso argumentativo periodístico, a partir del estudio de un corpus de textos editoriales paralelos de periódicos de Brasil, la Argentina y Francia, con la finalidad de mostrar las semejanzas y sobre todo las diferencias que presentan estos elementos en español, portugués y francés.

En el discurso periodístico, y entre los géneros de opinión, el editorial, ubicado por lo general en un lugar destacado de las páginas del periódico, se caracteriza por representar cabalmente la postura ideológica del medio al que pertenece y por argumentar manifestando su aceptación o rechazo ante un acontecimiento. “Toda apreciación, sin importar el tema que aborde, se ajustará a los parámetros y líneas ideológicas establecidas por la empresa periodística, y por el estado de derecho vigente en cada país” (Velásquez *et al.*, 2006: 148). Para este trabajo, se ha conformado un corpus de 15 editoriales, 5 de medios brasileños, 5 de franceses y 5 de argentinos, en los que se han analizado contrastivamente los conectores argumentativos con el objetivo de describir, cualitativa y cuantitativamente, las semejanzas y diferencias entre las tres lenguas.

Marco teórico

La semántica argumentativa, también llamada semántica integrada, es una corriente que se desarrolla en Francia en los años '80 a partir de los trabajos de Austin y Searle sobre los actos de habla y de Benveniste sobre el discurso y la enunciación. El principal representante de esta concepción es Oswald Ducrot por sus estudios sobre la argumentación en la lengua²⁶ (Anscombe y Ducrot, 1983) y la polifonía²⁷ (Ducrot, 1986). La tesis central de esta teoría es que el sentido de un enunciado está

25 Para más datos sobre la Semántica Argumentativa véanse Anscombe, J. C. & Ducrot, O. (1994), Carel, M. y Ducrot, O. (2005), García Negroni, M.M. y M. Tordesillas (2000), Portolés, J. (1998).

26 García Negroni y Tordesillas (2000:11) al argüir sobre la Teoría de la Argumentación en la Lengua aseveran: Anscombe y Ducrot consideran que la lengua no informa sobre el mundo, sino que comporta indicaciones de carácter argumentativo, carácter que, además, constituye la función primera y primaria de la lengua, de modo que no sólo las dinámicas discursivas, sino también el léxico y la propia estructura semántica profunda de la lengua comportan un valor argumentativo.

27 García Negroni y Tordesillas (2000:14) sostienen que dos son las principales aportaciones que presenta la teoría polifónica de la enunciación: la ruptura con el axioma de la unicidad del sujeto hablante y la propuesta del sentido del enunciado constituido por la superposición de diferentes voces, a modo de una escena de teatro en que actúan diferentes figuras discursivas. El propio enunciado ofrece indicaciones sobre dichas figuras, su presencia y su actuación.

estrechamente ligado a su enunciación, es decir que es autorreferencial. Por esto, la dimensión pragmática de un enunciado no debe verse como secundaria y asociada a una situación de discurso, sino como primaria e inscripta en la misma lengua. Dado que el valor pragmático de los enunciados precede a su valor informativo, la descripción lingüística debe pues considerar a la pragmática como constitutiva del sistema lingüístico, lo cual da origen a una nueva concepción semántica, la *pragmática integrada* (Moeschler, 1989:5).

Al sostener que, en la interpretación de los enunciados, su valor argumentativo prima sobre su valor informativo, Ducrot distingue dos conceptos diferentes del término “argumentación”: la argumentación en sentido ordinario y la argumentación en sentido técnico.

El primer concepto alude a un conjunto de estrategias discursivas que un locutor adopta con la finalidad de convencer a su auditorio. Estas estrategias argumentativas son efectos discursivos independientes de las lenguas naturales y, como objeto de estudio, pertenecen al campo del análisis del discurso.

El concepto técnico de argumentación que retiene Ducrot para su teoría designa en cambio relaciones inscriptas en la lengua y que se establecen, en el plano del discurso, entre contenidos semánticos. Estas relaciones argumentativas, de naturaleza escalar y graduable, se establecen entre un argumento y una conclusión, según recorridos argumentativos que vehiculan formas genéricas o *topoi*²⁸. Se entiende por *topos* (‘lugar’ en griego) ideas generalmente admitidas en una cultura, que, de manera implícita, proveen un concepto o una escala de valores supuestamente compartidos por los interlocutores, que va a servir de base para el encadenamiento entre un argumento y su conclusión. En el siguiente ejemplo: “Ese vestido es caro pero te queda muy bien. Compráelo.”, el *topoi* sería: “La belleza prima sobre el precio”. Pero también podría darse el *topoi* contrario, si el enunciado fuera: “Ese vestido te queda muy bien, pero es caro”. Por otra parte, como puede verse en estos dos ejemplos, el segundo argumento es siempre el de mayor peso, cuando se trata de relaciones contraargumentativas.

Según Ducrot, en la asignación de la orientación de enunciados articulados en una oración hay que considerar dos tipos de factores: por un lado, factores discursivos, es decir los encadenamientos a los que una oración puede dar lugar; por otro lado, factores lingüísticos, o sea la presencia de marcadores lingüísticos que indiquen de manera explícita la orientación argumentativa. Dichos marcadores son los *operadores argumentativos*²⁹, que restringen los recorridos argumentativos ligando el argumento a la conclusión.

Retenemos, para este trabajo, el término “enunciado” para designar el encadenamiento argumentativo de dos o más *miembros*, ligados entre sí por medio de marcadores discursivos.

Ahora bien, ¿cuál es el rol de los marcadores discursivos a la luz de la teoría de

28 Con respecto a la Teoría de los Topoi, postulada por Ducrot, el *topos* se define como un garante del encadenamiento discursivo, un principio compartido por la comunidad (por tanto, un presupuesto que da sentido polifónico al acto de la argumentación) que hace posible la ley de paso que aparece entre argumento y conclusión. Por lo tanto, se trata de un principio argumentativo interno que orienta el enunciado en dirección a la conclusión. Los *topoi* son requeridos por las oraciones y son parte de su sentido.

29 Portolés (1998:80) desarrolla la distinción entre conectores y operadores argumentativos. Los primeros aluden a una unidad que articula dos miembros del discurso, o más, que intervienen en una estrategia argumentativa única (v. gr. pero, sin embargo, además, etc.). Mientras que los segundos se tratan de una unidad que, aplicada a un contenido, transforma las potencialidades argumentativas de este contenido (v.gr. bien, casi, un poco, etc.).

pertinencia³⁰ de Sperber y Wilson? Para esta teoría de base cognitiva estos pueden considerarse desde el punto de vista semántico y pragmático como instrucciones de procesamiento de la información que orientan la interpretación de los enunciados y de su encadenamiento. Los marcadores se vacían de su significado primigenio para cargarse de una determinada instrucción de procesamiento (por ejemplo, *sin ir más lejos* indica que se va a introducir un ejemplo de lo que se viene diciendo). José Portolés define los marcadores discursivos de la siguiente manera:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Portolés, 1998: 25)

El autor señala por otra parte tres tipos de instrucciones semánticas vehiculadas por los marcadores: las instrucciones argumentativas, las instrucciones de formulación y las instrucciones de estructura informativa, pudiendo contener un mismo marcador instrucciones de diferente tipo.

Los marcadores que contienen instrucciones argumentativas, o *conectores*, son los que precisan la orientación entre un argumento y la conclusión. Se distinguen entonces los conectores argumentativos de los conectores contraargumentativos.

Los marcadores que contienen instrucciones de formulación condicionan la comprensión del miembro discursivo que introducen y lo presentan, al mismo tiempo, como el que transmite de la manera más satisfactoria la intención comunicativa del locutor (Portolés, 1998:105).

Por último, los marcadores que contienen instrucciones relativas a la estructura informativa se relacionan con las nociones de *tema o tópico* y de *rema o comentario*. El sentido de estos marcadores provee instrucciones que tienen que ver con la distribución de los comentarios (Portolés, 1998:117).

Los marcadores en el texto argumentativo

El texto argumentativo puede definirse como el “tipo textual en el que dominan secuencias que se esfuerzan en aportar razones y argumentos que defienden una determinada opinión del locutor y que están destinadas a convencer al destinatario sobre el acierto de esa opinión” (Domínguez García, 2007: 21).

Entre los numerosos y variados marcadores que organizan y orientan las relaciones interenunciativas en el discurso, se reserva el término *conectores* para aquellos marcadores que intervienen en las relaciones argumentativas entre enunciados (Portolés 1998; Domínguez García, 2007).

Cuando la orientación argumentativa entre enunciados se encamina hacia una

30 El término inglés *relevance* ha sido traducido al español unas veces como “*relevancia*” y otras como “*pertinencia*”. Montolio Durán (2004:263) remite a Sperber (2000) para explicar que la Teoría de la Relevancia se propone explicar cómo los hablantes interpretamos los enunciados en tiempo real apoyándose en la hipótesis de que los seres humanos procesamos la información de manera muy eficiente gracias al funcionamiento de nuestra arquitectura mental, un prodigio evolutivo preinstalado genéticamente, orientado hacia la búsqueda de la información relevante, hacia la obtención del mayor beneficio intelectual con el menor esfuerzo de procesamiento posible.

misma conclusión, se dice que esos argumentos están coorientados; en cambio, si los argumentos se oponen y el de mayor peso es el que conduce a la conclusión, se dice que esos argumentos están antiorientados. En este trabajo, seguimos la clasificación de Alday y Rueda (2012) para el español y el francés, y de Koch (1994) para el portugués. Entre los variados marcadores que las autoras distinguen, centraremos nuestra atención en los conectores directamente relacionados con el texto argumentativo, esto es los conectores aditivos, contraargumentativos y los conectores de base causal.

Conectores aditivos

Cuando los argumentos están coorientados, la relación entre ellos es de adición y los conectores que explicitan dicha relación son los conectores *aditivos*.

Tanto en español, como en francés y en portugués, estos conectores “introducen siempre el enunciado que contiene el segundo argumento” (Domínguez García, 2007: 27). Los conectores aditivos pueden distinguirse en dos grupos, según se muestra a continuación:

a) los que vinculan dos miembros discursivos ordenados en una misma escala argumentativa; es decir que el segundo miembro introducido por el conector refuerza la orientación argumentativa del primer miembro, ordenada hacia la misma conclusión;

Español: encima, incluso, inclusive, es más, peor aún, y lo que es peor

Portugués: até, mesmo, até mesmo, inclusive, ainda por cima, nem mesmo, nada menos que.

Francés: même, voire, qui plus est, mieux, pis, qui pis est, et le pire c’est que

b) los que no se someten a tal condición escalar (Alloa y Torres, 2005), es decir que el segundo miembro introducido por el conector tiene el mismo peso que el primero, ambos orientados hacia la misma conclusión.

Español: y, además, por lo demás, por añadidura

Portugués: e, também, nem, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso, bem como, ainda, ademais, assim como.

Francés: et, d’ailleurs, de plus, en plus, au/du reste, au demeurant, en outre, de surcroît, et puis (oral)

Ejemplos en cada lengua:

Conectores aditivos no escalares:

1a. *Las modalidades de esta explotación son variadas y se caracterizan, muchas veces, por la informalidad y la invisibilidad.* (La Nación, 10/11/2014)

1b. *Si le oui l’emporte, il s’agira clairement d’un désaveu pour Alexis Tsipras et d’un appel au secours des Grecs aux Européens.* (Le Monde, 04/07/2015)

1c. *Não podemos esquecer que as universidades têm papel importante nessa tarefa, assim como os gestores municipais.* (Gazeta do Povo, 17/08/2015)

Conectores aditivos escalares:

2a. *En la actualidad, son 168 millones los niños sometidos a regímenes de servidumbre*

y hasta esclavitud laboral. (La Nación, 10/11/2014)

2b. *Ce fut le cas pendant la crise de l'euro, lorsqu'il s'est agi de sauver de la faillite la Grèce, déjà, mais aussi l'Irlande, le Portugal, l'Espagne, voire l'Italie.* (Le Monde, 04/07/2015)

2c. [...] *quando a grande imprensa, os políticos da elite brasileira e até atriz de telenovela alertavam quanto ao risco de chegar à presidência um analfabeto, operário de quatro dedos, que não etendia bulhufas de administração e ainda por cima tinha o apoio da esquerda.* (Correio do Brasil, 28/08/2014)

Conviene señalar otros valores semánticos que puede asumir el conector y, además de ser aditivo: contraargumentativo (Ejemplo: No tiene estudios superiores y ocupa el cargo más importante de la empresa); Consecutivo (Ejemplo: Cruzó el semáforo en rojo y le aplicaron una multa.)

Conectores contraargumentativos

Son aquellos conectores que introducen un segundo argumento que cancela la orientación argumentativa del enunciado o miembro anterior, guiando entonces la argumentación hacia la conclusión contraria.

Español: Oposición: pero, en cambio, sin embargo, ahora bien. Sustitución: sino, en lugar/en vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente. Restricción: excepto si, a no ser que. Concesión: de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, así y todo, después de todo.

Portugués: mas, porém, todavia, no entanto, contudo, pelo contrário, em vez de, a menos que, a não ser que, exceto se, embora, ainda que, não obstante, se bem que, mesmo que, posto que, por mais que, sem que, mesmo quando.

Francés: mais, pourtant, or, cependant, seulement, n'empêche que, (il) reste que, (il) demeure que, il n'en demeure pas moins que, toujours est-il que, maintenant...

Ejemplos:

3a. (...) *no se puede emitir un juicio de validez general, tanto en el orden interno como externo, si bien hay desniveles muy apreciables cuando se comparan los sueldos que perciben nuestros profesores con los de países más avanzados...* (La Nación, 03/11/2014)

3b. *En tuant nos amis, ils nous ont meurtris mais ils nous ont fortifiés.* (Libération, 07/01/2015)

3c. *Há de se reconhecer os numerosos avanços ocorridos na Educação brasileira nos últimos anos.(...) Esses avanços, todavia, ainda não colocaram o Brasil ao lado dos países que estão no topo da Educação básica mundial.* (Jornal Gazeta do Povo, 12/01/2014)

El conector *mais* tiene dos equivalentes en español: *pero*, esencialmente contraargumentativo, y el conector *sino*, que, siendo también contraargumentativo, implica la rectificación de una aserción ya rechazada (García Negroni, 2001: 222). Veamos los siguientes ejemplos:

a) Pedro no es médico sino abogado. No puede recetarte nada para tus molestias.

b) Carlos es hosco pero no es tan mal tipo. Seguro que podrás contar con su ayuda.

El conector *sino* aparece también, tanto en español como en francés, en la dupla de valor aditivo escalar no sólo... sino también.../ non seulement... mais aussi... como puede apreciarse en el siguiente ejemplo del corpus.

4a. *La gente no sólo está resignando la compra de productos básicos para una mínima calidad de vida, sino también la adquisición de alimentos, como lo reconoce el Centro de Almaceneros de Córdoba,* (La Voz del Interior, 05/11/2014)

Otra diferencia que merece señalarse entre el francés, el español y el portugués es el caso del conector contraargumentativo *pourtant* (equivale a *sin embargo*, en español y *porém*, en portugués) y sus falsos cognados: (en español, *por lo tanto* y *portanto*, en portugués), ambos conectores de valor consecutivo (equivalen a *par conséquent*).

Asimismo, como puede verse en el listado supra, el conector francés *mais* se resuelve en portugués con el empleo del conector, también contraargumentativo, *mas*³¹, ya que ambos provienen del adverbio latino *magis*³² "mais" (Moura Neves, 1984: 22).

Ahora bien, con respecto a otro contraste digno de mención, esta vez, entre portugués y español, es el que ocurre con el conector *todavía*, el cual es contraargumentativo en portugués, ya que orienta hacia una conclusión contraria a la primera aserción, tal y como se observa en el ejemplo (3c) supra y su equivalente en español es *sin embargo*. A su vez, al valor temporal que posee *todavía* en español, le corresponde el conector *ainda*, en portugués, como se puede observar en el ejemplo a continuación:

Ejemplo:

4.b. *Ainda é cedo para afirmar, mas a vitória de Macri pode ser o início de uma reversão das tendências retrógradas que tomaram conta do continente na última década.* (Jornal Gazeta do Povo, 20/11/2015)

Conectores de base causal

La relación argumentativa de causalidad se divide en cuatro tipos, según el punto de vista que se adopte. Así, si se aborda la relación causa-efecto desde la perspectiva del enunciado-causa, se introducirán conectores causales; si, por el contrario, la relación se aborda desde el punto de vista del efecto, aparecerán conectores consecutivos; si se enfoca la relación desde el punto de vista de la finalidad, se presentarán conectores finales; por último, si la causa es vista como hipótesis, aparecerán conectores condicionales (Domínguez García, 2007: 141)

Conectores causativos:

Español: porque, pues, puesto que, a causa de, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a, a raíz de, como, por lo que.

31 Sobre este tipo de conector aportan datos de interés los siguientes autores, en lengua portuguesa: Koch (1987), Koch (1992), Guimarães (2001), Moura Neves (1984), Moura Neves (2000),

32 Moura Neves (1984:21) sostiene que la definición semántica básica de *mas* se refiere a la noción de desigualdad para los segmentos entre los cuales dicho elemento ocurre, definición que se relaciona con el propio significado del étimo latino "magis", el cual adquirió su sentido adversativo en el latín vulgar. (La traducción es nuestra).

Portugués: pois, porque, já que, por isso, posto que, visto que, por isso, dessa forma, graças a, devido a.

Francés (Francia): parce que, puisque, car, à cause de, étant donné que, du fait que, grâce à, en raison de.

Ejemplos:

5a. (...) *el juego (...) posee también un rol decisivo en lo que concierne al desarrollo de la vida social para la criatura, precisamente **porque** esos juegos están reglados...* (La Nación, 03/11/2014)

5b. *Alors ils ont tué Charlie? Non. Ils ont raté leur coup. Charlie vivra, **grâce à** ses lecteurs.* (Libération, 07/01/2015)

5c. *Não é uma reforma fácil de ser implementada **porque** aposentadoria e pensão envolvem uma expectativa de direitos no imaginário popular, não importando como o sistema se equilibra financeiramente.* (O Globo, 02/12/2014).

