



CONSORCIO ELSE
Español Lengua Segunda o Extranjera



Universidad Nacional de Catamarca

Facultad de Humanidades

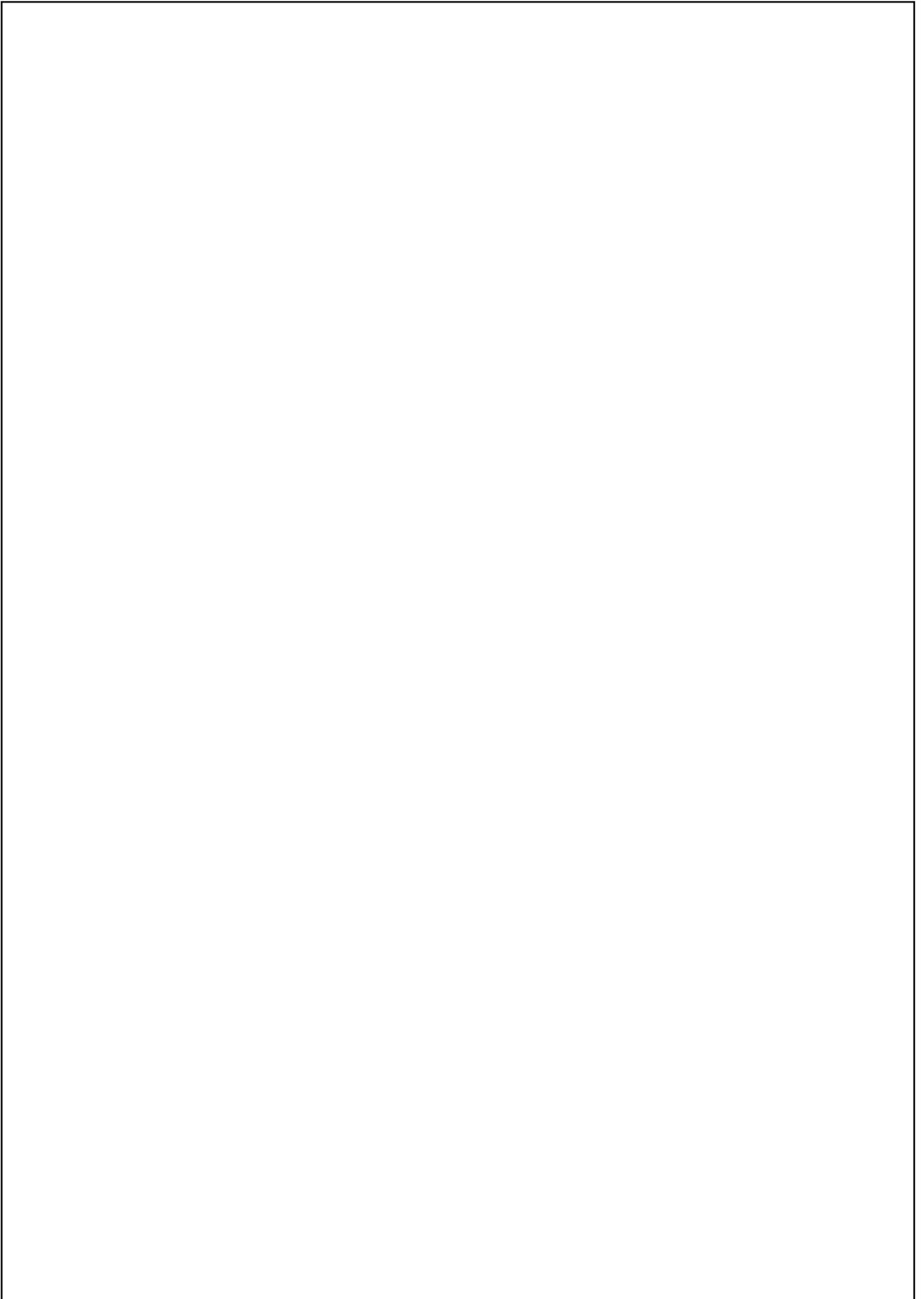
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