Conectores consecutivos:

Español: por lo tanto, por esta razón, tanto es así que, de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así pues, por consiguiente, en consecuencia, entonces, en efecto, así que.

Portugués: em face de, em decorrência, em razão de, então, pois, portanto, daí que, por conseguinte, logo, de modo que, em consequência

Francés: alors, donc, par conséquent, si bien que, de sorte que, tant et si bien que, il en résulte que, ainsi donc, en conséquence,

Ejemplos:

6a. *La inflación anual de dos dígitos ya cumplió siete años en la Argentina y no da señales de retroceder, pese a que la economía está en recesión, lo que supone menos actividad y **por ende**, caída en el empleo, en los ingresos y en la demanda.* (La Voz del Interior, 05/11/2014)

6b. *La crise grecque souligne **donc**, une nouvelle fois et de manière cruelle, l'inachèvement politique de la zone euro et son déficit démocratique.* (Le Monde, 04/07/2015)

6c. *Contra ese pressuposto, no entanto, arma-se um movimento, deletério por princípio, que visa a promover uma reforma (mais uma) alegadamente para simplificar a ortografia e, **em decorrência**, facilitar a alfabetização.* (O Globo, 26/09/2014)

Otro contraste que se advierte entre las lenguas española y portuguesa es con respecto al conector *así que*, el cual es consecutivo en español y corresponde al también consecutivo, *de modo que*, en portugués. Mientras que su falso cognado *assim que*, conector de valor temporal en portugués, corresponde, en español, a *en cuanto* (Duarte, 1999:46). Para corroborar lo dicho anteriormente, observemos los ejemplos, a continuación:

6d. *Y la Argentina, exponente regional e internacional de pueblo y nación "en vías de independencia y soberanía" es mucho más que un reconocido actor mundial en materia de energía y tecnología nuclear. **Así que** imagínese el lector el desafío y la responsabilidad que tenemos por delante.* (Tiempo Argentino 17/12/2014)

6e. *A presidente argentina em final de mandato,[...] Cristina Kirchner [...] anunciou que se dedicará à militância **assim que** deixar o cargo, no próximo dia 10 de dezembro.* (Valor Económico 25/10/2015)

Ahora bien, respecto de los valores que poseen los conectores consecutivos, Montolio Durán (2001:100) explica:

El hecho de que los conectores de tipo consecutivo tengan como significado básico indicar que la información que les sigue constituye una consecuencia derivada de la información que antecede resulta especialmente productivo para llevar a cabo la operación argumentativa de la demostración, pues la demostración consiste, precisamente, en exponer y probar cómo desde una premisa o argumento concretos se llega a la conclusión a la que interesa llevar al receptor. De ahí la presencia recurrente de este tipo de expresiones conectivas en cualquier texto que presenta características argumentativas.

Conectores condicionales:

Español: si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, a condición de que, etc.

Portugués: se... então, caso... então, quando.

Francés: si, pourvu que, quand, au cas où, selon, à moins que.

Ejemplos:

7a. *Evo Morales (...) respaldó la sanción de una nueva ley que convirtió a Bolivia en el único país que permite legalmente que niños de 10 años trabajen, **siempre y cuando** continúen asistiendo a la escuela.* (La Nación, 10/11/2014)

7b. ***Si** le non l'emporte, il signifiera, sans conteste, une rupture profonde entre les Européens et les Grecs.* (Le Monde, 04/07/2015)

7c. ***Se** a conclusão do tribunal for chancelada pelo Parlamento, **então** um eventual processo de afastamento de Dilma poderá ganhar musculatura.* (Folha de São Paulo, 13/09/2015)

En 7(c) observamos que la relación de condicionalidad es presentada por el conector *se* en el primer enunciado, mientras que el conector *então* introduce la consecuencia del enunciado anterior.

En este sentido, dos son los principales valores presentados por Domínguez García (2007:186) para el conector *entonces* y sus equivalentes *então* (en portugués) y *alors* (en francés): el primero es como conector consecutivo, como ya hemos mencionado anteriormente, en este caso *entonces* introduce un enunciado que expresa una consecuencia del enunciado anterior y además puede combinarse con la conjunción condicional *si*, como se puede observar en (7c). El segundo valor que puede desempeñar el conector *entonces* es como marcador temporal, siendo ese su valor primitivo.

Conectores finales:

Español: para que, a fin de que, con el propósito de, etc.

Portugués: para que, para tanto, a fim de, a propósito de.

Francés: pour que, afin que, dans le but de.

Ejemplos:

8a. *Corresponde al Gobierno, entonces, tomar las medidas **para que** este servicio concesionado (...) funcione de forma adecuada. (La Voz del Interior, 10/11/2014)*

8b. *Aux peurs et aux rumeurs, il oppose une pratique professionnelle, un savoir-faire indispensables **pour** permettre au public d'accéder rapidement à des informations indépendantes... (Le Monde, 03/07/2015).*

8c. *A presidente, a equipe do primeiro mandato e o PT trabalharam para retardar ao máximo ajustes de tarifas públicas, entre outras manobras, **a fim de** ganhar a eleição de outubro. (O Globo, 27/10/2014)*

Otras clasificaciones

Alday y Rueda (2012:165) afirman que los conectores proporcionan instrucciones de procesamiento lógico-semánticas para relacionar proposiciones, oraciones o párrafos dentro de un texto. Y, además, en su propuesta de reclasificación de los marcadores y conectores, las autoras incluyen a los conectores temporales y espaciales, también presentes en los textos argumentativos cuando introducen relaciones temporales y espaciales. Respecto a los temporales, encontramos, en nuestro corpus de editoriales en español, un uso del conector *mientras*, en el corpus de lengua francesa relevamos la presencia del conector *tandis que*

(de valor tanto temporal como comparativo)- y en el corpus de lengua portuguesa también registramos la presencia de su equivalente portugués: *enquanto*.

9a. *El Poder Judicial investiga actualmente indemnizaciones irregulares a parientes de guerrilleros que, en realidad, murieron **mientras** atacaban comisarías y cuarteles durante los gobiernos constitucionales del peronismo, entre 1973 y 1976. (La Nación, 28/12/2014)*

9b. *É importante frisar que o valor da publicidade aumenta na proporção inversa do número de sua audiência ou leitores. **Enquanto** a Internet cresce e reduz a audiência da TV aberta, por exemplo, o custo da publicidade nas plataformas decadentes só faz crescer. E o país inteiro paga a conta. (Correio do Brasil, 03/12/2014)*

9c. *Les nouvelles qui nous parviennent semblent parfois indéchiffrables, les conflits sans issue, **tandis que** les opinions s'entrechoquent avec une virulence décuplée. (Le Monde, 03/07/2015)*

En los ejemplos (9a), (9b) y (9c) *mientras*, *enquanto* y *tandis que* denotan la superposición temporal de la situación que introducen con la otra mencionada antes (Nueva Gramática de la lengua Española, 2010:619)

Conclusiones

Como es sabido, el uso de los marcadores en los textos escritos facilita el trabajo cognitivo del lector, ya que dichos elementos orientan argumentativamente los enunciados, indicando la dirección hacia la cual señalan (cf. Portolés, 1998:48) El análisis realizado en los editoriales de cada idioma revela que la presencia de dichos elementos lingüísticos en los textos escritos está, también, relacionado con el estilo individual, con un mayor o menor compromiso del escritor con su audiencia y con las convenciones retóricas de cada lengua y cultura.

Los resultados del presente estudio, dentro de sus limitaciones, muestran, desde el punto de vista cualitativo, en las tres lenguas, una gran variedad de conectores argumentativos, en cada una de las clases descriptas. Salvo las diferencias señaladas entre el español y el francés, como así también las del portugués y español para el caso de dos conectores contraargumentativos y la existencia de falsos cognados, se observan muchas similitudes. En lo relativo al aspecto cuantitativo, se ha establecido la frecuencia de marcadores en cada texto según el número de palabras del texto, y se han obtenido los siguientes porcentajes con un promedio de los cinco textos, para cada lengua: Español: 34,8%, Portugués: 32,8% y Francés: 32,4%.

De los resultados obtenidos, puede inferirse que la frecuencia de aparición de marcadores en los textos de las tres lenguas es bastante semejante, lo cual indica, en nuestra opinión, que en las tres lenguas los marcadores argumentativos son igualmente explícitos, al menos en los textos argumentativos estudiados.

Bibliografía

Alday, M. V. y Rueda, N. (2012). Los marcadores discursivos. En H. Alloa y S. Miranda de Torres (Comp.), *Mecanismos de cohesión textual – Estudio contrastivo español-francés* (pp. 159-191). Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Colección "Lecturas del mundo".

Alloa, H. y Miranda de Torres, S. (2005). *Hacia una Lingüística Contrastiva francés-español*. Córdoba: Comunicarte.

Anscombre, J.-C. y Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.

Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa

Briones, A. I. y Perez, J. A. (2002). Marcadores discursivos en textos expositivos: contraste español-portugués. En: *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*, 2002, San Pablo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brazil) [online]. 2002 [cited 11 June 2017]. Disponible en: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100007&lng=en&nrm=iso> .

Carel, M. y Ducrot, O. (2005) *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos* (traducción y edición M. M. García Negroni y A. Lescano). Buenos Aires: Colihue.

Domínguez García, M. N. (2007) *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco/Libros.

Duarte, C. A. (1999). *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Madrid: Edinumen.

Ducrot, O. (1986) *El decir y lo dicho – Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

García Negroni, M.M. y Tordesillas, M. (2000). Estudios de Semántica y Pragmática. Apuntes sobre la Semántica integrada. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2, 4, 3-21.

García Negroni, M.M. y M. Tordesillas (2005). La teoría de la argumentación lingüística. De la teoría de los topoi a la teoría de los bloques semánticos. En A. Rodríguez Somolinos (coord.), *Lingüística francesa*. Madrid: Liceus E-Excellence, Recuperado de http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ling_fran/index.asp

Guimarães, E. (2001). *Texto e Argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes.

Koch, I. G. V. (1984). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V. (1987). Dificuldades na leitura /produção de textos: os conectores interfrásticos. En M. Kirst, (Ed.), *Lingüística Aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto.pp.83-98.

Koch; I. G. V. (1989). *A coesão textual*. Sao Paulo: Contexto.

Koch, I, G. V. (1992). *A inter-ação pela linguagem*. Sao Paulo: Contexto.

Moeschler, J. (1989). *Modélisation du dialogue – Représentation de l'inférence argumentative*. Paris: Hermès.

Moeschler, J. y Reboul, A. (1994). *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*. Paris: Editions du Seuil.

Montolio Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel

Montolio Durán, E. (2004). Objetividad y valoración en el discurso periodístico. En E. N. de Arnoux, y M. M. García Negroni, (Eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot* (pp. 259-278). Buenos Aires: Eudeba.

Moura Neves, M. H. (1984). O Coordenador interfrasal mas – invariancia e variantes. *Alfa, Revista de Lingüística*, 28. Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/107596>

Moura Neves, M. H. (2000). *Gramática de usos do português*. Sao Paulo: Editora UNESP

Portolés, J. (1988). La Teoría de la Argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En M. Zorraquino y E. Montolio Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 71-91). Madrid; Arcos Libros.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Practicum.

Velásquez, O. C. M., Erney, T. L. J., Gutiérrez, C. L. M., Salcedo, R. A., & Valderrama, V. J. (2005). *Manual de géneros periodísticos*. Bogotá: Ecoe Ediciones, Universidad de La Sabana.

Corpus de editoriales en español:

Trabajo Infantil, una lacra difícil de erradicar. (10/11/2014). *La Nación*. Buenos Aires

El nivel de los salarios docentes. (03/11/2014). *La Nación*. Buenos Aires

Una degradación cotidiana. (05/11/2014). *La Voz del Interior*. Córdoba

Los chicos necesitan tiempo para jugar. (03/11/2014). *La Nación*. Buenos Aires

Cambio climático, independencia y soberanía.17/12/2014). *Tiempo Argentino*. Buenos Aires

Derechos humanos, dinero, poder y corrupción. 28/12/2014. *La Nación*. Buenos Aires

Corpus de editoriales en francés:

“Charlie” vivra” (auteur: Laurent Joffrin). 07/01/2015. *Libération*. Paris (http://www.liberation.fr/societe/2015/01/07/charlie-vivra_1175877)

Grèce; le référendum, une clarification nécessaire. 04/07/2015. *Le Monde*. Paris. (http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/07/04/grece-le-referendum-une-clarification-necessaire_4670190_3232htm)

Grèce: pourquoi tout le monde est perdant. 4/07/2015. *Le Monde*. Paris. (http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/07/14/grece-tout-le-monde-est-perdant_4682539_3232htm)

La nécessité du journalisme. 03/07/2015. *Le Monde*, Paris. (http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/07/03la-necessite-du-journalisme_4668932_3232htm)

Pari (auteur: Marc Semo).14/07/2015. *Libération*. Paris. (http://www.liberation.fr/monde/2015/07/14/pari_1348013)

Corpus de editoriales en portugués:

Reação em tempos de crise. (17/08 2015). *Gazeta do Povo*. Curitiba

Marina e a discriminação dos evangélicos. (28/08/2014). *Correio do Brasil*. Rio de Janeiro

Surgem novos horizontes para a Argentina. (20/11/2015). *Gazeta do Povo*. Curitiba

Os desafios da educação brasileira. (12/01/2014). *Gazeta do Povo*. Curitiba

Populismo pauta discussão sobre ortografia. (26/09/2014). *O Globo*. Rio de Janeiro

Acelerar os processos. (13/09/2015). *Folha de São Paulo*. São Paulo

Não existe risco à democracia visto por Dilma. (27/10/2015). *O Globo*. Rio de Janeiro

Capítulo 16

Traducción y estudios de género: debates actuales, recursos lingüísticos y estrategias de traducción

Gabriela Daule

gdaule@hotmail.com

María Virginia Gnecco

virgnecco@gmail.com

AIT, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

La Plata, Argentina

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo enriquecer la formación en traducción a través de la introducción de la temática de los debates actuales sobre escritura sexista y no sexista, en especial en el par francés-español. En este sentido, los estudios de numerosos lingüistas (Baudino, 2001; Castro Vázquez, 2008; Bosque, 2012; De Angelis, 2013), el análisis de gramáticas e instrumentos de referencia de ambas lenguas (Diccionario Panhispánico de Dudas, 2012; Manual de la Real Academia Española (RAE), 2010; Riegel, Pellat y R. Rioul, 2009) y las posturas de instituciones responsables de política lingüística (RAE, Academia Francesa, Oficina Quebequense de la lengua francesa) nos han permitido echar luz sobre este tema. En el análisis de la relación entre los Estudios de género y la Traductología, creemos imperativo, en primer lugar, estudiar diferentes elecciones en traducción de género como el “Male-As-Norm Principle” (Braun, 1997: 3) y la traducción feminista (Godard, 1990; Lotbinière-Harwood, 1991; Von Flotow, 1991, 1995, 1997). En segundo lugar, es importante identificar la adopción por parte del autor de una escritura patriarcal, de una escritura epicena o de una escritura de feminización. Esta postura presente en el texto fuente puede ser conservada o modificada en el texto meta, siguiendo el paradigma de traducción-recreación (Bassnett y Lefevere, 1990: 9). Ahora bien, esta tarea requiere del futuro traductor un conocimiento profundo de ambos sistemas lingüísticos y culturales desde una perspectiva contrastiva, además del manejo de estrategias y recursos a disposición para solucionar posibles problemas de traducción. Las estrategias discursivas y textuales de traducción feminista propuestas por Castro Vázquez (2008: 293-298): la *suplementación*, la *metatextualidad*, el *secuestro* y el *pacto especular*, han sido privilegiadas para completar la transposición didáctica de la cuestión.

Introducción

Asistimos en la actualidad a un momento histórico en el que a pesar de algunos tímidos logros, las desigualdades sobre los géneros y las orientaciones sexuales subsisten en nuestras sociedades. El lenguaje, en tanto dimensión constitutiva del ser humano que no se limita a la comunicación de las ideas sino que permite también visibilizar la organización de las redes sociales y la estructuración de la subjetividad, puede y debe constituir una herramienta inestimable para alcanzar una sociedad igualitaria. Así, lenguaje y género ocupan un lugar preponderante en los desafíos de la sociedad de nuestros tiempos. Estos dos conceptos se han interpelado desnaturalizando las relaciones entre hombres y mujeres, sus identidades y subjetividades. Han puesto en evidencia la naturalización que opera gracias al lenguaje y que tiene sus raíces en la ideología y entendemos que esto nos obliga a comprometernos a luchar por medio de nuestras prácticas didácticas lingüísticas por un mundo más justo.

Este trabajo, que nace en el marco del actual proyecto de investigación del AIT³³ pretende enriquecer la formación de nuestros estudiantes en el nivel superior introduciéndolos en la temática de los debates actuales sobre la escritura-reescritura sexista y no sexista. Tiene como objetivo principal alentar en ellos la reflexión sobre un aspecto de la macrocompetencia traductora: el de los desafíos surgidos a quien escribe y traduce en el ejercicio de la búsqueda de visibilización de lo femenino. Pretendemos subrayar algunas pistas de acción que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior podría hacer valer para permitir a nuestros estudiantes ser actores de política lingüística, brindándoles herramientas prácticas que les permitan ser coherentes con su compromiso con la igualdad de géneros en la redacción y traducción de sus textos.

Los Estudios de Género, nacidos en los Estados Unidos en los años setenta, entienden la identidad como el resultado de una construcción social que no está ligada al sexo anatómico y entienden al lenguaje como un instrumento fundamental de construcción y visibilización de nuevos paradigmas. En este sentido, creemos que la aparición de numerosas guías de redacción no sexista y los debates actuales en el seno de las instituciones responsables de las políticas lingüísticas, dan testimonio de la necesidad de sensibilizar a los futuros profesionales de la lengua en las diferentes estrategias de lectura, de escritura y reescritura. Este tema, se instala en la enseñanza de lenguas como un terreno fértil para, por un lado, encarar la reflexión sobre la inestabilidad de la expresión de género, sobre los recursos lingüísticos disponibles en las lenguas estudiadas y sobre la neología y, por otra parte, para instalar la interculturalidad y poder debatir sobre las políticas lingüísticas.

Con estos objetivos, el recorrido didáctico que proponemos busca, en un primer momento, instruir en una lectura conciente y atenta a las marcas de escrituras patriarcal o feminista y luego mostrar distintas estrategias que ofrece la lengua para la producción y mediación de textos de corte no sexista.

33 Trabajo de investigación "El micronivel lingüístico y la ideología en textos sobre estudio de género: análisis de los mecanismos lingüístico-discursivos de presencia y recuperación del género femenino en corpora textuales trilingües, originales y traducidos al español". Grupo del Área de Investigación en Traductología (AIT), IdHICS-CONICET, FaHCE, UNLP, integrado por N. Lema, J. Vukovic, A. Meignan, M. Smaldone, V. Gnecco, G. Daule, M. L. Fernández y G. Remiro, J., dirigido por B. Cagnolati y codirigido por A. M. Gentile.

Hacia una lectura conciente de los distintos tipos de escritura patriarcal, epicena y feminista

Nières-Chevrel (1999: 116) sostiene que al igual que todo lector, quien traduce pasa su lectura por el tamiz de su historia personal y su alistamiento socio-histórico. Así, lo que traduce no es en realidad el texto sino la lectura que hace del mismo: sus elecciones de escritura actualizan siempre sus actos de lectura.

De esta manera, la gran diversidad de traducciones de un mismo texto se debe en parte a que todo traductor inscribe en el texto que traduce su propia lectura del texto original estableciendo lazos entre su lectura y escritura. De ahí la importancia que entendemos debe darse en la formación de traductores a una lectura que sea capaz de identificar huellas de posicionamientos ideológicos dominantes. Nos interesa poner de relieve la necesidad de instruir en una lectura conciente y atenta a las trazas de un lenguaje sexista, andropocéntrico, epiceno o feminista como etapa previa a la traducción lingüística en la que quien traduce podrá optar por una actitud que busque la equivalencia como valor principal o por un proceder que busque relacionar ideología y traducción aventurándose a la reescritura y recreación del texto original.

Entendemos necesario en este punto aclarar estos conceptos que han sido elaborados sobre el lenguaje desde una óptica feminista de la traducción.

Como es sabido, en los años setenta y desde los feminismos, numerosos estudios ponen en evidencia aspectos discriminadores y sexistas de la semántica, la gramática, las metáforas, que predominaban en la sociedad de la época. Estos conformaron lo que dio en llamarse en términos generales *lenguaje patriarcal* que incluye el androcentrismo y el sexismo.

Según N. Rosso (2011:131), el primero es el mecanismo del patriarcado mediante el cual se asume que todo gira alrededor de los varones buscando borrar, omitir o degradar semánticamente todo lo relacionado con las mujeres. El uso del masculino universal genérico es un ejemplo claro de esta invisibilización lingüística del género femenino. Por su parte, el sexismo lingüístico es el mecanismo que enfatiza diferencias dicotómicas entre los sexos como si éstas fueran inherentes y esenciales, degradando lo femenino y enaltecendo lo masculino. Ejemplos de este sexismo lingüístico son aquellas palabras que cambian su significado según estén en femenino o masculino (Ej. Hombre público: el que interviene públicamente en los negocios políticos/ Mujer pública: ramera) y de muchos refranes y dichos que afrentan semánticamente a la mujer. Cabe señalar respecto de esta diferenciación que muy a menudo suele usarse el término *lenguaje sexista* para referirse al *lenguaje androcéntrico*.

Consecuencia evidente de la subyacente ideología patriarcal es el denominado *Male-As-Norm-Principle* o *Man Principle* (Braun, 1997: 3), según el cual siempre que hubiera desconocimiento del sexo del sujeto al que un nombre sin marcas de género hace referencia quienes traducen optan por el masculino. (Ej. Enfants > niños).

Frente a este escenario y conscientes de la importancia del lenguaje en la construcción de nuestras estructuras de pensamiento y en el modo de ver al mundo, la corriente de traducción feminista (Godard, 1990; Lotbinière-Harwood, 1991; Von Flotow, 1991, 1995, 1997) busca modificar el lenguaje como mecanismo de cambio integral hacia una sociedad no patriarcal. Este nuevo lenguaje feminista adopta posturas más o menos extremistas que van de un lenguaje epiceno que pretende visibilizar a la mujer

incluyéndola a la par del hombre valiéndose de las estructuras neutras existentes en el sistema lingüístico, hasta posiciones más extremas que promueven duplicación de las formas (los/las-todos/todas), uso de la e como neutra (les obreres), uso de la arroba, uso de la X y numerosos neologismos considerados por los puristas como deformaciones lingüísticas.

Según hemos observado en nuestras investigaciones, se trata por el momento de tendencias de uso no generalizadas, excepto en los textos administrativos, cuya redacción sistemática en lenguaje no sexista se encuentra avalada por ordenanzas y disposiciones que la regulan. Si bien las estrategias de visibilización de lo femenino son muchas veces criticadas desde una posición purista del lenguaje (Riegel *et al.*, 2009: 331; Manual de la RAE, 2010: 25; Bosque, 2012), sin duda son un síntoma evidente de que existe un cambio en curso.

Los diferentes tipos de escritura coexisten muchas veces en un mismo texto aún tratándose de escritoras feministas, esto daría cuenta de la dificultad de sostener el esfuerzo que este tipo de escritura implica.

Introspección y descubrimiento de estrategias

Luego del trabajo de reconocimiento de los distintos tipos de escrituras, creemos necesario una etapa de introspección en la que proponemos a los alumnos analizar sus producciones textuales respondiendo a las siguientes preguntas:

- a. ¿Me planteo conscientemente plasmar mi posicionamiento ideológico respecto del género en mis producciones textuales?
- b. ¿Qué recursos lingüísticos en materia de lenguaje no sexista utilizo habitualmente?
- c. ¿Me tomo el tiempo necesario en la búsqueda de un equilibrio de género que evite un posicionamiento sexista?
- d. ¿Conozco consejos en relación al uso de estrategias lingüísticas de instituciones responsables de política lingüística?
- e. ¿A qué fuentes recurro para conocer las normas de uso en lengua francesa y en lengua española?

Esta reflexión sobre sus producciones será el disparador para abordar luego el análisis comparativo de distintas guías de redacción no sexista elaboradas por países francófonos e hispanófonos, con el fin de que los alumnos logren confeccionar un inventario lo más completo posible, recopilando los recursos y estrategias encontrados.

Guías de redacción no sexista

1. Guide de rédaction non sexiste de l'AQOCI Association québécoise des organismes de coopération internationale (2013) [documento virtual]. Recuperado de [file:///D:/Documents/PROYECTO%20BETY%202014%20SEXOGNERO/MATERIAL%20TRABAJO%20JEL EN S /guide_redaction_non_sexiste_ehf_final-2%20\(1\).pdf](file:///D:/Documents/PROYECTO%20BETY%202014%20SEXOGNERO/MATERIAL%20TRABAJO%20JEL EN S /guide_redaction_non_sexiste_ehf_final-2%20(1).pdf)
2. Guide de rédaction épécene IFFP (2008) [documento virtual]. Recuperado de http://www.Ehb-schweiz.ch/fr/iffp/quisommesnous/parite/Documents/IFFP_Guide%20de%20r%C3%A9daction%20C3%A9pic%C3%A8ne.pdf
3. Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération (2000) [documento virtual]. Recuperado de https://www.unige.ch/rectorat/egalite/files/9414/0353/2732/charte_epicene_Chancellerie_guide_formulation_non_sexiste.pdf
4. Manual de Lenguaje administrativo no sexista (2002) Antonia Medina Guerra (coordinadora) Málaga [documento virtual]. Recuperado de http://www.nodo50.org/mujeresred/manual_lenguaje_admtvo_no_sexista.pdf
5. *Femme j'écris ton nom...* Guide d'aide a la féminisation des noms de métiers, titres grades et fonctions (1999) [documento virtual]. Recuperado de http://www.dicollecte.org/misc/feminisation_des_noms.pdf
6. Petit guide pour un langage non-sexiste (2012) [documento virtual]. Recuperado de <http://www.femmesprevoyantes.be/outils-publication/etudes/egalite-hommes-femmes/Pages/langagenonsexiste.aspx>
7. Guía de uso para un lenguaje igualitario (2012) [documento virtual]. Recuperado de http://www.uv.es/igualtat/GUIA/GUIA_CAS.pdf
8. Lenguaje e igualdad de género: aclarando algunas cuestiones (2007) Madrid [documento virtual]. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/documentos/guia-lenguaje-no-sexista.pdf>
9. Guía de Lenguaje no sexista UNED [documento virtual]. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADO_S/GERENCIA/OFICINA_IGUALDAD/GUIA_LENGUAJE.PDF
10. Cuida tu lenguaje, lo dice todo. Gobierno del Principado de Asturias [documento virtual]. Recuperado de http://tematico.asturias.es/imujer/upload/documentos/lenguaje_no_sexista17164.pdf
11. Lenguaje administrativo no sexista. Instituto Andaluz de la Mujer. [documento virtual]. Recuperado de <http://www.uco.es/igualdad/lenguaje-no-sexista/documentos/lenguaje-no-sexista-IAM.pdf>
12. Manual de Buenas Prácticas. Lenguaje administrativo con perspectiva de Género. Ayuntamiento de Avilés (2003). [documento virtual]. Recuperado de http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21502/1/19manual_de_buenas_practicas_lenguaje_administrativo.pdf

13. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje administrativo. Ayuntamiento de Nerja. [documento virtual]. Recuperado de <http://docplayer.es/209299-Propuestas-para-un-uso-no-sexista-del-lenguaje-administrativo.html>

14. Guía rápida para un lenguaje no sexista (2008) F. Xavier Agulló i Garcia [documento virtual]. Recuperado de <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/Portal/madig/sexismo/docs/guia-sin-sexismos.pdf>

15. Guía para un uso del lenguaje no sexista en las relaciones laborales y en el ámbito sindical. Madrid, 3ª edición (edición ampliada y actualizada) (2010) Secretaría Federal de la Mujer de CCOO (Eds.) Autoras: Carmen Bravo Sueskun (Dir.), Eva Antón Fernández. [documento virtual]. Recuperado de http://oficinaigualtat.uib.cat/digitalAssets/297/597_643228guia_sindical_para_un_uso_del_lenguaje_no_sexista.pdf

16. Manual por la igualdad en el lenguaje. Libro de estilo del lenguaje administrativo municipal. [documento virtual]. Recuperado de http://www.portugalete.org/General/MANUAL_LENGUAJE.htm

Además, se leerá en clase la descripción de Martín Ruano (2006) de los problemas de transferencia asociados al género gramatical en distintos pares de lengua, a fin de profundizar en sus reflexiones, dado que este artículo abunda en ejemplos de problemas de traducción y sus posibles soluciones y consecuencias e impacto en la significación de las obras. Además, se les recomendará la lectura de la obra de Meseguer (1994), que debate sobre el carácter sexista de la lengua española, lo que completará la ilustración de la cuestión. El trabajo en clase será grupal y se intentará luego entre todos los grupos, elaborar un documento final para la lengua francesa y otro para el español que podrán contrastarse y servir luego como material al curso. De la comparación de las estrategias con que cuentan las dos lenguas surgirán reflexiones muy válidas, en particular las referidas a la gramaticalización del género, como por ejemplo el hecho de que el español no pueda valerse de los determinantes plurales para un uso epiceno ya que en español tienen formas masculina y femenina (*les artistes, los y las artistas*; los pronombres *nous* y *on* del francés, *nosotros/nosotras*).

Existen distintas estrategias feministas intervencionistas, discursivas y textuales, descritas por diferentes teóricos como Delisle (1993) y Von Flottow (1991) y retomadas por Castro Vázquez (2008: 293-298): la *suplementación*, la *metatextualidad*, el *secuestro* y el *pacto especular*.

La primera estrategia consiste en la *suplementación* o *compensación* mediante la intervención de quien traduce para remediar las diferencias entre lenguas y culturas conservando todos los significados del original. Así, en la traducción al inglés se opta ya sea por la recuperación del referente femenino en los pronombres, ya sea por el agregado de “woman”: *traductora/translator.....she....*; o *traductora/woman translator*. Desde una postura más extrema, la traductora feminista Lotbinière- Harwood (1991)

propone marcas originales como el resaltado en negrita de la “e” de “one” para no perder la marca del femenino del original en francés: *Nulle ne l’ignore, tout est langue= No one ignores the fact that everything is language*; el resaltado del pronombre *her* existente dentro de *other*; la modificación de palabras para resaltar lo femenino como *auther* que se distingue de *author*. Godard (1990: 90), por su parte, elige traducir el título del libro de Brossard, *Amantes*, por el inglés *LovHers* con el fin de transmitir que se trata de *lesbian lovers* viviendo su *re(her)ality*.

La *metatextualidad*, la segunda estrategia, es la explicación en forma de paratextos (prefacios, prólogos, notas al pie) de las intervenciones de quien traduce con la doble intención de justificarlas y al mismo tiempo de visibilizarse construyendo su *ethos* de traductora. A modo ilustrativo citaremos la nota al pie Femenías (2011:108) donde explica la función de la arroba en su texto: “Adopto la convención de la “@” para no definir *a priori*, binaria y arbitrariamente el sexo de las personas involucradas.” Entre los innumerables ejemplos de este recurso, se destacan el prólogo denominado “About the *her* in *other*” de Lotbinière-Harwood (1989) donde inscribe su postura ideológica al traducir *Lettres d’une autre* (de Gauvin, 1987). Otros autores de prefacios explicativos de las elecciones de quien traduce son Godard (1990), Scott (1989) y, entre las que han escrito obras de reflexión sobre la traducción de género, las más célebres son de Lotbinière Harwood (1991) y Bednarski (1989).

El *secuestro* es la estrategia utilizada para apropiarse de un texto de lenguaje patriarcal y reescribirlo en clave feminista por medio de “formas neutras que incluyen masculinos y femeninos, creación de neologismos, de significaciones nuevas, supresión de elementos de contenido sexista, uso de marcas tipográficas (guiones, mayúsculas, comillas) para resaltar determinados elementos (...)” (Hurtado Albir 2013: 629). La traducción-reescritura realizada por de Lotbinière -Harwood (1989) de *Lettres d’une autre* de L. Gauvin (1987) ilustra esta estrategia: la traductora feminista reescribe un texto original de una feminista escrito en masculino genérico eligiendo el femenino genérico.

Frente a la frase célebre de Simone de Beauvoir (1949), “On ne naît pas femme, on le devient”, habitualmente traducida al español como “No se nace mujer, se llega a serlo” o “No se nace mujer, se deviene” y al inglés “One is not born a woman, one becomes one”, donde la única marca femenina es la palabra “mujer”, María Antonia Muñoz, traductora al español de la obra de Butler (1990), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (2007: 45), elige la realización: “No se nace mujer, llega **una** a serlo”³⁴ donde el pronombre “on”, que no posee marcas de género, se traduce por medio del pronombre “una” para resaltar lo femenino.

Finalmente, Dépêche crea la expresión *pacto especular* (2002: 19) para denominar la cuarta estrategia de traducción-reescritura en femenino, que consiste en la colaboración entre quien traduce y quien escribe con el fin de lograr una coautoría de la nueva obra. Se logra así el estatus igualitario promovido desde la corriente de traductoras feministas que se refleja en las dimensiones similares de los datos bio-bibliográficos de autora y traductora. La obra de Brossard (1998), *Elle serait la première phrase de mon prochain roman/ She would be the first sentence of my next novel*, traducida al inglés por S. de Lotbinière-Harwood, usa esta modalidad. En la cubierta del libro aparecen tanto el título en francés como en inglés y una silueta humana rodeada en la parte superior por la información relativa a de Lotbinière-Harwood como traductora y en la parte inferior por el nombre de la autora Brossard. En esta obra, los derechos de la traducción al inglés incluyen tanto a la autora como a la traductora.

34 Nuestras negritas.

De estas distintas estrategias feministas intervencionistas, discursivas y textuales, nos detendremos en particular en el *secuestro* por ser la que se despliega en detalle en todas las guías trabajadas. Esta estrategia consiste en la apropiación de un texto de lenguaje patriarcal para reescribirlo en clave feminista por medio de una gran variedad de procedimientos creativos que incluyen el uso de formas neutras o epicenas, la creación de neologismos, de significaciones nuevas, la supresión de elementos de contenido sexista, el uso de marcas tipográficas (guiones, mayúsculas, comillas, arrobas) para resaltar determinados elementos, etc. (Hurtado Albir, 2013: 629).

Se espera que los alumnos logren aproximadamente un inventario como el que se detalla a continuación:

1. La formulación neutra (epicena)

- a. Uso de términos neutros (epicenos). Ej: le/la responsable > el/la responsable.
- b. Uso de sustantivos colectivos. Ej: les employés du Bureau > el personal administrativo.
- c. Uso de sustantivos que designan función. Ej: le directeur > la dirección.
- d. Uso de adjetivos epicenos. En este caso, los adjetivos epicenos en francés (los terminados en -e no acentuada) no siempre tienen un equivalente epiceno en español: apte > apto/apta, digne > digno/digna, de la misma manera que los adjetivos epicenos del español no siempre tienen un equivalente epiceno en francés: inteligente > intelligent/inteligente.
- e. Uso de pronombres epicenos. Ej: Les membres avec lesquels nous avons travaillé > los miembros con quienes trabajamos.
- f. Uso de voz pasiva/ activa. Ej: L'étudiant payera la taxe > La taza será pagada.
- h. Uso de verbos en infinitivo o nominalización. Ej: Ils rédigent des demandes de subventions > Redactar pedidos de subsidios/ Redacción de pedidos de subsidios.

2. Feminización sintáctica

- a. Uso y orden de los desdoblamientos, es decir, la expresión de ambas formas, la masculina y la femenina. Ej: les médecins > los médicos y las médicas vs las médicas y los médicos.
- b. Uso de determinantes en los desdoblamientos: repetición u omisión delante de ambos miembros de la coordinación. Ej: un ou une agronome > Un agrónomo o una agrónoma vs una o un agrónoma/o.
- c. Uso de los desdoblamientos en sustantivos compuestos. Ej: un agent de recherche ou une agente de recherche > un agente de investigación o una agente de investigación vs un agente o una agente de investigación.