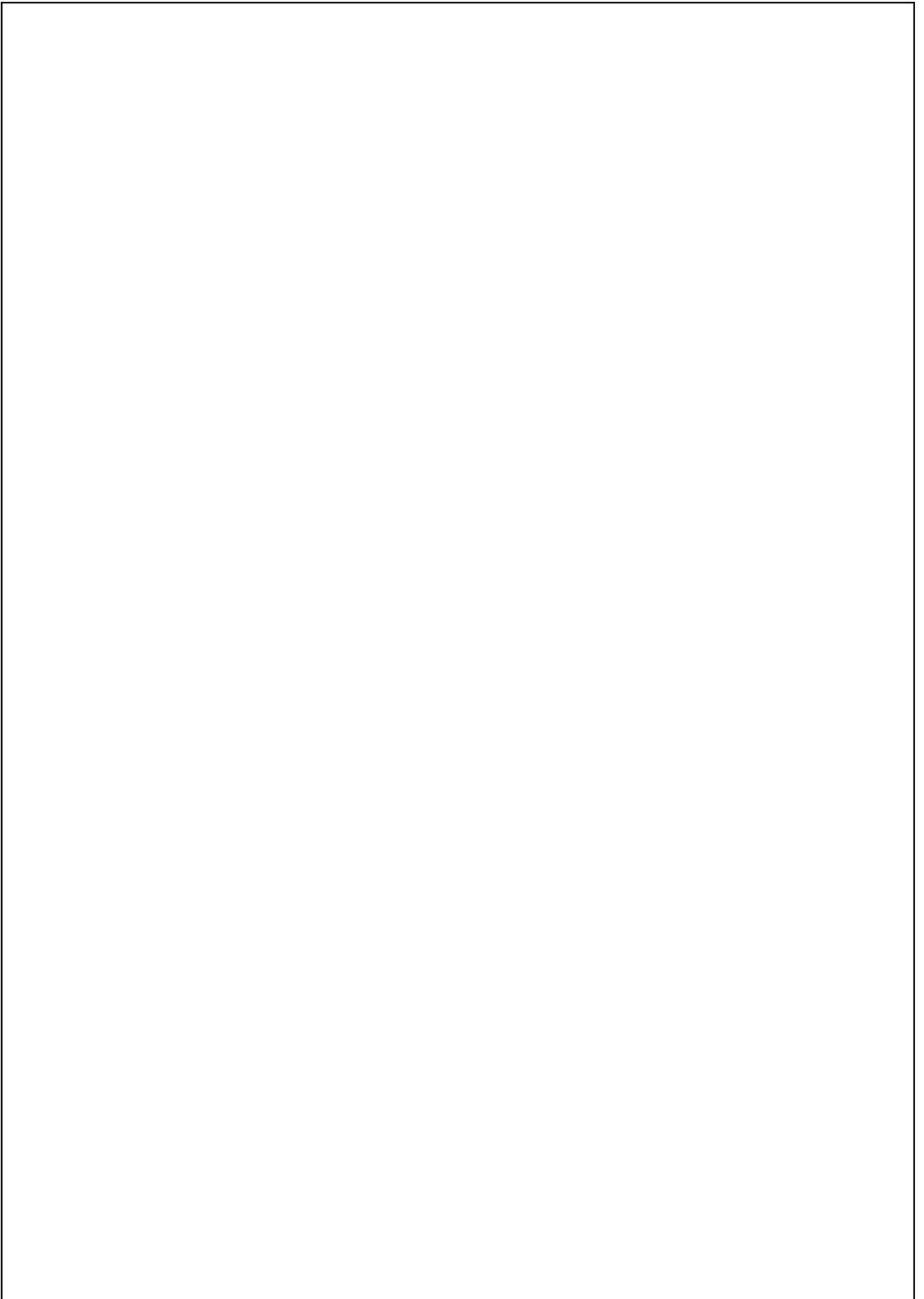
IX Coloquio Internacional CELU

"Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE"

San Fernando del Valle de Catamarca,
10,11 y 12 de agosto
de 2017



**“Comunicación y Tecnologías en la
Enseñanza y Evaluación en ELSE”**



Congresos y Jornadas

“Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE”

IX Coloquio Internacional CELU

Organizadores

Consortio ELSE
Universidad Nacional de Catamarca
Facultad de Humanidades

Comisión Académica Local

Marilina Aibar
Cecilia Broilo
Laura Carsillo
Patricia Crook
Lucía Fernández

Comisión Académica Nacional

Silvia Prati	Ana Morra	Marina Larrea
Adriana Boffi	Sonia Bierbrauer	Andrea Menegotto
Leonor Acuña	Gustavo Zonana	Ana Pacagnini
Fabián Mónaco	Lucía Fernández	Ana Ávila
Ana Sofía Principi		

Comisión Ejecutiva Local

Lucía Fernández	Laura Carsillo
Eugenia Rojas	Érica Fedeli

Conferencistas

Silvia Prati	Fabián Mónaco
--------------	---------------

Esta publicación no tiene un proceso de mediación editorial, sino que las obras se mantienen tal como fueron presentadas para el evento. Sí tienen incorporadas las intervenciones imprescindibles de maquetación y puesta en libro.

Índice:

Presentación.....	11
Fabián Mónaco	
Eje Temático: Adquisición, enseñanza y aprendizaje de ELSE:	
Investigaciones y logros	
El Uso de Conectores Discursivos en la Clase de ELE: Análisis de Producciones Escritas de Estudiantes y Presentación de Perspectivas de Abordaje Didáctico.....	13
Andrés Efron; Inés Gimenez	
Adquisición de una segunda lengua: la centralidad del sujeto en el discurso.....	20
Jackeline Miazza; Lidia del C. Unger	
La inclusión de contenidos culturales en el contexto de las prácticas discursivas en ELE.....	24
Brinia Guaycochea; Liliana Mollo	
Eje Temático: Diseño y elaboración de materiales para ELSE:	
Presentación de nuevas propuestas	
De la Patagonia a la Puna: un viaje por Argentina. Curso de español para extranjeros B1 B2.....	33
Elena Victoria Acevedo de Bomba; María del Carmen Pilán	
Posibilidades y limitaciones del material didáctico: los pronombres relativos.....	40
Adriana Coscarelli	
Eje Temático: Evaluación y certificación de ELSE:	
Nuevos desarrollos	
Actualización de los descriptores holísticos de la parte escrita del examen CELU: análisis e interrogantes.....	53
Adriana Coscarelli; Mónica Santilli; Mariela Starc	
Eje Temático: Investigaciones en torno al examen CELU, escrito y oral.	
La conversación en el juego de roles del examen CELU.....	62
Valeria Abate Daga; Camila Beatriz Berardo; Marcela María Di Giulio	