3. Las formas troncadas

Uso de paréntesis, barras, guiones, arrobas, negritas, entre otros: médicos-as, médicos/as; médicos(as); médic@s.

4. Explicitaciones por fuera del texto

En el paratexto (advertencia, prefacio, nota al pie) quien redacta pone de manifiesto la adopción del recurso que utilizará para evitar los desdoblamientos u otras estrategias que recargarían la legibilidad del texto.

5. Uso de neologismos

Quien traduce puede recurrir a un neologismo para sostener un femenino expresado en lengua fuente que se neutralizaría en lengua meta (homosexuelle > homosexuala) o crear un nuevo término cuando no acepta el que posee género masculino pero no distingue sexo (el sujeto > la sujeta).

Traducción-recreación y ejercitación de las estrategias de visibilización de género en la mediación

En lo vinculado a la traducción, los Estudios de Género se relacionan con una nueva forma de visibilizar a quien traduce y centrada en la traducción-recreación (Bassnett y Lefevere, 1990: 9). Este paradigma habilita a quien traduce a conservar o variar el valor y la función de su texto meta. En este marco, el ejercicio de la búsqueda de visibilización de lo femenino plantea numerosas cuestiones y requiere de una práctica sistemática de las distintas estrategias que de cuenta de que las lenguas no son en sí mismas patriarcales o no sexistas sino que es el uso que se haga de ellas los que las impregna de una u otra tendencia (Cagnolati, 2013).

El recorrido didáctico propuesto culminará así con la resolución de un trabajo práctico en el que los alumnos deberán aplicar las distintas estrategias no sexistas descubiertas en las guías, en la traducción de textos del francés al español. Este trabajo constará de dos partes. En la primera, aplicarán la estrategia que se les indique en cada caso y en la segunda parte, aplicarán a su criterio la estrategia que consideren más conveniente para traducir un texto.

Trabajo práctico: estrategias de escritura-reescritura con visibilización del género femenino

Ejercicio 1

En la traducción de los siguientes pasajes aplique la estrategia que se indica.

- a. Utilice sustantivos colectivos
Le programme de perfectionnement s'adresse a tous les employés
El programa de perfeccionamiento se dirige a todo el personal
Les enseignants > el cuerpo docente
Les Arméniens > la comunidad armenia, la colectividad armenia
Les députés > la cámara baja
Les clients > la clientela
2. Utilice términos que designen la función y no el título de la persona
Le programme a été conçu pour les dirigeants de la coopérative
El programa fue concebido para la dirección de la cooperativa
El presidente > la presidencia
El rector > el rectorado
Los electores > el electorado
3. Utilice sustantivos epicenos
Spécialiste > especialista
Responsable > responsable
Membre > miembro
4. Utilice adjetivos epicenos
Habile > hábil
Illustre > ilustre
Útil > útil
5. Utilice pronombres epicenos
Les mêmes consignes ont été envoyées à chacun des responsables
Las mismas consignas fueron enviadas a cada responsable
Aucun membre du conseil d'administration n'a donné son accord pour ce projet
Nadie del consejo de administración ha dado su acuerdo a este proyecto.
6. Utilice desdoblamiento
Les professeurs > Los profesores y las profesoras
Les acteurs > Las actrices y los actores
7. Utilice formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio) o nominalizaciones
Les responsables de projets assument plusieurs tâches:
Ils font le suivi et l'évaluation des projets
Las personas responsables de los proyectos asumen varias tareas:
Hacer el seguimiento y la evaluación de los proyectos

Ejercicio 2

- a. Subraye en el siguiente texto en francés todo aquello que considere posible reescribir haciendo alusión a los dos sexos.
- b. Realice una traducción según el paradigma traducción-recreación desde una mirada no sexista.

Texto propuesto

Un nouveau fourneau a été développé et présenté aux transformateurs (1) de sorgho. Plus de 80 % des participants (2) ont bien apprécié le nouveau fourneau. Un atelier de formation sur la mise en marché du sorgho a été tenu. Les petits et grands producteurs (3) de sorgho des trois États ont été invités. Cet atelier a permis aux paysans (4) de rencontrer les marchands et les transformateurs (5) de grain. Les représentants (6) des industries du sorgho ont montré aux paysans (7) les qualités exigées du grain et comment les obtenir. Les paysans touchés (8) par des problèmes de mise en marché ont dit vouloir mettre en oeuvre les recommandations ; aucun participant (9) n'a exprimé de réserves quant à la formation. Celle-ci avait aussi une valeur multiplicative parce que les participants (10) ont exprimé le

souhait de pouvoir donner à leur tour cette formation aux autres paysans (11) de leurs villages.

Resolución posible por parte de los alumnos:

Un nuevo horno ha sido desarrollado y presentado a las personas responsables de la transformación (1) del sorgo. Más del 80% de los y las participantes (2) han apreciado el nuevo horno. Se implementó un taller de formación acerca de la puesta en el mercado del sorgo al que se ha invitado a lo/as pequeño/as y grandes productore/as de sorgo (3) de los tres Estados. Este taller permitió a la gente de campo (4) contactarse con el personal responsable (5) de la venta y transformación del grano. Los representantes (6) de la industria del sorgo demostraron al campesinado (7) las cualidades exigidas al grano y cómo obtenerlas. Quienes (8) tuvieron problemas con la comercialización manifestaron querer llevar a cabo las recomendaciones: nadie (9) tuvo reservas en cuanto a la formación. Ésta tenía también un valor multiplicador porque las personas que siguieron la formación (10) expresaron el deseo de poder brindar también esta formación en sus pueblos (11).

Justificación de las estrategias utilizadas:

Formulación neutra: uso de un sustantivo que designa la función.

Feminización sintáctica + término neutro: uso de desdoblamiento del determinante seguido de sustantivo epiceno.

Feminización sintáctica: uso de troncaciones de determinantes, sustantivos y adjetivos.

Formulación neutra: uso de un sustantivo colectivo.

Formulación neutra: uso de un sustantivo colectivo.

Formulación neutra: se mantiene el uso del epiceno.

Formulación neutra: uso de sustantivo colectivo.

Formulación neutra: uso de pronombre neutro.

Formulación neutra: uso de pronombre neutro.

10) Formulación neutra: uso de perifrasis con sustantivo epiceno.

11) Formulación neutra: uso de sustantivo colectivo.

Al finalizar el trabajo práctico realizado en forma individual, se realizará una puesta en común donde se explican, justifican y comparan las estrategias utilizadas al mismo tiempo que se discuten las problemáticas que se generan en este tipo de redacción.

Es de esperar que con la práctica de traducciones intra e interlingüísticas previstas (de lenguaje patriarcal a lenguaje de feminización en cada una de las lenguas y traducciones en el par francés-español) se logre crear conciencia de las opciones de escritura-reescritura sin olvidar la importancia de la búsqueda de legibilidad e inteligibilidad del texto. Además, creemos importante transmitir en la clase que si bien las opciones se mantienen en todos los tipos de textos, la tendencia a la feminización tiene lugar de manera más acentuada en los de tipo administrativo, político y, en menor medida, periodístico.

Conclusión

La redacción no sexista, va más allá de la introducción de formas femeninas en el texto, es un enfoque global de escritura que privilegia una representación equitativa de las mujeres y de los hombres y permite asegurar textos más legibles y no sexistas. Las

prácticas de redacción no sexista nunca podrán considerarse definitivas dado que la feminización del lenguaje evoluciona permanentemente.

En esta ponencia hemos querido reflexionar sobre la relación entre género y traducción con la convicción de que la inclusión en los programas de formación inicial de futuros traductores, de una lectura atenta que permita visibilizar huellas de una escritura que fluctúa entre patriarcal, androcéntrica, epicena o feminista y el conocimiento de estrategias textuales e ideológicas legítimas para la traducción-recreación, les permitirá a los futuros profesionales de la traducción ampliar su contexto paratraductivo y contribuir así a la implementación de la reforma social y lingüística superadora de la discriminación de género. Se logrará así enriquecer la traducción convirtiéndola en actividad política (Hurtado Albir 2013) que abra la posibilidad a los feminismos de introducir la conciencia feminista en las prácticas de traducción-reescritura.

Bibliografía

Bassnett, S. y Lefevere, A. (1990). Introduction: Proust's Grandmother and the Thousand and One Nights. The Culture Turn in Translation Studies. En S. Bassnett & A. Lefevere (Eds.), *Translation, History and Culture* (pp. 1-13). Londres y Nueva York: Pinter Publishers.

Baudino, C. (2001). *Politique de la langue et différence sexuelle. La politisation du genre des noms de métier*. Paris: L'Harmattan.

Beauvoir, S. de (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.

Bednarski, B. (1989). Translating Ferron, Ferron Translating: Thoughts on an Example of 'Translation Within'. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators Journal*, (45) n° 1, (2000), 37-51. [revista virtual]. Recuperado de <https://www.erudit.org/revue/meta/2000/v45/n1/002017ar.pdf>.

Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *El País*, Madrid, 4 de marzo de 2012.

Braun, F. (1997). Making Men out of People: the MAN principle in translating genderless forms. En H. Kotthoff y R. Wodak (Eds.), *Communicating Gender in Context*, (pp. 3-30). Amsterdam: John Benjamins.

Brossard, N. (1980). Amantes Nicole Brossard, *Amantes*, L'Hexagone : Québec.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Londres: Routledge.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. María Antonia Muñoz (trad.), Barcelona: Paidós.

Castro Vázquez, O. (2008). Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista. *Lectora*, 14, 285-301.

Cagnolati, B. (2013). Traductología: exploración de un enfoque feminista de la traducción. En Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG). IdIHCS-Conicet (Orgs.), *Actas de las III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos: Feminismos del siglo XX: desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales*. La Plata: FaHCE-UNLP, 25-27 de

septiembre de 2013, 10-22 [publicación virtual]. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41603/Documento_completo.pdf?sequence=1

Delisle, J. (1993). Traducteurs médiévaux, traductrices féministes: une même éthique de la traduction? *Revue TTR de l'Association canadienne de traductologie*, 6 (1), 203-230, [revista virtual] Recuperado de http://www.academia.edu/5940698/Traducteurs_m%C3%A9di%C3%A9vaux_traductrices_f%C3%A9ministes_une_m%C3%A9me_%C3%A9thique_de_la_traduction.

Dépêche, M.-F. (2002). As traduções subversivas feministas ontem e hoje, *Labrys, Estudos Feministas*, 1 (2), julho/desembro.

De Angelis, R. (2013). Una lingua 'non sessista'. Sugli usi linguistici non ragionevoli e sul tentativo di correggerli, *IAPH Italia, Associazione Internazionale delle filosofe* [revista virtual] Recuperado de http://www.academia.edu/4483429/Una_lingua_non_sessista._Sugli_usi_linguistici_non_ragionevoli_e_sul_tentativo_di_correggerli

Femenías M. L. (2011). Violencias del mundo global: inscripciones e identidades esencializadas. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, 9, 85-108 [revista virtual]. Recuperado de www.pensamientoiberoamericano.org

Gauvin, L. (1987). *Lettres d'une Autre*. Quebec : Typo, Essai.

Godard, B. (1990). Theorizing Feminist Discourse/Translation. En S. Bassnett y A. Lefevere (Eds.), *Translation, History and Culture* (pp. 87-96). Londres y Nueva York: Pinter Publishers.

Hurtado Albir, A. (2013). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.

Lotbinière-Harwood, S. de (1991). *Re-belle et infidèle/The Body Bilingual*. Quebec: Women's Press.

Lotbinière-Harwood, S. de (1989). About the her in other. Prefacio de Lotbinière-Harwood, S. (trad.), en L. Gauvin, *Letters from An Other*, Toronto: Women's Press.

Martín Ruano, M.R. (2006). Problemas de la transferencia asociados al género gramatical. En P. Elena y J. De Kock, (Eds.), *Gramática y traducción* (pp. 205-237). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Meseguer, A. (1994). ¿Es sexista la lengua española? *Una investigación sobre el género gramatical*. Buenos Aires-Barcelona-México: Ediciones Paidós.

Nières-Chevrel, I. (1999). La lecture du traducteur. *Atala*, 2, *La traduction*, 115-125.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid: Espasa libros.

Real Academia Española (2012). *Diccionario Panhispánico de dudas* [diccionario virtual]. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

Riegel, M., Pellat, J.Chr. y Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*, Paris : Quadrige/ PUF.

Rosso, N. (2011). Hablar con la boca abierta. En M. E. Olivera Córdova, (Coord.), *Mujeres diversas. Miradas Feministas (I)* (pp. 126-144). México, DF: Editorial Grupo destiempos. Recuperado de <http://www.grupodestiempos.com/MUJERESDIVERSASMIRADASFEMINISTAS.pdf>.

Scott, H. (1989). Preface to *Lair*. Gagnon, M. Lair, H. Scott (trad.), Toronto: Coach House.

Von Flotow, L. (1991). Feminist Translation: Context, Practices and Theories. *Traduction, Terminologie, Redaction (TTR)*, 4 (2), 69-84.

Von Flotow, L. (1995). Beginnings of a European Project: Feminisms and Translation Studies. *Traduction, Terminologie, Redaction (TTR)*, 8 (1), 271-277.

Von Flotow, L. (1997). *Translation and Gender. Translation in the Era of Feminism*. Manchester: St. Jerome Publishing / Ontario: University of Ottawa Press.

Capítulo 17

Investigación terminológica y traducción: creación de un vocabulario sobre intercambios y movilidad académica

Denise Ledesma

dyledesma@gmail.com

Leina Serqueira

leinaserqueira@yahoo.com.ar

Sara J. Wainziger Meléndez

wainziger@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

Resumen

A fin de crear un espacio de apoyo a la formación de recursos humanos en investigación, la SECyT de la Facultad de Lenguas (UNC) implementó un programa de formación de investigadores destinado a estudiantes y egresados. Como equipo participante de este programa, nuestra práctica investigativa se lleva a cabo en el ámbito de la terminología aplicada y tiene como objetivo la creación de un vocabulario monolingüe sobre intercambios y movilidad académica. Debido a la tendencia cada vez más marcada en el mundo académico de internacionalización de la educación superior y de los convenios de cooperación e intercambio que regularmente se ponen en marcha en la UNC, la Facultad de Lenguas recibe año tras año a estudiantes internacionales interesados en completar o complementar su formación. Muchas veces, al momento de realizar los trámites administrativos, las diferencias en la conformación de los planes de estudio, en las modalidades de cursado y evaluación, y, en general, entre los sistemas educativos y las realidades de las instituciones de origen y de destino representan un problema para una rápida inserción de estos alumnos de intercambio; la claridad en las definiciones y el alcance de los términos académicos se vuelve un factor indispensable. Por ello, nuestra investigación se centra en el estudio de conceptos y unidades terminológicas sobre cuestiones académico-administrativas y formales relacionadas con la cooperación internacional, extraídos de un corpus auténtico redactado en español de variante argentina. Nuestra presentación tiene como fin difundir un proyecto de formación de investigadores que busca, por un lado, promover la investigación terminológica entre alumnos y egresados de Traducción en la Facultad de Lenguas; y, por el otro, facilitar la inserción de estudiantes extranjeros de intercambio.

Introducción

El proceso de internacionalización de la enseñanza superior se presenta en un contexto global cada vez más competitivo. Por ello, la concreción exitosa de actividades académicas requiere que las instituciones de educación superior se dispongan a la persecución de metas que den respuesta a esa realidad.

En este sentido, la Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) trabaja en la generación de nuevos y sólidos vínculos entre nuestra universidad y diversos actores internacionales, con miras a dos objetivos principales: lograr que la UNC sea una parte activa de este proceso de internacionalización y responder a las exigencias que el mundo actual plantea para la educación superior; de modo tal que una estancia de formación académica en nuestra universidad sea una de las metas entre los estudiantes internacionales que deseen cursar sus estudios, o parte de ellos, en una universidad extranjera. La Prosecretaría persigue estos objetivos a través de la promoción de proyectos de cooperación relacionados con la educación superior, la docencia y la investigación (Prosecretaría de Relaciones Internacionales, UNC). Estos, a su vez, son acompañados por acciones de esta universidad en su conjunto que tienden a permitir el mayor o más fácil acceso de los estudiantes internacionales a los programas de educación superior que ella ofrece. Entre las acciones concretas o específicas que derivan de tales objetivos, se destacan la readecuación de la normativa y reglamentación referentes a los estudiantes internacionales, la puesta en marcha de un programa especialmente destinado a los estudiantes extranjeros que incluye cursos de lengua española y culturas latinoamericana y argentina³⁵, el trabajo conjunto con las diversas unidades académicas con el fin de asesorar y encauzar a los estudiantes en cuestión y, por último, la continua oferta de formación en áreas específicas.

Por su parte y en consonancia con la mirada de la UNC, la Facultad de Lenguas se empeña en formar profesionales y ciudadanos comprometidos con la sociedad, que acepten responsablemente las diferencias presentes en nuestro mundo. Prueba de ello es que nuestra unidad académica reconoce el valor de las actividades de cooperación e intercambio con el extranjero, al promoverlas como parte integral de su propuesta educativa arraigada en una visión de plurilingüismo y multiculturalismo. Concretamente, desde hace muchos años y con cierta regularidad, esta Facultad crea y renueva acuerdos de cooperación con instituciones ubicadas en diversos puntos del mundo con las que comparte áreas de interés. Estos convenios operan sobre una base de reciprocidad, lo cual posibilita y favorece el intercambio y la movilidad de personal en sus diferentes categorías y roles (estudiantes, formadores, docentes, especialistas e investigadores).

En este contexto de actividades conjuntas con el exterior, la Secretaría de Relaciones Internacionales (SRI) desempeña un papel fundamental, puesto que es el órgano de la Facultad de Lenguas encargado de asesorar a los extranjeros interesados en venir a esta casa y de acompañar a aquellos que ya se han incorporado en ella. Su asistencia, por tanto, abarca una variedad de consultas sobre la oferta académica, los procesos de inscripción, admisión de esta Facultad y muchas otras dudas que se generan a lo largo de la estadía en esta casa de altos estudios. No obstante la vocación plurilingüe y multicultural de nuestra Facultad, se ha observado que la inserción de los estudiantes

³⁵ PECLA es Programa de Español y Cultura Latinoamericana que lleva adelante la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad de Córdoba. Para más información, consultar: <http://pecla.unc.edu.ar/>

extranjeros no siempre resulta sencilla y exitosa.

Ante esta situación de difícil o lenta inserción de los estudiantes extranjeros en nuestra Facultad, nuestro equipo de investigación se propuso trabajar en la elaboración de una obra terminológica especializada con los objetivos generales de aportar una herramienta útil y funcional para los estudiantes extranjeros de intercambio que llegan a nuestra institución, y crear un espacio de formación en investigación para estudiantes y egresados de la Facultad.

Intercambios y movilidad académica: estudio de términos relacionados con la vida universitaria

Nuestro trabajo de investigación se titula “Intercambios y movilidad académica: estudio de términos relacionados con la vida universitaria” y se inscribe en el marco del Programa de Formación de Investigadores/as para el período 2015.

Los esfuerzos que la Facultad de Lenguas realiza para satisfacer la demanda de los diferentes miembros de la comunidad académica (educadores, educandos e investigadores) y posicionarse en el escenario internacional como institución líder en sus campos de especialidad, incluyen la promoción de la investigación en tales áreas. En 2014, el Honorable Consejo Directivo de la Facultad aprobó por primera vez el Programa de Formación de Investigadores/as presentado por la Prosecretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Lenguas (SECyT) y la Secretaría Académica del Centro de Estudiantes. Actualmente, este programa es conducido por la mencionada Prosecretaría y sus objetivos son “[g]enerar un espacio institucional específico de iniciación a la investigación y [p]romover la investigación como un recorrido necesario para la formación de los/as estudiantes y egresados/as” (Facultad de Lenguas, UNC: 2014).³⁶

Como es sabido, la experiencia de cursar estudios en una institución de nivel superior nos convierte en sujetos parte de una comunidad específica cuyo modo de comunicarse es particular a ella, incluso cuando estuviera inserta en nuestro contexto geográfico de origen. En este trabajo, tomamos en consideración el hecho de que en la actualidad, cuando las necesidades de especialización académica como de crecimiento y desarrollo personal se acrecientan, las actividades de intercambios y movilidad académica –siguiendo la misma tendencia– se intensifican, puesto que se las asume como parte integral y esencial de la formación superior que se necesita para fungir en el plano profesional. Más aún, atendemos de manera específica el fenómeno de los intercambios académicos y las dificultades de comunicación intralingüística que se dan en el contexto de la Facultad de Lenguas (UNC).

Por su naturaleza y, sobre todo, por su vocación de excelencia académica, la Facultad de Lenguas participa desde hace varios años en convenios de intercambios académicos con instituciones de diferentes partes del mundo. Así, nuestra institución no solo es consciente de una realidad que demanda de profesionales capaces de desenvolverse en escenarios plurilingües y multiculturales, con responsabilidad, tolerancia y respeto por la diversidad, y competencia cultural en sus idiomas de trabajo como en general,

³⁶ Tras convocar a “la presentación de propuestas de trabajos de investigación en las áreas de estudio específicas” de la Facultad, la Prosecretaría selecciona aquellas a las que extenderá aval académico y/o financiamiento económico (Prosecretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Lenguas, 2014).

sino que también promueve los esfuerzos e iniciativas conducentes a desarrollar y fortalecer tales valores. En los últimos años, debido al aumento que ha habido tanto en el número como en los lugares de origen de los estudiantes de intercambio que llegan a sus aulas, se ha notado en la experiencia que los alumnos extranjeros suelen tener dudas y consultas sobre cómo proceder con algunos trámites que hallan a diario durante su estadía en la Facultad. Estas dificultades tienen que ver con la terminología administrativa y académica que se maneja en los trámites que los estudiantes de intercambio necesitan cumplimentar a fin de lograr su propósito académico en esta Facultad. Entre estos términos, podemos mencionar aquellos sobre la conformación de los planes de estudio y las modalidades de cursado y evaluación.

Si bien queda claro que, de algún modo, está previsto y es normal que estas diferencias y dificultades surjan en el proceso de los intercambios académicos, ello no significa que se las deba dar por sentado y no tomar acción al respecto. Consideramos que esa vocación por el contacto entre los idiomas y las culturas también necesita expresarse en el modo en que acogemos e integramos a los que eligen nuestra Facultad para realizar una estadía de intercambio.

Con esa visión en mente, nuestro equipo persiguió dar una respuesta para revertir (o ayudar a disminuir) la experiencia de difícil o lenta inserción de los estudiantes extranjeros en la Facultad de Lenguas, que resulta de las diferencias propias de los sistemas educativos y realidades académicas de las instituciones de origen y la receptora, por medio de definiciones claras sobre la terminología problemática puestas a disposición de la Secretaría de Relaciones Internacionales. Para lograrlo, en este proyecto se trazaron los objetivos específicos de: (1) involucrar a estudiantes y egresados en una investigación con resultados a corto plazo; (2) crear un espacio donde concretizar la práctica investigativa en el ámbito terminológico siguiendo una metodología específica; (3) elaborar un glosario descriptivo y definatorio en español, variante argentina, destinado a los estudiantes extranjeros que llegan a la Facultad de Lenguas (UNC), y (4) poner a disposición de la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas la obra terminográfica resultante para su difusión entre los alumnos extranjeros.

De esta manera, la dirección y codirección del proyecto estuvieron bajo la responsabilidad de dos docentes de traducción especializada y de terminología. El equipo se nutrió gracias a la participación de egresados y estudiantes de traducción, provenientes de los cuatro idiomas que se dictan en la rama de Traducción en nuestra Facultad (alemán, francés, inglés e italiano).

En cuanto al marco teórico, cabe mencionar que los estudios terminológicos son parte de las investigaciones sobre los lenguajes de áreas de especialidad y que al menos cuatro son las perspectivas desde las cuales las teorías en terminología tratan la cuestión. Debido a la situación que nos ocupa, nuestra investigación se abordó desde dos miradas:

1. una centrada en la lingüística, desde la cual la terminología y los lenguajes de especialidad son abordados como subsistemas del léxico y de la lengua general (Cabré, 1993: 32) que se emplean con un objetivo comunicacional;
2. la otra centrada en la sociolingüística, desde la cual se considera que la terminología es un terreno propicio para el estudio y la aplicación de una sociolingüística (Gaudin, 1993 y 2003).

Es una investigación de tipo descriptivo en la que se trabajó a partir de numerosos documentos auténticos (ordenanzas y resoluciones) pertenecientes a la Facultad de Lenguas y que abordan el tema específico que aquí nos compete. En este sentido, debemos decir que nos fue necesario apelar a la lingüística del corpus para poder contextualizar los términos problemáticos a los fines de extraerlos y estudiarlos (Condamines, 2005; Cabré, 2008) con mayor objetividad y precisión. Se extrajeron principalmente aquellos conceptos y realidades que difieren de una sociedad-cultura a otra y que, por tanto, son de utilidad para el usuario meta.

A modo de cierre de esta sección, vale mencionar que los glosarios encontrados en sitios de internet de instituciones de educación superior presentan las siguientes características:

- a) versan sobre la vida académica o estudiantil en general, no así sobre los intercambios de estudiantes;
- b) no distinguen entre las dificultades que puede encontrar un estudiante nativo y aquellas que se le presentan a uno extranjero que llega a un determinado país para cursar (parte de) sus estudios universitarios; y
- c) no representan la variante argentina.

Por ello, la dificultad de los destinatarios de nuestra obra final no radica tanto en la barrera de los idiomas, como en la comprensión de términos referidos a nuestra cultura. En consecuencia, el producto de esta investigación es un glosario monolingüe consistente en unidades terminológicas y fraseológicas en español que van acompañadas de su definición en español, en la variante argentina.³⁷

La ejecución de nuestra propuesta

Para nuestro proyecto de investigación, desarrollado a lo largo de 2015, se siguieron las principales etapas del proceso que propone Cabré (1993: 291 ss.), a saber:

1. Definición y delimitación del trabajo
2. Preparación del trabajo
3. Elaboración de la terminología
4. Tratamiento y resolución de casos problemáticos
5. Presentación del trabajo
6. Supervisión del trabajo

En la primera etapa se definieron el tema, los destinatarios, la función del producto, la dimensión de la obra y el idioma. Así, el trabajo quedó definido y delimitado de la siguiente forma:

- Tema: intercambio y movilidad estudiantil en el grado, en la Facultad de Lenguas (UNC)
- Destinatarios: estudiantes extranjeros de intercambio en la Facultad

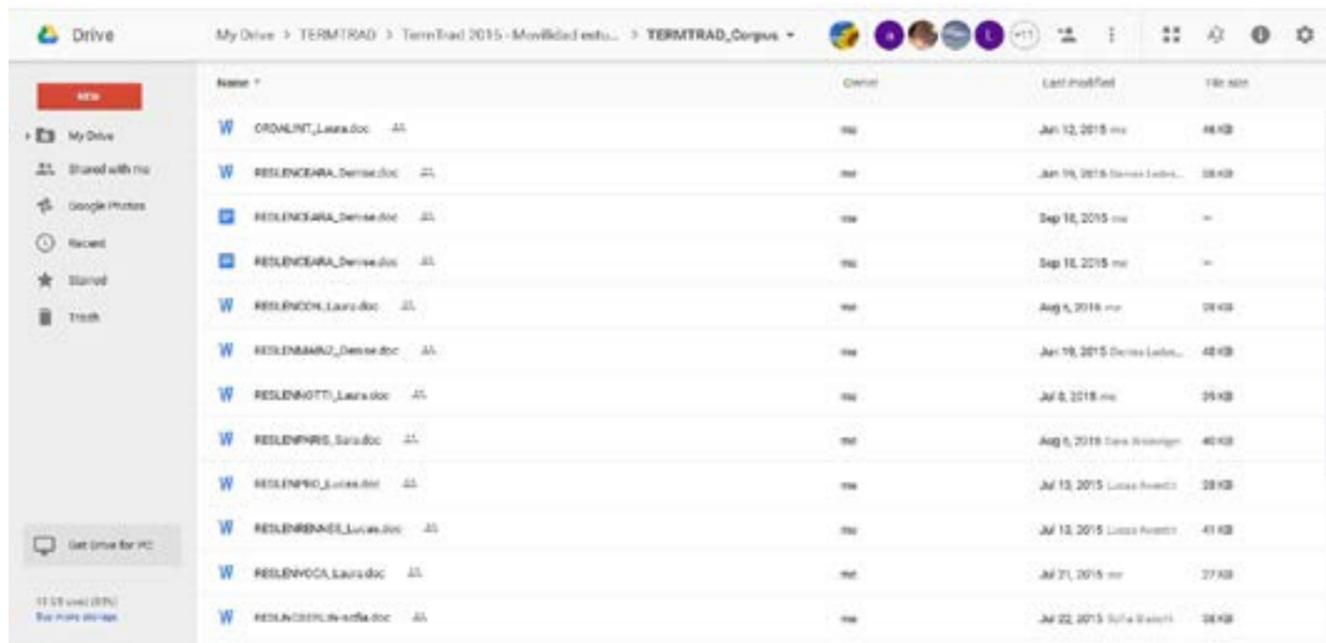
³⁷ “La traducción intralingüística o reformulación (*rewording*) es una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua” (Hurtado Albir 2004:26).

de Lenguas (UNC)

- Función del producto: descriptiva, para orientación de los estudiantes de intercambio durante la realización de los trámites administrativos y el cursado de las asignaturas elegidas
- Dimensión de la obra: entre 100 y 150 términos
- Idioma: español, variante argentina

La etapa de preparación consistió en:

- Búsqueda y selección del corpus. Se seleccionaron 15 documentos que son el contexto de uso de las UT de nuestro interés. Estos documentos incluyeron resoluciones y ordenanzas de la Facultad que se tomaron de la página de internet del digesto de la UNC.
- Adecuación del formato. En este paso se hizo la conversión de los documentos en formato PDF a documentos editables en procesadores de texto, para poder trabajar el material con mayor facilidad. Los documentos fueron distribuidos y trabajados por medio de la plataforma de almacenamiento virtual Google Drive, lo que nos permitió trabajar en permanente comunicación y observar las modificaciones, aportes y avances durante todo el proceso.
- Codificación del material. A cada documento se le asignó un código para identificarlo dentro del corpus; por ejemplo, el documento Ordenanza de Alumnos Internacionales fue codificado como ORDALINT. Además, se hizo un inventario de los documentos de trabajo con los nombres de las personas encargados de procesar los distintos documentos; por ejemplo, ORDALINT_Laura, RESLENVOCA_Laura.



- En la elaboración de la terminología, en primer lugar se hizo un vaciado de las unidades de conocimiento especializado (UCE). Se tomaron en cuenta todas las unidades que, en principio, se consideraban relevantes para nuestro objetivo. En total, se recogieron 703 UCE. Luego se procedió a depurar esa primera lista, tras lo cual se obtuvo una cantidad final de 119 unidades terminológicas (UT).

	A	B	C	D
	Ámbito	Subámbito	UCE	Fuente
2	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	abonar la tasa de servicio	RESLENVOCA
3	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	acción conjunta	RESUNCCEARA
4	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	acción conjunta	RESUNCPOI
5	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	acción conjunta	RESUNCNOTTI
6	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	acreditar	RESLENVOCA
7	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad académica	ORDALINT
8	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad científica	RESUNCNOTTI
9	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de cooperación	RESUNCPOI
10	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de cooperación	RESUNCNOTTI
11	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de extensión	RESLENMANZ
12	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de extensión	RESLENPARIS
13	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de grado	RESLENCEARA
14	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de grado	RESLENPARIS
15	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de investigación	RESLENMANZ
16	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de investigación	RESLENPARIS
17	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de posgrado	RESLENMANZ
18	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actividad de posgrado	RESLENPARIS
19	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actuación	RESLENRENNES
20	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actuación	RESUNCBERLIN
21	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	actuación del estudiante	ORDALINT
22	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	acuerdo cultural	RESUNCCEARA
23	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	acuerdo cultural	RESUNCNOTTI
24	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	acuerdo cultural directo	RESUNCCEARA
25	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	acuerdo cultural directo	RESUNCPOI
26	Educación universitaria	Movilidad estudiantil	Acuerdo de Cooperación	RESUNCBERLIN

Luego, se llenaron los demás campos que serían parte de las fichas terminológicas:

#	Ambito	Subambito	UT	Fuente	Definición	Contexto	Fecha	Autor	Fecha
1	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	actividad académica	ORDEJUNT	Tarea que desarrollan los docentes en un con-	Los Estudios de Regulares ORDEJUNT	VO / MUP		20/10/2016
2	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	acuerdo de cooperación	RESUNEDITH	Compromiso entre dos o más instituciones a	Art. 3. Acuerdo de Cooperación RESUNEDITH	DTL		1/10/2015
3	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	admisión	RESUNCEARA	Conjunto de condiciones e requisitos que un	La institución emisora de RESUNCEARA	DTL		1/10/2015
4	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	admisión	RESUNCEARA	Documento que acredita que una institucio	La Universidad de Valencia RESUNCEARA	DTL		1/10/2015
5	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	admisión de no diplomados de otras universidades	ORDEJUNT	Inscripción que incluye al estudiante cardo	Estos estudiantes tienen en ORDEJUNT	DTL		8/10/2016
6	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	alumno beca de convenio	RESUNCEARA	Inscripción que incluye al estudiante cardo	Si el número de estudiantes RESUNCEARA	DTL		16/09/10
7	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	alumno internacional	RESUNCEARA	Condiciones que deben cumplir en el extranjero	Los estudiantes que van a RESUNCEARA	DTL		2/10/2015
8	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	alumno regular	ORDEJUNT	Estudiante de nacionalidad argentina, urugu	Los Estudios de Regulares ORDEJUNT	DTL		8/10/2016
9	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	alumno vicedocente	RESUNVOCA	Profesor que debe cumplir o adquirir su	Art. 5º. Los alumnos vicedocentes RESUNVOCA	DTL / MUP		20/10/2016
10	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	alumno vicedocente extranjero	ORDEJUNT	Estudiante o egresado proveniente de un a	En el caso de los alumnos RESUNVOCA	DTL		1/10/2015
11	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	educación extrínseca	RESUNVOCA	Visado alumno vicedocente extranjero	Guías de inscripción con RESUNVOCA	DTL		1/10/2015
12	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	educación extrínseca no profesional	RESUNVOCA	Estudiante o egresado proveniente de un a	En las alumnas vicedocentes RESUNVOCA	DTL		1/10/2015
13	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	educación extrínseca profesional	RESUNVOCA	Estudiante o egresado proveniente de un a	Los alumnos vicedocentes RESUNVOCA	DTL		1/10/2015
14	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	año académico	RESUNCEARA	Periodo de actividad académica y de ense	Los estudiantes de grado RESUNCEARA	DTL		20/10/2016
15	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	año lectivo	RESUNCEARA	Periodo de año, menor a año académico, de	En el caso de las tres universidades parte de	DTL		20/10/2016
16	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	aportación	RESUNCEARA	Nota redactada para aprobar un examen	El examen que está cursando RESUNCEARA	DTL		20/10/2016
17	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	arancel	RESUNCEARA	Tasa impuesta que se debe pagar a cambio	Los estudiantes que pagan RESUNCEARA	DTL		24/10/2016
18	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	asignatura	ORDEJUNT	Materia que forma parte del plan de estudio	Los Estudios de Regulares ORDEJUNT	DTL		20/10/2016
19	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	asignatura convalidada	RESUNCEARA	Examen en el que se acredita el nivel de	Para la inscripción en el de RESUNCEARA	DTL		20/10/2016
20	Educación universitaria	Modalidad estudiantes	asignatura no convalidada	RESUNCEARA	Materia que cursada tiene una duración de	En las asignaturas nuevas RESUNCEARA	DTL		24/10/2016

- definición y fuente de la definición
- contexto y fuente del contexto
- notas
- autor de la ficha
- fecha de creación de la ficha

En la cuarta etapa, se identificaron y resolvieron problemas como:

- a) la dificultad para delimitar el alcance de la unidad terminológica o fraseológica en el caso de *convenio de colaboración*, *convenio de cooperación* y *convenio de intercambio*, ya que remiten a conceptos nuevos o poco conocidos y no se dispone de un contexto definitorio que permita comprender su significado con precisión. En tales casos, es vital consultar con el especialista y así lograr una definición lo más precisa posible.
- b) los casos de sinonimia aparente como el que hay entre *año lectivo* y *año académico*. En este caso, se procedió a la búsqueda fuera del corpus de contextos definitorios o explicativos en internet a fin de tener una mejor percepción de cuáles son los rasgos de similitud y cuáles de diferencia entre ambos; se apeló también al propio conocimiento de mundo de los integrantes.