El punto de corte entre el básico y el intermedio: grilla y posición de los evaluadores.....	69
Alejandra Elichabe; Graciela Lapalma; Silvia Prati	
La comprensión en el examen escrito CELU: análisis de respuestas a dos consignas.....	75
Vanessa Kandel	
La evaluación de desempeño: una mirada al nivel A2.....	84
Gabriela Leiton; Carla Montoya; Alejandra Estigarribia	
Análisis de las estrategias de comunicación utilizadas en la actividad 2 por candidatos de nivel intermedio del examen oral CELU.....	86
Daniela Nigro; Ana María Bocca	
Comparación de bandas de evaluación de Avanzado e Intermedio Alto en dos géneros solicitados: correo electrónico y carta de lectores.....	96
Ana M. J. Pacagnini; Ana L. Brown	
Eje Temático: Las TICE en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELSE	
Diseño de un aula virtual para la preparación del examen CELU en la UNER.....	103
Roxana Bassi; María Bernarda Rosa; Lucrecia Rebechi	
“Más que Noticias”: Diseño de una Secuencia Didáctica para Educación Distribuida.....	109
Lorena Colello; Andrea Isem; Liliana Martinenghi; María Lucrecia Ochoa	
El concepto de enseñanza poderosa aplicado en ELSE con fines específicos.....	116
Julia de Souza Faria; Paz Pellegrini; Emma Stefanetti	
Estrategias de escritura de correos electrónicos desde Smartphones...126	
Sergio Di Carlo; Ingrid Viñas Quiroga	
El rol de las TIC en un curso de ELSE para estudiantes brasileños: una experiencia en la Universidad Nacional de San Luis.....	136
Laura Lucía Laurenti; Lidia del Carmen Unger	
Eje Temático: Literatura, cultura e interculturalidad en el aula de ELSE	
La enseñanza/aprendizaje de ELSE en Brasil en la perspectiva de la interculturalidad.....	142
Polliana Azevedo Monteiro	

El rol de la literatura y otros dispositivos culturales en los diseños
glotopolíticos para la internacionalización de la Educación
Superior.....150
Silvia Barroso; Fabio Dandrea

Un relato de Gustavo Levene en la clase de ELE.....155

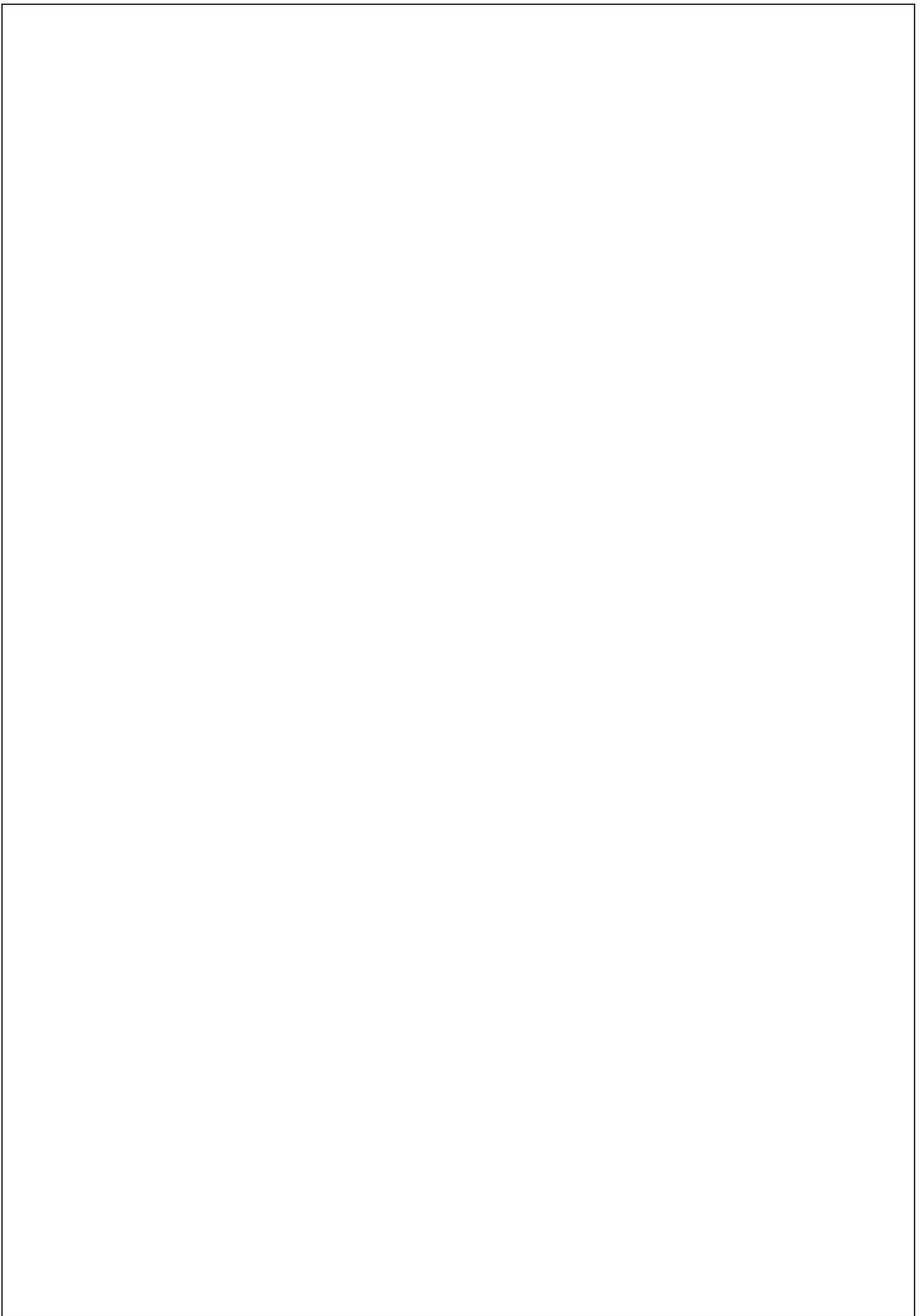
Laura Concepción Carsillo

A mí se me hace cuento que descubrieron América. Producción y análisis crítico de
materiales didácticos para literatura ELSE.....163
Mariana Domínguez

Nuevas Competencias para los aprendientes del siglo XXI: El cine en el aula
de ELE.....173
Silvia Lucía Fernández; Ana María Isabel Hernando

La literatura argentina como recurso didáctico para ELSE. Narrando el
Mundo: Una propuesta didáctica.....181
Esteban Nietojadlo

Desarrollo de la competencia intercultural con textos de Luis Franco:
propuesta para el aula ELE.....194
María Eugenia Rojas; Érica Gemina Fedeli; Claudia Elizabeth Silva



PRESENTACIÓN

Los trabajos que aquí presentamos constituyen una variada muestra de las temáticas de interés que hoy están relacionadas con la enseñanza, evaluación y certificación del español como lengua segunda o extranjera.

Desde la creación del Consorcio ELSE, en el año 2004, y la toma del examen CELU de manera ininterrumpida desde entonces, el consorcio no ha dejado de crecer y ampliar sus actividades académicas. Los coloquios CELU, como el que aquí no reúne, son una muestra de la permanente actualidad y vitalidad de la discusión en torno a las diversas cuestiones referidas a ELSE.

Las presentaciones reunidas para esta publicación están organizadas en función de los ejes temáticos propuestos por la organización del encuentro y versan sobre aspectos referidos a tópicos transversales del universo de las lenguas extranjeras y segundas, tales como: adquisición y enseñanza, diseño de materiales para la enseñanza, evaluación y certificación, nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y literatura e interculturalidad en la clase de ELSE.

No podemos dejar de señalar que, entre los objetivos del Consorcio ELSE, desde sus comienzos y hasta la actualidad, figura el de consolidar una política lingüística nacional que exprese las ideas y representaciones sobre los distintos aspectos de la lengua en estos contextos regionales, sociales y geográficos, con independencia de las propuestas impulsadas desde España.

Una política lingüística que busca afianzarse mediante acciones como las que lleva adelante el Consorcio a través del examen CELU y del impulso a la investigación en el área de la enseñanza y evaluación. Muchos de los trabajos aquí reunidos expresan los avances y resultados de trabajos de investigación realizados en las universidades que conforman el consorcio ELSE.

De este modo, los aportes provenientes de la mano de especialistas, docentes, investigadores e investigadoras de las instituciones universitarias constituye el principal sustento académico en el fortalecimiento del examen CELU y el proyecto impulsado por el Consorcio ELSE.

Fabián Mónaco
Secretario Ejecutivo (2017-2018)
Consorcio ELSE

Eje temático: Adquisición, enseñanza y
aprendizaje de ELSE: investigaciones y
logros

El Uso de Conectores Discursivos en la Clase de ELE: Análisis de Producciones Escritas de Estudiantes y Presentación de Perspectivas de Abordaje Didáctico

Andrés Efron

UNL

andresjefron@gmail.com

Inés Giménez

UNL

igimenez@unl.edu.ar

Área temática: Adquisición, enseñanza y aprendizaje de ELSE: investigaciones y logros.

Resumen

Este trabajo propone el análisis de los mecanismos de cohesión, específicamente el uso de conectores discursivos, en producciones escritas por alumnos que cursan el nivel III de la asignatura optativa “Español lengua extranjera”, ofrecida por la Facultad de Humanidades y Ciencias en conjunto con el Centro de Idiomas de la UNL.

Es de señalar que los conectores discursivos se encuentran entre los elementos más importantes que favorecen la cohesión y la coherencia de un texto escrito, sin embargo, los actuales manuales de enseñanza utilizados para la clase de ELE no abordan esta temática, o lo hacen de manera superficial.

Por estas razones, nos proponemos, por un lado, describir cuáles son los errores más comunes en materia de cohesión, en particular, en lo que respecta al uso y función de los conectores discursivos dentro de un texto escrito y, por el otro, ofrecer, a través de las conclusiones obtenidas, ciertas perspectivas de abordaje didáctico para implementar en la enseñanza de ELE.

Para el análisis, tomaremos un corpus de producciones auténticas de alumnos (parciales, trabajos prácticos y escritos de clases) que cursan el nivel III de ELE (Intermedio).

Enmarcaremos el trabajo dentro de los aportes de la lingüística aplicada y, en especial, en las exploraciones teóricas y pedagógicas que ofrece la lingüística sistémico-funcional.