Si bien durante todo el proceso se utilizaron diferentes herramientas informáticas, nuestra primera presentación del trabajo se realizó de forma manual, con fichas terminológicas confeccionadas en una planilla de cálculo. Esta forma de trabajo nos permitió recorrer concienzudamente los diferentes pasos y etapas del proyecto. Una vez que estuvo lista la versión manual, se utilizó el programa Terminus 2.0, desarrollado por el grupo IULATERM del Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, España. Se eligió esta herramienta porque contiene todas las aplicaciones que se necesitan para las distintas fases del trabajo terminológico.



En la sexta y última etapa, se hizo una revisión entre los miembros del equipo de todo el producto terminado, para posteriormente enviarlo a la Secretaría de Relaciones Internacionales, donde los especialistas de la materia hicieron el control final. Una vez aprobado el producto, este quedó a disposición de dicha oficina de la Facultad.

La participación activa en la Facultad de Lenguas por medio de la investigación. La mirada de integrantes egresadas

Como se dijo más arriba, este proyecto contó con la participación de egresados y estudiantes de traducción. Quienes suscriben esta presentación egresaron de esta Facultad hace, por lo menos, cinco años. Si bien nuestras principales razones de incorporación al equipo eran diferentes entre sí –volver a estar en contacto con la vida académica, formarse en investigación, extender red de contactos, o simplemente aceptar una invitación a ser parte del equipo, por ejemplo–, quisimos darnos la oportunidad de participar en este proyecto innovador.

A través de esta experiencia de investigación, cada una de nosotras pudo actualizar, refrescar y fortalecer nociones y conceptos que habíamos aprendido durante nuestro cursado de la carrera de grado. En esta ocasión, tuvimos el disfrute especial de haber hecho una intencionada aplicación de esfuerzo durante la ejecución del proyecto – algo que no siempre sucede durante el cursado de la carrera–. De más está decir que este (re)aprendizaje fue posible gracias a la disposición y dedicación de nuestras directoras de investigación, expertas en terminología, que nos asistieron a lo largo del proceso. Además de repasar los aspectos teóricos de la terminología, la experiencia

práctica de investigar como la de confeccionar un glosario especializado, nos ha dado la oportunidad de valorar y apreciar la investigación terminológica como una de las áreas necesarias para desarrollarnos y mejorar en nuestro presente o futuro desempeño como traductoras de áreas de especialidad. Creemos que este aprendizaje puede expresarse tanto en una cartera de servicios profesionales enriquecida como también en una mejorada capacidad de investigación y auto-documentación a la hora de incursionar o actualizarse en un campo de especialidad dado.

Asimismo, pudimos desarrollar una interesante perspectiva sobre el trabajo de traducción que realizamos a diario, especialmente por dos razones: a) como traductoras de algunos de los idiomas de nuestros destinatarios, tenemos el papel privilegiado de conocer sobre sus culturas a la vez que estamos insertas en la cultura origen de los términos problemáticos, y b) podemos de primera mano percibir la problemática como los resultados y el impacto que tendrá en la Facultad este glosario monolingüe que hemos preparado con material genuino proveniente de ella. La situación es de tal privilegio que nos invita a reflexionar una vez más sobre lo fundamental de ponernos en el lugar de los usuarios de nuestro trabajo de traducción en general, sensibilizándonos con las necesidades y obstáculos que surgen incluso cuando nos comunicamos por medio de una misma lengua.

Como si ello fuera poco, desde el punto de vista de las relaciones humanas, la experiencia de pertenecer a un equipo diverso tanto por los idiomas de trabajo como por la experiencia de cada uno de los miembros es invaluable. Aunque el trabajo colaborativo que emprendimos tuvo instancias en que trabajamos de forma más individual que grupal, sí hubo distintas instancias en que los miembros intercambiamos opiniones y propuestas y, en general, compartimos herramientas y conocimientos que enriquecieron el trabajo de todos. Hacia el final del trabajo de investigación, podemos decir que hemos logrado extender nuestra red de contactos académicos, profesionales y personales, a la vez que también hemos fortalecido nuestra capacidad de trabajo en equipo –una destreza que, según las condiciones en que se trabaje, a veces se corre el riesgo de perder en el ejercicio de la profesión traductora–.

Por último, valoramos el poder haber apreciado que nuestra institución de origen no hemos de considerarla como un lugar de paso. Suelen ser muchas y diversas las dificultades que enfrentamos durante nuestro cursado de la carrera de grado o posgrado. Sin embargo, consideramos que independientemente de la institución de origen de que se trate, como egresados involucrados en nuestra profesión de elección y ciudadanos responsables, es importante seguir en contacto con esa comunidad académica de donde salimos. En ella seguramente encontraremos a quienes fueran nuestros mentores, tutores o colegas o bien encontraremos a las nuevas generaciones de profesionales a quienes podemos inspirar, alentar y apoyar por medio de nuestra experiencia laboral y de vida. En la comunidad de la Facultad de Lenguas, quienes suscriben este trabajo hemos encontrado un espacio donde además de recibir conocimiento y experiencia, hemos compartido y dado de lo aprendido en estos años posteriores a nuestro egreso.

Conclusión

Como palabras finales, por medio de este trabajo de investigación en terminología se ha logrado integrar tanto a estudiantes como egresados de las carreras de traducción de

la Facultad de Lenguas (UNC), a una experiencia que, en primer término, pretende ser de formación, pero que al mismo tiempo permite hacer un importantísimo aporte a la comunidad de la Facultad en general.

Como se dijo más arriba, son varios los aspectos en los cuales se puede apreciar el aprendizaje y el enriquecimiento desde el punto de vista de miembros del equipo y de investigadores en formación. Sin embargo, al mismo tiempo, lo que resulta igualmente o quizás más gratificante, es la experiencia de haber contribuido con nuestra institución de origen de una forma directa y concreta.

Creemos que el producto de este trabajo permitirá la mayor y más rápida integración de los estudiantes extranjeros que visitan nuestra casa de estudios, lo cual esperamos que se traduzca de la siguiente manera:

- que nuestra Facultad logre su objetivo de estar entre las instituciones de educación superior deseadas por los estudiantes extranjeros;
- que los estudiantes locales puedan a través de la Facultad estar en contacto con sus pares extranjeros y, por tanto, desarrollar sus competencias lingüísticas como culturales al interactuar de manera directa con hablantes nativos de su idioma de estudio;
- que en nuestra Facultad se siga fortaleciendo y promoviendo el valor de la riqueza en la diversidad lingüística y cultural;
- que se difundan las buenas prácticas de nuestra institución para la integración de estudiantes internacionales a la cultura académica local, al abordar de forma integral la experiencia de los intercambios, puesto que la oportunidad de intercambio no implica únicamente la atracción y llegada de estudiantes extranjeros, sino también la calidad de acogida e integración en la sociedad-cultura receptora; y
- que se generen más posibilidades de nuevos convenios con otras universidades extranjeras, lo que daría lugar a cada vez más oportunidades de intercambio disponibles para los estudiantes de nuestra propia Facultad.

Por último pero no menos importante, esperamos que esta experiencia sea de ánimo y aliento para otros egresados, para participar activamente en la comunidad de la Facultad de Lenguas.

Referencias bibliográficas

Cabré, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida Empuries.

Cabré, M. T. (2008). Constituer un corpus de textes de spécialité. En *Cahiers du CIEL 2007-2008* [publicación electrónica]. Recuperado de: <http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/recherche/clillac/ciel/cahiers/2007-2008>

Condamines, A. (2005). Linguistique de corpus et terminologie. *Langages*, 39, 157, 36-47.

Facultad de Lenguas UNC (2014). Programa de Formación de Investigadores [resolución]. Recuperado de: www.lenguas.unc.edu.ar/cyt/PROGRAMA_DE_FORMACION_DE_INVESTIGADORES_2014.pdf

Gaudin, F. (1993). *Socioterminologie: Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*. Ruán: Publications de l'Université de Rouen.

Gaudin, F. (2003). *Socioterminologie : une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruselas: De Boeck / Duculot.

Hurtado Albir, A. (2004 [2001]). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.

Prosecretaría de Relaciones Internacionales UNC (s/f). Sobre la PRI [sitio de internet de presentación]. Recuperado de: <http://www.unc.edu.ar/internacionales/pri/pri>

Programa de Español y Cultura Latinoamericana UNC (2016). Programa de Español y Cultura Latinoamericana [sitio de internet de presentación] Recuperado de: <http://pecla.unc.edu.ar/>

Universidad Nacional de Córdoba (2014). Digesto electrónico. Resolución 315/2014 del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas [resolución]. Recuperado de: http://www.digesto.unc.edu.ar/lenguas/honorable-consejo-directivo/resolucion/315_2014/versionable-normativa?version=0

Capítulo 18

Errores en las traducciones técnico-científicas: origen, identificación y clasificación

Laura Eva Otero

lauraevaotero@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad CAECE

Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina

María Eugenia Melerio

mariaeugeniamelerio@gmail.com

Universidad CAECE

Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Andrea Mariela Duarte

andreamduarte1@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad CAECE

Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este trabajo pretende dar a conocer un nuevo proyecto de investigación que se inicia este año en el ámbito de la carrera de Traductor Público de inglés; dicho proyecto, de naturaleza descriptiva, se focalizará en los errores identificados en las traducciones realizadas por alumnos del trayecto de traducción técnico-científica de la carrera mencionada, que se dicta en la Universidad CAECE (sede Mar del Plata). Los errores que se analizarán derivan de problemas relacionados con la comprensión del texto fuente en inglés y con la formulación del texto meta en castellano, a nivel semántico, léxico y gramatical. Como instrumentos iniciales se utilizan textos fuente en inglés, elegidos de entre los utilizados en las correspondientes materias de traducción; los integrantes del equipo de investigación los traducen al castellano y los editan de forma colaborativa a fin de lograr un texto meta «oficial» de cada uno de ellos. Luego se compara el corpus, traducciones de estos textos producidas por los alumnos desde el año 2009, con las traducciones oficiales propuestas por el grupo de investigación. De esta manera, se identifican y clasifican los errores recurrentes para luego verificar si dichos errores concuerdan con el marco teórico detallado en el proyecto, el cual recopila distintas investigaciones expuestas por diversos grupos de investigación en traductología y filología, entre los que se destaca el grupo Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació (Universitat Autònoma de Barcelona, España). Luego de analizar los datos obtenidos, se espera que los resultados abordados se transformen en aportes que contribuyan a enriquecer tanto la práctica docente en el ámbito de la traducción como el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Introducción

El grato placer personal que proporciona la traducción es la emoción que supone el tratar mil pequeños problemas en el contexto de uno mayor... ese placer inefable es un reflejo de la tensión constante entre oración y palabra (Newmark, 2004).

Amparo Hurtado Albir propone definir la traducción como «un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada» (Hurtado Albir, 2001: 41). Así definida la traducción, su finalidad primordial es la de unir las brechas lingüísticas y culturales que surgen de las diferentes lenguas involucradas tanto en el texto fuente (el texto original, de partida, que se traduce) como en el texto meta (la traducción, el texto de llegada resultante) con el fin de facilitar la comunicación entre ambas culturas. En el mismo sentido, la traducción es el texto final (cuyo contenido y forma están adaptados a los usos y normas de un determinado público) que debe cumplir con uno o más propósitos específicos, por ejemplo, informar, vender, construir saber, convencer, entre otros. De estas consideraciones preliminares, surge rápidamente la primera dificultad del profesional/traductor ya que tendrá que *naturalizar* a una lengua y una cultura determinadas un producto que ha sido escrito en otra lengua y otra cultura en la cual rigen diferentes usos y convenciones, sin olvidarse, además, del respeto que se merecen tanto el autor del documento original como el público al que se dirige el nuevo texto y la función que tendrá la traducción.

Indudablemente, como traductores, a menudo nos planteamos, por un lado, cómo lograr transitar este proceso de naturalización/traducción eficazmente, en tiempo y forma y, por el otro, cómo llegar al producto final que definimos brevemente en los párrafos anteriores. Como docentes, y en consecuencia, también nos cuestionamos de qué forma lograremos ofrecer a nuestros estudiantes los conocimientos necesarios para que al finalizar sus estudios puedan traducir, incluso en situaciones desfavorables, textos difíciles, adecuándose a la función, respetando lealmente el contenido y la elegancia expresiva, con la rapidez que demanda el mercado actual.

En este complejo contexto, entendemos que una de las formas en que podremos contribuir a la formación de los estudiantes/futuros traductores es la identificación de los errores y, por ello, nos pareció útil e interesante concentrarnos en aquellos cometidos por un grupo de alumnos, desde el inicio de la carrera hasta la finalización del primer tramo de su formación.

En consonancia con las primeras definiciones presentadas en esta sección, es oportuno recordar que en el caso de los teóricos funcionalistas (como Christiane Nord) y autores como Juliane House y Sigrid Kupsch-Losereit, la valoración de los errores de traducción depende en gran medida de la adecuación funcional del texto de llegada. Sin embargo, como bien señala esta última autora, un análisis en estos términos requiere de una diferenciación entre la traducción propiamente dicha y la traducción pedagógica (analizada en el contexto del presente proyecto), cuyo propósito o escopos radica en el desarrollo y la evaluación de la capacidad traductora de los alumnos.

Contexto

Algunos aspectos de esta problemática encuentran su respuesta en la didáctica de la traducción, en otras palabras, en el conjunto de explicaciones teóricas dedicado a la transmisión de conocimientos. A su vez, la didáctica está íntimamente relacionada con el contexto y los contenidos, por lo que entendemos que, primero, es necesario aclarar que este estudio se lleva a cabo en el marco del Departamento de Idiomas de la Universidad CAECE, sede Mar del Plata, específicamente en la carrera de Traductor Público. En particular, este proyecto se centra en el tramo de la carrera cuya cursada otorga el título de Traductor Técnico-Científico en Lengua Inglesa, durante el que se cursan las materias de traducción Traducción Básica y Traducción Técnico-Científica I (en primer año), Traducción Técnico-Científica II y Traducción Técnico-Científica III (en segundo año) y Práctica Profesional de la Traducción I (en tercer año). El presente trabajo describe el análisis del primer tramo del proyecto, correspondiente a las traducciones realizadas por alumnos durante la cursada de la materia Traducción Básica, y las conclusiones deben considerarse como preliminares.

Justificación teórica y empírica

En la didáctica de la traducción, como en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje, no existen soluciones únicas, definitivas y, menos, mágicas. Al respecto, Pilar Elena García, docente de la Universidad de Salamanca, afirma que «una didáctica de la traducción no puede funcionar como una colección de recetas de traducción, y probablemente nunca funcionará así» (Elena García, 1996-1997: 66). Es por ello que encontramos variedad en los distintos enfoques teóricos y en los diseños áulicos empleados a la hora de enseñar a traducir. Otros factores contribuyen a las distintas didácticas de la traducción: el contexto social/educativo/institucional y el perfil del estudiante/futuro traductor. Finalmente, en este complejo contexto pedagógico/didáctico, no podemos dejar de lado las enriquecedoras discusiones centradas en definir la llamada «competencia traductora» (Kelly D., 2002: 10-13; Corrales O., 2010: 43-50).

Quizás hasta podríamos pensar que el autor español Leopoldo García-Alas y Ureña «Clarín» tenía razón cuando sostuvo que «traducir bien es una empresa ardua que exige, además de facultades raras, virtudes no menos raras, tales como la modestia, la resignación y la fe» (citado en Ñiguez Bernal, 2005-2006: 22).

Sin embargo, y a pesar de las discrepancias y similitudes encontradas en la bibliografía especializada, aquellos comprometidos con este proyecto de investigación sí creemos que existe la estrategia minuciosa de los pasos pequeños; por eso, nos centraremos en la identificación de los errores recurrentes que se evidencian en las traducciones analizadas y en los diversos factores que podrían explicar el origen de dichos errores. Es por ello que este proyecto se ajustará a las inadecuaciones de traducción, con el propósito de que la reflexión nos sirva para analizar y sistematizar las dificultades con las que se encuentra un alumno que se enfrenta a la traducción del inglés al castellano y, asimismo, para extraer conclusiones que en el futuro lleven a introducir cambios en el diseño de las actividades de aprendizaje con el fin de que los alumnos tengan las herramientas necesarias para resolver las dificultades individuales y consigan mejorar

su desempeño. En armonía con lo aquí expresado, Marko Miletich (City University of New York) sostiene lo siguiente:

El análisis de los tipos de errores que se manifiestan en el texto meta, tanto colectiva como individualmente, nos sirve para determinar el paradigma de errores que existen, el origen y las causas de los mismos y su peculiar naturaleza (Miletich, 2008: 453).

En el mismo sentido, destacamos que el estudio del error en la traducción es fundamental para la práctica, la enseñanza y la teoría de la traducción. Como dice Gouadec, «no existe ninguna práctica de la traducción, ninguna enseñanza de la traducción, ninguna investigación fundamental o aplicada sobre la traducción que no remita, *implícita o explícitamente*, a la noción de error» (Gouadec, 1989: 35).

La bibliografía especializada sobre errores en la traducción (Cruces Colado, 2001: 813-22; Palazuelos *et al.*, 2005: 4) indica que, aun cuando un argumento o una idea esté presentado claramente en el texto en la lengua fuente y muchos o la mayoría de los estudiantes de traducción lo entiendan, estos mismos traductores son incapaces de reproducirlo (o tienen grandes dificultades para hacerlo) aun cuando se trate de su lengua materna. En ocasiones, a pesar de que los textos fuente pueden estar bien escritos y presentar las ideas en forma clara, los alumnos tienen dificultad para encontrar las estructuras más adecuadas en la lengua meta y, de esa manera, producir un texto verdaderamente correcto desde un punto de vista idiomático. En el proceso traductor, especialmente en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la traducción, pueden producirse errores originados por diversos factores (problemas de comprensión del texto fuente, reexpresión inadecuada en la lengua meta, etc.), independientemente de la combinación lingüística en que se lleve a cabo.