Palabras clave: Cohesión-Marcadores discursivos - competencia comunicativa - didáctica - ELE

Abstract

This paper intends to analyze cohesion mechanisms, specifically the use of discourse connectors, in different compositions written by students who are studying Spanish as a foreign language at Universidad Nacional del Litoral. We will examine a corpus of authentic writing assignments –practical works, term and final exams – produced by students of the third course (intermediate level).

It is worth mentioning that discourse connectors are among the most important factors, which help achieve cohesion and coherence in a written text, and yet they are not fully developed in textbooks.

For these reasons, we set not only to describe the most common errors in cohesion, but also to offer some pedagogical suggestions to implement in the teaching of Spanish as a foreign language.

This work is based on the theories of applied linguistics and especially on the theoretical and pedagogical explorations that systemic functional grammar offers.

Key words: cohesion-discourse connectors - communicative competence - didactics - Spanish as a foreign language

En este trabajo nos proponemos describir y analizar el uso de marcadores discursivos y conectores en producciones escritas auténticas de alumnos que aprenden español como lengua extranjera.

Una de las razones por las cuales decidimos avanzar en este proyecto es que notamos, luego de algunos años como profesores de español, que los actuales manuales de enseñanza utilizados para la clase de ELE, en particular los producidos en Argentina, adjudican escaso espacio a la temática del uso de marcadores del discurso o lo efectúan de una manera incompleta o desde una perspectiva sólo oracional. Es de señalar que esta última no coincide con el enfoque funcional-textual con el cual imprimimos la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad.

Otra razón es que nuestros estudiantes de español proceden de diferentes universidades del mundo que arriban a la ciudad de Santa Fe para completar sus carreras de base con materias que pueden cursar y aprobar en la UNL. Así, llegan intercambistas con diferentes niveles de español, pero todos utilizarán géneros y registros académicos de la lengua. Es de destacar que el conocimiento del uso de recursos de cohesión, como son los marcadores discursivos, en particular en el registro académico, les brindará a los estudiantes de la lengua meta la posibilidad de producir textos variados y más adecuados a la comunidad discursiva académica.

Con respecto al marco teórico en el cual basamos este trabajo, cabe mencionar que nuestra investigación toma como punto de partida el concepto de marcadores del discurso y conectores como parte de los recursos de la cohesión. Es importante señalar que la literatura relacionada con esta temática es variada y, de la misma manera en la que no hay un acuerdo uniforme sobre qué son los marcadores discursivos en las diferentes perspectivas teóricas, tampoco son uniformes los elementos lingüísticos que pueden ser considerados como parte de esta denominación. En este sentido, es interesante la observación que nos trae Negroni cuando refiere a qué podría incluirse como marcadores del discurso: “Los marcadores del discurso (a veces llamados conectores, enlaces textuales o extra oracionales, partículas discursivas, operadores del discurso) conforman, como es sabido, una clase heterogénea y difícil de definir y delimitar. Se suele admitir, no obstante, que ciertas propiedades gramaticales, prosódicas y semántico-pragmáticas en común permiten identificarlos como tales”(2014:5).

Por nuestra parte, y a los efectos de delimitar el campo de lo que consideramos marcadores del discurso, tomaremos las conceptualizaciones de Calsamiglia Blancfort y Tusón Valls quienes definen a los marcadores del discurso como “piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas” (1999:245). Asimismo, las autoras distinguen entre marcadores del discurso y conectores. Los primeros contribuyen a la organización global del texto, se centran en ordenarlo y cumplen una función más pragmática, es decir, de orientar o guiar la interpretación del sentido que el emisor quiere darle a su texto. Podrían incluirse aquí conectores metatextuales y marcadores que introducen operaciones discursivas particulares, como por ejemplo, modalizaciones. Los conectores propiamente dichos, por su parte, son aquellos que indican las relaciones semánticas que se establecen entre dos segmentos informativos y pueden establecer relaciones causales, consecutivas, adversativas, entre otras.

Cabe señalar que nuestro abordaje promueve una perspectiva comunicativa y funcional de la lengua. En ese sentido, retomamos a Hymes (1971) y el concepto de competencia comunicativa, en la cual el conocimiento que poseemos sobre el lenguaje es no sólo de su gramática sino, y principalmente, de las reglas de su funcionamiento en la interacción social. La función primordial del lenguaje, desde esta perspectiva teórica, es, entonces, la de ser un instrumento de la comunicación.

En coincidencia con los desarrollos funcionalistas del lenguaje, Halliday (1994) propone un enfoque socio-funcional en el cual se reconoce la raíz social de la lengua y su papel fundamental en la construcción de los significados personales, sociales y culturales.

Estos aportes teóricos cobran importancia para nuestra investigación ya que el estudio y la posterior enseñanza de los marcadores del discurso deben ser pensados desde una perspectiva funcional, comunicativa y social del lenguaje. Así, de la misma manera que la enseñanza del español como lengua materna, extranjera o segunda no puede llevarse a cabo sin tomar en cuenta estos aspectos sociales y funcionales, tampoco podemos omitirlos a la hora de abordar el uso de los recursos cohesivos. Sumado a esto, podemos señalar que los géneros y los registros están determinados cultural y socialmente, por lo tanto, los recursos de la cohesión pueden variar de una sociedad o de una cultura a otra. Por ello, como enseñantes de la LE, es menester que atendamos al particular uso y significado de los marcadores del discurso en español, en especial, si nuestro propósito es el de desarrollar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. Puede ocurrir, por ejemplo, que determinadas lenguas utilicen –para géneros no académicos o para la oralidad –, ciertos conectores que en español son propios del registro académico y formal. Es entendible que al oír estos conectores, nos parezcan poco adecuados al registro coloquial.

Con respecto a la metodología y la descripción del corpus, se debe mencionar que la muestra, constituida por 15 escritos representativos, se recogió durante el primer semestre el año lectivo 2017. El corpus se compone de producciones escritas de exámenes parciales y finales de alumnos universitarios intercambistas de nivel 3 del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral, quienes cursan español como materia electiva. En dichas producciones los alumnos responden a consignas dadas por el profesor. En algunos casos estas consignas requerían el uso de un registro formal y en otros el uso de un registro informal.

La metodología utilizada fue cualitativa, y para la descripción y posterior análisis, tomamos muestras de uso de los diferentes marcadores del discurso. Registramos el tipo de conectores utilizados y observamos el uso de ellos, los posibles errores y la relación de éstos con la adecuación. Reiteramos que la decisión es la de trabajar con escritura, aunque hay otros trabajos que lo hacen con el uso de marcadores en la oralidad o cómo los mismos funcionan en la interpretación de textos.

A partir de nuestra experiencia como profesores observamos que la mayor dificultad de los estudiantes con el aprendizaje del español radica en el desarrollo de la competencia escrita, en particular, en lo que refiere a la producción de textos académicos que son los que les demandan en las cátedras universitarias. La inmersión les facilita la comprensión oral, y en lo que hace a la oralidad, los alumnos pueden apelar a estrategias que los ayudan con su propósito – como las señas, los gestos y la entonación – no así en la escritura. La escritura es un proceso complejo que demanda tiempo, y que, a falta de elementos paralingüísticos, precisa reconstruir el contexto a través de un uso claro y efectivo de marcadores y otros recursos cohesivos que den cuenta de las relaciones que se establecen entre las ideas. Por estas razones, la escritura es una habilidad que requiere de un entrenamiento especial tanto en estudiantes de lengua materna como de lengua extranjera.

A continuación, presentamos algunos de los ejemplos más representativos de las muestras del corpus relevado para esta investigación.

En una de las producciones, una estudiante narra una experiencia de su vida y escribe:

En 2010, formé una cooperativa...

Empezamos a trabajar con distintos tipos de

Trabajamos juntos por un turno del día.

De esta manera, volví a vivir en Porto Alegre y pasé a trabajar en una oficina.....

En este caso se observa un uso incorrecto del marcador *de esta manera* que indica un sentido diferente al que se pretende significar. La expresión utilizada no relaciona correctamente las ideas anteriores con la siguiente ya que lo que la estudiante quería indicar era que vivía en otra ciudad por razones de estudio, pero la formación de una cooperativa de trabajo en su ciudad natal, la obliga, le exige que regrese a vivir a Porto Alegre. En este ejemplo, debido al tipo de idea que deseaba comunicar, hubiera sido preciso apelar a un conector consecutivo que indicara la razón del cambio de lugar.

En el siguiente ejemplo, otra estudiante, narra su biografía y, si bien el texto se presenta como coherente y cohesivo por diferentes mecanismos que utiliza la enunciativa (referencia léxica, hiperonimia, temas nos marcados y marcados, entre otros), se observa una ausencia parcial de marcadores y de conectores que puedan establecer relación entre ideas intra-cláusulas o entre párrafos. Este tipo de escritura que prescinde parcialmente o totalmente de marcadores y conectores pudo constatarse en otros trabajos del corpus analizado. Es de destacar la utilización del conector temporal *después* que se repite en dos casos. Este ejemplo constata lo que señaláramos más arriba acerca de la oralidad y la escritura, donde se reproduce en la escritura formas de cohesión que son más propias de la oralidad y en la cual el uso de algunos conectores es relegado para promover la interacción inmediata.

Nací en 1992, en una ciudad.....

Fui la hija menor y.....

Fui una niña....

Tuve una infancia...

Hice muchos cursos....

Estudí el Ensino Fundamental y secundaria...

Después de completar el Ensino fui a vivir...

Hice muchos amigos en la adolescencia.....

En2010 entré en la Universidad de Passo Fundo...

Entré agosto de 2013...

Después de mi formación empecé.....

Aproveché y conocí varios países, como Portugal, Francia, Italia y...

En estos países conocí muchas personas...

Volví a Brasil, empecé a trabajar en mi propia oficina....

La siguiente construcción denota la ausencia de conectores para secuenciar y articular, en este caso, diferentes acontecimientos en la vida del estudiante. El aprendiz evita conectar la secuencia de eventos, y decide explicar el comienzo de cada evento de su vida con un verbo (a excepción de *A los 3 años* y *Ahora*). Ya sea que el aprendiz no use conectores por desconocimiento de los mismos o por una cuestión estilística, es necesario contar con actividades que profundicen el conocimiento de diversos conectores y coordinantes, y de su función en cuanto a la cohesión de un texto.

Nací en Vietnam el 19 de febrero de 1992. A los 3 años mudé a China y viví por el trabajo de mi papá.

Empecé la escuela a los 7 años en China y estudié hasta los 18.