En consecuencia, a fin de organizar el análisis de los errores, se tomará como base el modelo del proceso de traducción utilizado por Susana Cruces Colado (2001: 815) que, a su vez, parte de investigaciones anteriores (García Yebra V., 1997; López Guix G. y Minnet Wilkinson, J., 1999) (que se presenta en la Tabla 1). En particular, este proyecto se concentrará en las fases 2 y 3, a saber, fase de construcción del sentido (comprensión del texto fuente) y fase de reformulación del texto fuente, respectivamente.

<p>1- Encargo de traducción: Fase de reconstrucción de condiciones de enunciación del texto fuente (TF) Especificación de condiciones de enunciación del TF respecto al TM: qué, para quién, para qué, cuándo, cómo, dónde: <i>intencionalidad</i>.</p>	<p>– Asignación de la intencionalidad, de acuerdo con los usos textuales de la cultura en que se inserta el texto meta (TM).</p>
<p>2- Fase de construcción del sentido (comprensión del TF) Lectura del TF. Hipótesis de sentido: prueba de congruencia. – arriba-abajo – abajo-arriba.</p>	<p>– Aplicación de conocimientos lingüísticos de la lengua fuente (LF). – Aplicación de conocimientos extralingüísticos (conocimiento del mundo, del tema, y experiencia acumulada). – Búsqueda terminológica en la LF. – Búsqueda documental.</p>
<p>3- Fase de reformulación del TF</p>	<p>– Búsqueda terminológica en la lengua meta (LM). – Búsqueda documental. – Búsqueda de textos paralelos. – Aplicación de conocimientos lingüísticos de la LM, p. ej., competencias redaccionales de la LM.</p>
<p>4- Fase de revisión – Test de aceptabilidad lingüística. – Test de adecuación a las condiciones de enunciación, verificación de la <i>intencionalidad</i>.</p>	<p>– Adecuación de los medios lingüísticos a la intencionalidad.</p>
<p>5- Producto final</p>	

Tabla 1: Fases de la traducción.

Antecedentes (rastreo bibliográfico)

En esta sección, se identifican distintos grupos de investigación internacionales enfocados específicamente en el análisis del error en las traducciones. Cabe aclarar que no se incluye un detalle pormenorizado de las distintas posturas o perspectivas teóricas, por considerarse que dicho análisis es parte fundamental del marco teórico del proyecto propiamente dicho.

Susana Cruces Colado, de la Universidad de Vigo, realizó un trabajo de investigación sobre el error en la traducción en el contexto de la enseñanza de la práctica de la traducción en la Licenciatura de Traducción e Interpretación Francés-Español. La investigación se orientó especialmente a las etapas iniciales de la formación de los profesionales traductores y el marco teórico utilizado fue el de la investigadora Amparo Hurtado Albir (Cruces Colado, 2005). Cruces Colado forma parte del grupo de investigación PETRA.

Por su parte, Carmen Ferriz Martínez, y Carles Sans Climent, de la Universitat Autònoma de Barcelona, abordaron el tema del error durante el proceso de aprendizaje de la traducción entre dos lenguas tipológicamente próximas: el portugués y el español. Para ello, analizaron los errores de un corpus de traducciones de estudiantes, observando las inadecuaciones relacionadas con la comprensión del texto fuente y con la producción

del texto meta. Este análisis permite clasificar los tipos de error de traducción y proponer el diseño de actividades de aprendizaje con el fin de mejorar el desempeño de los alumnos y prepararlos para el ejercicio futuro de la traducción profesional. El marco teórico coincide con el utilizado en el trabajo mencionado anteriormente. Esta investigación forma parte de un estudio más amplio, realizado como acción complementaria del proyecto «Las lenguas de especialidad y su enseñanza». Se trata de un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (FFI2008-01452-E), concedido a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP-España) y coordinado por la Dra. Lourdes Díaz Rodríguez (UIMP-Universita Pompeu Fabra, Barcelona) (Díaz, 2010).

En otro contexto, Hui-Chuan Lu y Hsueh Luo, del Departamento de Español de la Providence University de Taiwán, redactaron el documento «Análisis de errores en la clase de traducción de español a chino». Esta investigación se llevó a cabo entre 1997 y 1999, con el objetivo de analizar los errores cometidos por estudiantes taiwaneses durante el curso de traducción del español al chino. Como marco teórico se consultaron las obras de Corder (1967) y Selinker (1972) y Richards (1974), He y Wu (1997), y Lu y Luo (1997) (Lu y Luo, 1999).

En los estudios relativos al inglés para Fines Específicos, Adrienn Károly, del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Budapest (Eötvös Loránd University), estudia la competencia traductora y su relación con los errores. Se posiciona desde los géneros discursivos combinados con la propuesta de Christiane Nord y su enfoque funcional. Sin embargo, también incluye los distintos análisis de la competencia traductora presentados por el grupo PACTE, dirigido por Amparo Hurtado Albir, grupo que investiga de forma empírica experimental los saberes que forman la competencia traductora (CT) en la traducción escrita y cómo se produce el proceso de adquisición de la competencia traductora (ACT) (Károly, 2014).

En Estados Unidos, en el marco del programa de traducción e interpretación educación continua de Hunter College (Continuing Education at Hunter College), que forma parte del grupo de universidades del sistema CUNY (City University of New York), Marko Miletich (2008) también se ocupa de los errores en la traducción. Este autor parte de un análisis de la situación lingüística peculiar que se observa en esta ciudad, la de dos lenguas en contacto (inglés y español) y la de diglosia, es decir, parte de la perspectiva de la Sociología del Lenguaje y su principal autor, J. Fishman. Sin embargo, Miletich también juzga que la mejor definición de error (Miletich, 2008: 455) es aquella presentada por Hurtado Albir, y se enmarca en la estilística contrastiva de Vinay y Darbelnet.

En Santiago, Chile, desde la Pontificia Universidad Católica de Chile y su Departamento de Traducción se presentó «El error en traducción» de J. C. Palazuelos *et al.* (2005), trabajo especializado en la combinación inglés/español. Los autores señalan que al momento de su investigación (2000) no existía una taxonomía adecuada en la bibliografía disponible y agregan que recurrieron a los aportes teóricos de la técnica del análisis del error usado principalmente en el aprendizaje de una lengua extranjera, pero, sobre todo, a los planteamientos en torno a la traducción y la corrección idiomática del lingüista rumano Eugenio Coseriu.

En la República Argentina, no se registran proyectos de investigación dedicados al análisis del error en la Universidad Nacional de Córdoba, Pontificia Universidad Católica Argentina ni en la Universidad de Buenos Aires. En cambio, el Área de Investigación en

Traductología del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata realizó una investigación durante el período 2001-2005 bajo el nombre de «Análisis y cuantificación del error en la evaluación de traducciones especializadas» (Cagnolati, 2001). Este proyecto tuvo como objetivo proseguir el estudio de la evaluación de traducciones iniciado en la investigación «Traducción científico-técnica francés/español: criterios de evaluación» (Freyre *et al.*, 2001) llevada a cabo por la misma unidad ejecutora.

En este sentido, es de esperar que nuestro aporte sea de interés y de utilidad para aquellos docentes que se dediquen a la enseñanza de la traducción en el ámbito local. A su vez, se espera que la comunicación de los resultados obtenidos en las distintas etapas, en otras palabras, en las distintas materias, propicie el contacto con otros colegas del área.

Marco teórico (perspectiva desde la que se realiza la investigación)

La clasificación de los problemas en la traducción puede variar según el nivel de análisis. En el marco teórico general en el que se incluye este proyecto pueden encontrarse cuatro categorías con las que se clasifican los problemas de la traducción (Orozco Jutorán, 2006) (Hurtado Albir, 2001), a saber:

1. Problemas lingüísticos.

Son problemas de carácter normativo que recogen sobre todo discrepancias entre las dos lenguas en sus diferentes planos: léxico, morfo-sintáctico, estilístico y textual (cohesión, coherencia, progresión temática, tipologías textuales e intertextualidad).

2. Extralingüísticos.

Son problemas que remiten a cuestiones de tipo temático, cultural o enciclopédico.

3. Instrumentales.

Son problemas que derivan de la dificultad en la documentación (por requerir muchas búsquedas o búsquedas no usuales) o en el uso de herramientas informáticas.

4. Pragmáticos.

Son problemas relacionados con los actos de habla presentes en el texto original, la intencionalidad del autor, las presuposiciones y las implicancias, así como los derivados del encargo de traducción, de las características del destinatario y del contexto en que se efectúa la traducción.

Tal clasificación, aunque descriptiva, no es lo suficientemente específica como para ser de utilidad para nuestro análisis. En consecuencia, optamos por enmarcar el trabajo en un marco teórico específico referido al error en la traducción, en función del cual se seguirán las definiciones y la clasificación de Delisle (1993) y Hurtado Albir (2001):

- Errores en la comprensión del texto fuente

Falso sentido: «falta de traducción que resulta de una mala apreciación del sentido de una palabra o de un enunciado en un contexto dado», sin llegar a causar contrasentido o sin sentido (Delisle, 1993: 31).

Contrasentido: «atribuir a una palabra o a un grupo de palabras un sentido erróneo o, de modo más general, traicionar el pensamiento del autor del texto fuente» (Delisle, 1993: 25).

Sin sentido: «dar a un segmento del texto fuente una formulación en la lengua meta totalmente desprovista de sentido o absurda» (Delisle, 1993: 37).

Adición: «introducir de manera injustificada en el texto meta elementos de información superfluos o efectos estilísticos ausentes en el texto fuente» (Delisle, 1993: 20).

Omisión: «no traducir, de modo injustificado, un elemento de sentido o un efecto estilístico del texto fuente» (Delisle, 1993: 38).

Hipertraducción: «efecto de método que consiste en elegir sistemáticamente entre varias posibilidades de traducción aceptables, traducción literal incluida, el giro cuya forma se aleja más de la expresión original» (Delisle, 1993: 33).

Sobretraducción: «traducir explícitamente elementos del texto fuente que la lengua meta mantendría generalmente implícitos» (Delisle, 1993: 46).

Subtraducción: «no introducir en el texto meta las compensaciones, ampliaciones o explicaciones que exigiría una traducción idiomática y conforme al sentido del texto fuente» (Delisle, 1993: 45).

- *Errores en la expresión en la lengua meta*

Ortográficos y de puntuación.

Gramaticales.

Léxicos (barbarismos, neologismos, calcos, usos inadecuados).

Textuales (incoherencia, falta de lógica, mal encadenamiento discursivo, uso incorrecto de conectores).

De redacción (formulación defectuosa o poco clara, falta de riqueza expresiva, pleonasmos, etc.).

- *Errores pragmáticos*

No acordes con la finalidad de la traducción (en relación con el tipo de encargo, el destinatario a quien va dirigida), el método elegido, el género textual y sus convenciones, etc.

Diseño de la Investigación

1. Hipótesis

Teniendo en cuenta las dificultades recurrentes evidenciadas por los alumnos de las materias de traducción que se mencionan al principio de esta propuesta, la hipótesis de este proyecto se basa y relaciona claramente con los problemas y errores de traducción que se explicaron anteriormente; de esta manera, se intenta comprobar que los errores identificados en nuestro corpus de traducciones coinciden con la clasificación y las definiciones aportadas por otros grupos de investigación.

2. Objetivos

- Seleccionar los textos fuentes (en inglés) según las materias del tramo por investigar, es decir, Traducción Básica, Traducción Técnica y Científica I, II y III, y Práctica

Profesional de la Traducción I.

- Realizar una traducción consensuada de esos textos fuentes que se utilizará como traducción «oficial» con fines orientativos.

- Seleccionar las traducciones de los alumnos que conformarán el corpus por analizar.

- Identificar los errores cometidos por los alumnos.

- Categorizar los errores.

- Identificar coincidencias y similitudes con la clasificación propuesta en marco teórico.

Cabe aclarar que más allá del alcance del presente trabajo se plantean los siguientes objetivos específicos al finalizar el análisis de todos los tramos del proyecto:

- Relacionar los errores clasificados con los problemas de traducciones ya explicados.

- Ratificar lo expuesto por en la clasificación de otros grupos de investigación y ampliar dicha clasificación si fuera necesario.

- Introducir propuestas didácticas innovadoras.

3. Método

Este estudio de naturaleza descriptiva se basa en un corpus de traducciones realizadas por los alumnos de primer, segundo y tercer año de la carrera de Traductor Público (de inglés) de Universidad CAECE, sede Mar del Plata. En él se propone, en primer lugar, seleccionar los textos fuente en inglés de entre aquellos que forman parte de los cuadernillos de trabajos prácticos de las materias correspondientes. Después de haber seleccionado dichos textos fuente, se harán sus traducciones y las versiones finales se discutirán y editarán en forma colaborativa; estas traducciones finales, llamadas «oficiales», se tomarán como modelo para identificar los errores presentes en las traducciones de los alumnos. Estas últimas traducciones son las que forman nuestro corpus, que cuenta con un número estimado de 500 textos que datan del año 2009 hasta la fecha.

Una vez detectados los errores, se procederá a su clasificación (según lo propuesto en el marco teórico), recuento y tabulación. Se elaborarán las grillas y los gráficos necesarios para un mejor análisis y presentación de los datos obtenidos. Estos datos se complementarán con entrevistas o encuestas a los alumnos, según se requiera (cabe aclarar que para el primer tramo que es objeto de este trabajo, esto no fue necesario). Al finalizar cada tramo o materia se elaborará un informe con los resultados obtenidos, su interpretación y las respectivas conclusiones preliminares.

Luego de concluidos todos los tramos, se analizarán las posibles causas (el origen) de los errores identificados, se profundizará el estudio de las distintas formas de definir el término error (en la traducción), su relación con los problemas de la traducción como así también la discusión teórica vigente relacionada con la competencia traductora.

4. Instrumentos utilizados y procedimientos

Los errores objeto de estudio proceden de un corpus de traducciones de alumnos del tramo de Traductor Técnico-Científico en Lengua Inglesa de la carrera Traductor Público que se dicta en Universidad CAECE, sede Mar del Plata. En particular, los trabajos

que componen el mencionado corpus corresponden a traducciones de los diferentes textos trabajados en las materias Traducción Básica (primer año), Traducción Técnico-Científica I (primer año), Traducción Técnico-Científica II (segundo año), Traducción Técnico-Científica III (segundo año) y Práctica Profesional de la Traducción I (tercer año).

En la selección de los textos fuentes (en inglés) se tuvo en cuenta lo siguiente:

- la variedad de las muestras a disposición (es decir, la cantidad de traducciones de un mismo texto fuente por parte de diferentes alumnos), que nos permite un mayor espectro de errores derivados de diferentes problemas que se presentan en el aprendizaje de la traducción;
- la repetición o frecuencia con que aparecen cierto tipo de errores en un texto fuente dado.

Análisis de los datos

La primera etapa de este proyecto de investigación, que es la que aquí se presenta, se concentró en Traducción Básica, materia de primer año de la carrera Traductor Público en Universidad CAECE, sede Mar del Plata. En esta materia se abordan textos técnico-científicos informativos y enunciativos inespecíficos, es decir, la materia no se centra en una disciplina o eje temático específico. Se analizaron las traducciones de los textos seleccionados de 14 alumnos, de quienes no se tuvieron en cuenta las características etarias (por no contarse con tal información) y de género (por tratarse de 13 mujeres y 1 hombre, una distribución desigual).

En términos generales, como se presenta en la Tabla 2 y el Gráfico 1, se observó un amplio predominio de los *errores en la expresión en la lengua meta*, que constituyeron un 77 % de las correcciones (1400 errores totales), en comparación con los *errores de comprensión del texto fuente* (17 %, 315 errores totales) y los *errores pragmáticos* (6 %, 104 errores totales). Dentro de la categoría general de *errores en la expresión en la lengua meta*, las correcciones se dividieron en cinco subcategorías (Tabla 3, Gráfico 2). La mayor cantidad de errores fueron *gramaticales* (29 %, 404 errores totales), seguidos por errores *lexicales* (24 %, 341 errores totales; 302 de *uso inadecuado de los términos*, según la subcategoría establecida en la clasificación), de *redacción* (21 %, 298 errores totales; 248 de *formulación defectuosa*), de *ortografía y puntuación* (19 %, 264 errores totales; 149 de *puntuación* y 115 de *ortografía*) y *textuales* (7 %, 93 errores totales; 79 de *mal encadenamiento discursivo*).

TIPO DE ERROR	TEXTOS				TOTAL DE ERRORES POR TIPO (todos los textos)
	I	II	III	IV	
Errores de comprensión del texto fuente	89	76	81	69	315
Errores en la expresión en la lengua meta	437	434	217	312	1400
Errores pragmáticos	28	54	12	10	104
TOTAL	554	564	310	391	1819

Tabla 2: Cantidad de errores por categoría general, por texto.

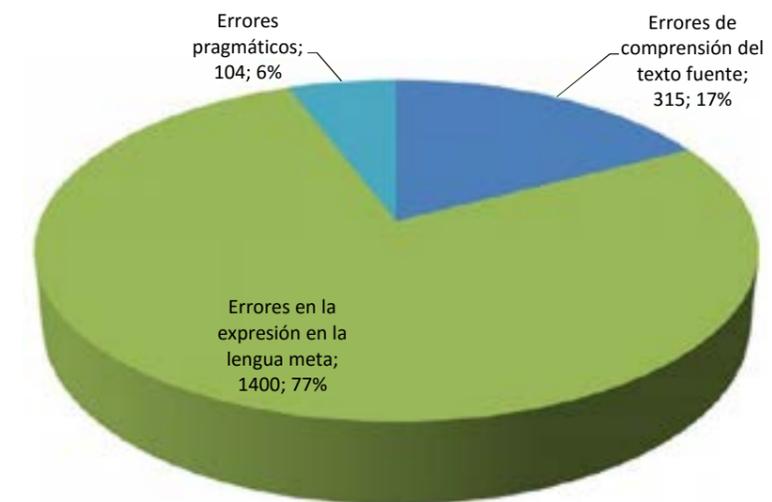


Gráfico 1: Cantidad de errores por categoría general, por texto.