Empecé universidad a los 20 en Alemania. Yo decidí estudiar Ciencias Económicas para tener respuestas sobre mi país.

Ahora estoy estudiando en Santa Fe en la Facultad de Ciencias económica por seis meses.

En este otro caso, podemos apreciar el caso de un marcador metatextual conclusivo que presenta la particularidad que ser adecuado a las etapas del género pero que presenta una incorrección en términos de su formulación y en el tipo de elección efectuada. Si atendemos a su ubicación, responde a la etapa de cierre o conclusión del texto, por lo que es de esperar que el párrafo que dará inicio al cierre, comience con un marcador conclusivo. En efecto, el marcador elegido, opera como una hiperonimia que puede funcionar como cierre, sin embargo, no es del tipo que demanda el español en ese contexto genérico.

Con eso dicho, espero haber aclarado mi preocupación con el calentamiento de la atmósfera.

En la siguiente construcción se observa la repetición de dos conectores textuales temporales –de acuerdo a la clasificación de Calsamiglia y Tusón (1999: 248) –*luego* y *después*. Esta muestra pone en evidencia no sólo la falta de variedad de marcadores, sino el uso excesivo de los pocos conectores utilizados. Si bien es de esperar que en un discurso narrativo se usen conectores temporales, estas repeticiones muestran la dificultad o desconocimiento de los estudiantes en la utilización de este tipo de recurso lingüístico. Es importante que como profesores de la lengua logremos que nuestros estudiantes sean conscientes de que deben guiar al lector a través del texto; deben lograr una unidad discursiva cuya cohesión no sea una responsabilidad o tarea del lector.

En Brasil me levantaba a las 7, luego de eso desayunaba y iba a la universidad...

Después de eso estudiaba en la biblioteca porque ahí estaba la mejor bibliografía.

Después a veces comía en la universidad. Luego siempre no dormía, pero en Santa Fe duermo a veces.

En la última muestra, se observa que el estudiante utiliza algunos marcadores que pertenecen a un registro formal, para luego concluir la oración con un marcador de claro uso coloquial. Al respecto, la autora García Romero afirma que "...a un contexto distinto le corresponde un diferente uso de estas unidades. Por ejemplo, existen marcadores más frecuentes en la lengua oral que en la escrita; tal es el caso de *bueno*, *claro*, *hombre* o *vamos*; y viceversa, como así *las cosas*, *por lo demás*, *por el contrario* o *en consecuencia*" (2005:16). Esta tendencia de los alumnos a mezclar marcadores de diferentes registros *puede* responder a la exposición del estudiante a un input oral, es decir que al oír la expresión *o sea* la incorpore como una expresión de uso común y apropiado para cualquier contexto, o puede también deberse a un total desconocimiento del uso de cierto marcador. En este sentido se puede observar que además existe un uso incorrecto de este marcador discursivo de reformulación, ya que el estudiante no orienta la información de manera correcta: la última parte de la oración no reformula la idea anterior, sino que la misma constituye una consecuencia. (El no utilizar el agua potable para *beber*, es malo para el medioambiente). El aprendiz le otorga una función errónea al conector *o sea*.

Primeramente, en Argentina no hay gas y por eso es necesario usar el shale de Vaca Muerta. Sería bueno usar energía nuclear como en Francia, pero particularmente en América del Sur esto no está en uso... El proceso de extracción de shale usa una gran cantidad de agua potable, que en consecuencia no se bebe, o sea que esto es muy malo para el medio ambiente.

Una vez terminado el análisis, debemos decir que una de las sugerencias que surgen es que a partir de la identificación de los marcadores dentro de los textos que se trabajan en clase –ya sean sugeridos por el profesor o que estén presentes en los libros de texto –, los estudiantes tomen conciencia de la existencia y a la vez de la importancia de los mismos. En algunas ocasiones cuando los docentes trabajamos un texto en clase no prestamos atención al uso de los marcadores, y estamos, así, pasando por alto una oportunidad valiosísima de focalizar la atención del alumno a ese aspecto del input al que están siendo expuestos.

Otra sugerencia que está relacionada a la anterior es, en algunos momentos, hacer un uso consciente de los conectores en nuestra oralidad. El instructor debe utilizar los conectores y en algunos casos hacer un análisis metalingüístico de los mismos para direccionar la atención del alumno al uso de los mismos en los diferentes registros.

A su vez, a partir del análisis del uso de los conectores se puede armar un *glosario de conectores*, en el que se distingan los formales de los más coloquiales. Este glosario puede ser consultado por el alumno a la hora de escribir los textos para la clase de español o para las clases que esté tomando en la universidad. Cabe mencionar que este aspecto de los marcadores está relacionado con la audiencia de los textos, y es importante que el estudiante sepa con exactitud hacia quién está dirigido el texto que está escribiendo para saber qué tipo de marcador utilizar.

Con el propósito de promover una reflexión metalingüística sobre los marcadores y conectores en la escritura es recomendable tomar a la escritura como un proceso y, de ese modo, apelar a la escritura de borradores y a reescrituras permanentes (Cassany, 1993; Alvarado, 2001). De ese modo los estudiantes pueden realizar una reflexión activa sobre el uso de los distintos marcadores y, al mismo tiempo, potenciar y hacer más efectiva su escritura.