TIPO DE ERROR EN LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA META	TEXTOS				TOTAL DE ERRORES POR TIPO (todos los textos)
	I	II	III	IV	
Ortografía y puntuación	83	81	49	51	264
Gramaticales	143	127	54	80	404
Lexicales	105	101	52	83	341
Textuales	21	31	17	24	93
Redacción	85	94	45	74	298
TOTAL	437	434	217	312	1400

Tabla 3: Cantidad de errores en la expresión en la lengua meta, por tipo y por texto.

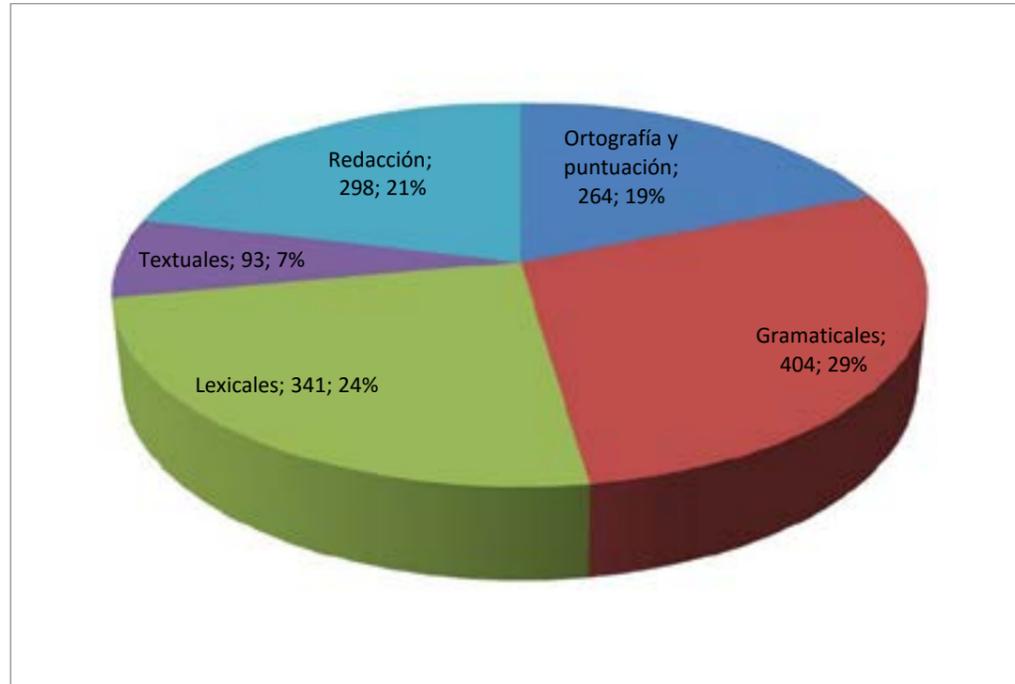


Gráfico 2: Cantidad de errores en la expresión en la lengua meta, por tipo y por texto.

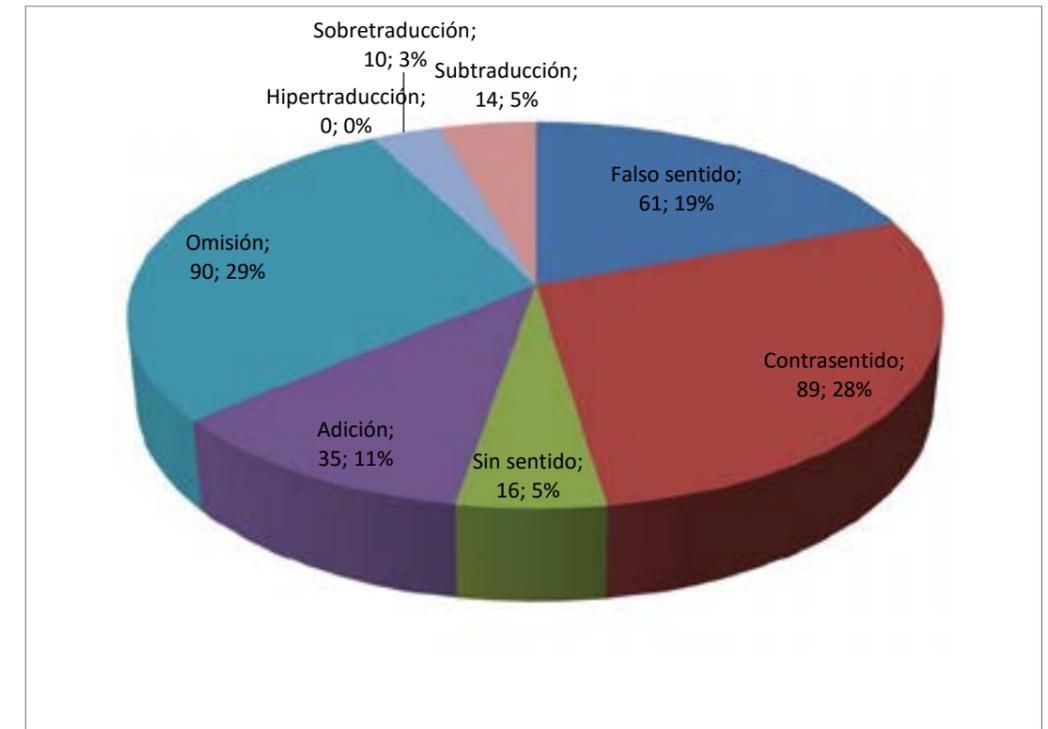


Gráfico 3: Cantidad de errores en la comprensión del texto fuente, por tipo y por texto.

En cuanto a los *errores en la comprensión del texto fuente*, como se destaca en la Tabla 4 y el Gráfico 3, es notoria la superioridad de los errores por *omisión* (29 %, 90 errores totales) y *contrasantido* (26 %, 89 errores totales). Le siguen los errores de *falso sentido* (19 %, 61 errores totales), *adición* (11 %, 35 errores totales), *sin sentido* y *subtraducción* (5 % en cada caso; 16 y 14 errores totales, respectivamente) y *sobretraducción* (3 %, 10 errores totales). No se observaron errores de *hipertraducción* en ninguna de las traducciones.

De la categoría general restante, *errores pragmáticos*, más de dos tercios de las correcciones correspondieron a errores de *convenciones* (78 %, 81 errores totales), en comparación con los errores de *método* [de traducción] elegido (17 %, 18 errores totales) y *cumplimiento con el encargo* (5 %, 5 errores totales). No se observaron errores de *género textual* en ninguna de las traducciones (Tabla 5, Gráfico 4).

TIPO DE ERROR EN LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO FUENTE	TEXTOS				TOTAL DE ERRORES POR TIPO (todos los textos)
	I	II	III	IV	
Falso sentido	16	8	24	13	61
Contrasantido	32	25	17	15	89
Sin sentido	3	7	2	4	16
Adición	6	9	12	8	35
Omisión	27	20	20	23	90
Hipertraducción	0	0	0	0	0
Sobretraducción	5	0	3	2	10
Subtraducción	0	7	3	4	14
TOTAL	89	76	81	69	315

Tabla 4: Cantidad de errores en la comprensión del texto fuente, por tipo y por texto.

TIPO DE ERROR PRAGMÁTICO	TEXTOS				TOTAL DE ERRORES POR TIPO (todos los textos)
	I	II	III	IV	
Cumplimiento con el encargo	2	2	0	1	5
Método elegido	0	3	8	7	18
Género textual	0	0	0	0	0
Convenciones	26	49	4	2	81
TOTAL	28	54	12	10	104

Tabla 5: Cantidad de errores pragmáticos, por tipo y por texto.

Gráfico 4. Cantidad de errores pragmáticos, por tipo y por texto.

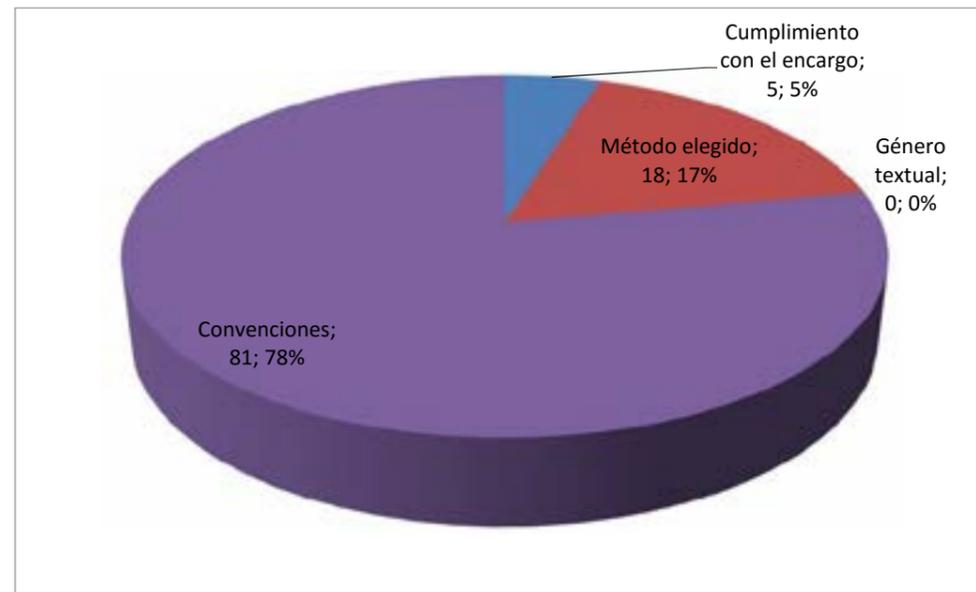


Gráfico 4: Cantidad de errores pragmáticos, por tipo y por texto.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que solamente se ha completado la primera etapa de la investigación, relacionada con la materia Traducción Básica, muchas de las conclusiones arribadas solo pueden considerarse como preliminares y su validez debe ser confirmada o rechazada por las conclusiones que surjan como consecuencia de las etapas de investigación posteriores. Esta aclaración es necesaria para contextualizar las conclusiones detalladas a continuación y asignarles la relevancia correspondiente.

En cuanto a las cuestiones formales, es importante señalar que la clasificación de Delisle, sobre la que se basa la clasificación PACTE analizada, fue formulada en la década de 1990 y, por lo tanto, puede requerir cierta actualización. En particular, teniendo en cuenta que la Real Academia Española (RAE) actualiza regularmente la gramática y la ortografía de la lengua española, se hace necesario prever la revisión rutinaria de la clasificación ante estos cambios. Más importante aún, durante la corrección y aplicación de la clasificación se observó cierto grado de subjetividad en la definición de las categorías y, en consecuencia, poca precisión conceptual. En ese marco, clasificaciones como las de *contrasentido* y *falso sentido* resultan confusas.

También se observaron otras instancias en las que la clasificación incluye categorías demasiado amplias. La categoría de *errores de ortografía y puntuación*, dentro de los *errores en la expresión en la lengua meta*, es un claro ejemplo de ello. Por un lado, tal categoría no contempla los errores ortotipográficos (recogidos, en cierta medida, en la categoría *convenciones* dentro de los *errores pragmáticos*); por el otro, se ignoran por completo las diferencias en la importancia o gravedad de los errores posibles, que se equiparan: a los efectos de la clasificación, es lo mismo omitir la tilde en «moduló» (error de ortografía que un corrector ortográfico computarizado probablemente no detecte)

que colocar una coma criminal entre sujeto y verbo, cuando en términos docentes resulta claro que cada tipo de error manifiesta un problema muy diferente.

Esta observación se hace visible en prácticamente todas las categorías. Por ejemplo, todo término «inventado» se clasifica como *neologismo* dentro de la categoría *errores lexicales de expresión en la lengua meta*; sin embargo, es claro que no tiene el mismo peso la invención de un término porque no existe una palabra apropiada para el término fuente (para lo cual los traductores se encuentran facultados, pero que constituye un error si la creación del neologismo no es estrictamente necesaria y puede evitarse mediante otros recursos), que la invención de una palabra simplemente porque se ignora el término adecuado. Del mismo modo, la categoría *usos inadecuados* dentro de *errores lexicales de expresión en la lengua meta* incluye tanto los errores de léxico simples como los errores originados en falsos cognados o calco indebido (*alrededor de* por *around*, por ejemplo). En la práctica docente, estos errores merecen un tratamiento diferente para que el alumno pueda entender y luego corregir errores de naturaleza similar.

En general, la clasificación no admite lugar para la gradación de los errores. Esto es especialmente importante en lo referido a los *errores lexicales*, porque no es lo mismo la diferencia entre *características físicas* y *contextura física*, que entre *portar una enfermedad* y *arriar una enfermedad*.

Teniendo en cuenta la hipótesis y el objetivo de la investigación (a saber, si los errores identificados en nuestro corpus de traducciones coinciden con la clasificación), es probable que la observación más importante que se pueda hacer, en función de la actividad docente, es que no queda claro si la clasificación se formuló teniendo como objetivo la aplicación pedagógica de la corrección de una traducción (que, al fin y al cabo, suele ser su función, tanto en el área docente como en la práctica profesional, a fin de evitar la repetición de errores y mejorar el desempeño del traductor en cuestión).

En general, observamos que la clasificación suele orientarse a la naturaleza del error, lo cual no siempre lleva a su origen (que es lo importante en la tarea docente, si se tiene como objetivo el ayudar al alumno a mejorar su producción y no repetir errores). Por ejemplo, en el texto fuente IV, que hablaba de los experimentos científicos de Benjamin Franklin, traducir *the kite* como *el cometa* se clasifica como un *error de comprensión del texto fuente*, aunque en realidad es poco probable que el alumno en cuestión haya entendido que Franklin proponía remontar un cuerpo celeste.

Limitaciones del análisis

Es importante destacar que no se tiene información detallada en cuanto a las condiciones específicas en que se llevaron a cabo las traducciones. En términos generales, se conoce que los alumnos las realizaron en el marco de la materia Traducción Básica, como parte de las actividades regulares de la cursada, aunque fuera del contexto de evaluación (es decir, no se calificó la producción). Se tiene la certeza de que todos los alumnos tuvieron a disposición las mismas fuentes bibliográficas y de investigación (a saber, diccionarios monolingües/bilingües, textos especializados sobre los temas y todos los recursos disponibles vía Internet), sin embargo, se desconoce si una o más de las traducciones se realizaron contrarreloj, variable que podría influir en la cantidad de errores del alumno. Esto no afecta las conclusiones relacionadas con la aplicación de la clasificación PACTE a las correcciones realizadas, pero sí se constituye en una traba

para establecer conclusiones en cuanto a la evolución de la cantidad de errores (incluso a nivel individual, por alumno), en particular en lo referido a errores terminológicos y de comprensión del texto fuente, más afectados por la falta de tiempo para la compleción de la actividad.

Asimismo, también es importante enfatizar que los textos fuente seleccionados abordan distintos temas y presentan distintos problemas de traducción. Esta diferencia en las características de los textos tampoco influye las conclusiones relacionadas con la aplicación de la clasificación PACTE, pero sí, nuevamente, es determinante al momento de ensayar un análisis de la progresión en la cantidad de errores, pues la amplitud de ciertas categorías implica que ellas recogen errores de diferente naturaleza y que no necesariamente se repiten de una traducción a otra.

Referencias bibliográficas

Cagnolati, B. E. (director) (2001). *Análisis y cuantificación del error en la evaluación de traducciones especializadas / H306* (proyecto de investigación). La Plata: UNLP, FaHCE, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

Cruces Colado, S. (2001). El origen de los errores en traducción. En E. Real, D. Jiménez, D. Pujante, y A. Cortijo, (Eds.), *Écrire, traduire et représenter la fête* (pp. 813-822). Valencia : Universitat de València.

Cruces Colado, S. (2005). Reflexiones pedagógicas en torno a la enseñanza de la traducción especializada. En J. Yuste Frías & A. Álvarez Luján, (Eds.), *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión. Col. Traducción y Paratraducción* (pp. 113-121). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Díaz, L. (editor) (2010). Lenguas de especialidad y su enseñanza. *Monográficos marcoele* (revista virtual), 11. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/11/lenguas-de-especialidad.pdf>

Elena García, P. (1996-1997). Metodología de la enseñanza de la Traducción. *Hieronymus complutense*, 4-5, 65-70.

Freyre M. L. et al. (2001). Traducción científico-técnica francés-español: criterios de evaluación. *Cuadernos de Lenguas Modernas*, 3(3), 93-113.

García Yebra, V. (1997). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.

Gouadec, D. (1989). Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 2(2), 35-54.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Károly, A. (2014). Translation in foreign language teaching: a case study from a functional perspective. *Linguistics and Education*, 25, 90-107.

Kearns, J. (2008). *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres y Nueva York: Continuum.

Kelly, D. A. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Revista Puentes*, 1, 9-20.

López Guix, J. G. y Minnet Wilkinson, J. (1999). *Manual de traducción inglés/castellano*. Barcelona: Gedisa.

Lu, H. y Luo H. (1999). Análisis de errores en la clase de traducción de español a chino. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, y F. Ruiz, (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. I* (417-424). Cádiz: ASELE.

Miletich, M. (2008). Pedagogía del error: aspectos didácticos de la traducción. En L. González y P. Hernández, (Coord.), *Traducción: contacto y contagio* (pp. 453-466). Bruselas: ESLEtRA.

Newmark, P. (2004). *Manual de Traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Ñíguez Bernal, A. (2005-2006). Soluciones aportadas por la traductología y la lingüística aplicada ante el reto actual de la traducción de textos científico-técnicos, profesionales y académicos. *Hieronymus complutense*, 12, 22.

Orozco Jutorán, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora, construcción y validación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Orozco Jutorán, M. (2006). *Traducción del inglés al castellano. Materiales de introducción a la traducción general directa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Palazuelos, J.C. et al. (2005). El error en la traducción. *Vitanet* [biblioteca virtual]. Recuperado de http://www.vitalibros.cl/catalogo_web/colecciones/400/420/428/errortraduccion.pdf

Tolosa Igualada, M. (2013). *Don de errar: tras los pasos del traductor errante*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Umaña Corrales, O. (2010). *Relación y sentido de las sub-competencias traductorales y la práctica terminológica* (tesis de grado). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales. Recuperado de http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/626/1/Tesis_Olg...pdf