Con respecto al tipo de actividades que consideramos efectivas a la hora de tratar este tema en la clase de ELE, debemos mencionar que todas se encuentran enmarcadas dentro de un método comunicativo de la enseñanza. Es decir, que las actividades deben permitir al alumno usar la lengua en un contexto situacional y no deben estar destinadas a crear meras estructuras gramaticales. En general, las actividades parten de un texto oral o escrito, a través del cual los estudiantes son expuestos a diferentes marcadores usados en contexto. A continuación, su atención se focaliza en los conectores y en el uso de cada uno dentro del texto. Luego de esto las actividades varían: los aprendices pueden hacer actividades de transformación (Navarro y Chion, 2013),– por ejemplo, mantener el significado de la oración cambiando de conector – de cambio de género, o de cambio de registro.

Una de las conclusiones a las que arribamos al llevar a cabo este trabajo, es que, como consecuencia del uso incorrecto de los marcadores discursivos, algunos textos requieren demasiada interpretación y colaboración por parte del lector. Si bien este proyecto sólo analizó trabajos dentro de un marco de evaluación escrita en la clase de ELE, es importante destacar que los alumnos internacionales deben rendir exámenes parciales y finales en forma escrita, y que su calificación puede verse afectada negativamente si el profesor que corrige el examen no logra entender la idea que desea expresar el alumno. Con respecto a este tema, cabe mencionar que en el Centro de Idiomas de la UNL las clases son dadas dentro del marco de los requerimientos del examen CELU, por lo cual la importancia del registro y género no sólo está relacionada a los exámenes de las materias de la UNL, sino también a la posibilidad de los alumnos a rendir el CELU al finalizar sus estudios en el Centro de Idiomas.

Otra reflexión que deseamos compartir, que está más relacionada a la enseñanza de los conectores que al uso de los mismos, es que consideramos fundamental que los profesores de español dediquemos una parte considerable de nuestras planificaciones y actividades áulicas a la enseñanza explícita de estos marcadores. Luego del análisis de los trabajos escritos de nuestros estudiantes, concluimos que es necesario incorporar no

sólo más técnicas de reconocimiento de conectores, sino también estrategias y herramientas para la puesta en práctica de los mismos.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2001). "Enfoques en la enseñanza de la escritura", en M. Alvarado (Ed), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Blancafort, H. & Tuson, A. (2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- García Romero, Marisol. (2005). *Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios*. *Letras*, 47(71), 33-62. Recuperado en 02 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200002&lng=es&tlng=es.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Santa fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. H. (1971). "On communicative competence". In J. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin, 1972. (Excerpt from the paper published 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.)
- Navarro, F. y Revel Chion A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Negrón, M. (2014). *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Adquisición de una segunda lengua: la centralidad del sujeto en el discurso

Jackeline N. Miazza

miazzojackeline@gmail.com

Lidia del C. Unger

lidiaunger@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis – PROICO 22/S607 – “La adquisición del español como primera y segunda lengua.”

Área temática: Adquisición, enseñanza y aprendizaje de ELSE: investigaciones y logros

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta teórica sobre la adquisición de una segunda lengua (L2) sustentada en el Interaccionismo Brasileño (IB) como alternativa superadora, centrada en el hablante y su relación con la lengua. Este estudio se basa en los aportes de Lemos (1992, 1995, 2000), para la lengua materna y Celada (2004), para la segunda lengua. Si bien reconocemos la contribución a la temática de diferentes marcos teóricos tradicionales que consideran a la lengua como un comportamiento, y asumen la homogeneidad y la generalización en el proceso de adquisición de una L2, a nuestro entender, el IB posibilita pensar la heterogeneidad y la singularidad con la que cada aprendiente es capturado por la lengua. En otros términos, este enfoque se centra en la relación estructural entre el habla, la lengua y el hablante. El caso que mejor evidencia este posicionamiento es el error como un proceso subjetivo que no siempre responde al desconocimiento de aspectos gramaticales o textuales, sino que refleja las marcas de inscripción de cada sujeto en la lengua. Todo discurso lleva en sí mismo las marcas de los avatares del funcionamiento del sujeto enunciador en el discurso. Los errores entonces son los lugares de excepción para explicar la relación sujeto/discurso, sin olvidar que esa relación se hace tangible tanto en la transgresión como en el respeto a la regla. En conclusión, el IB puede constituirse en una mirada posible del funcionamiento del sujeto en el lenguaje, y consecuentemente, en una explicación de la imprevisible aparición de errores, fallas, ambigüedades, el lapsus y la sordera frente al propio decir que singularizan el discurso de todo hablante.

Palabras clave: adquisición - discurso - heterogeneidad/singularidad - Interaccionismo Brasileño - segunda lengua

La adquisición de una lengua es una temática de interés permanente. Si bien reconocemos la contribución de diferentes marcos teóricos que consideran a este fenómeno como un comportamiento, y asumen la homogeneidad y la generalización de la forma en que cada persona accede a la lengua, el IB propone que cada sujeto funciona de una manera particular en la lengua, lo que nos posibilita pensar la heterogeneidad y la singularidad con la que cada hablante es capturado por la lengua. Este proceso de captura presenta diferentes instancias que Lemos (1992, 1995, 2000) considera como posiciones del sujeto en relación con la lengua. En otros términos, el sujeto constituido en el lenguaje mostrará su discurso en el que se podrán diferenciar de manera constante las relaciones cambiantes con la lengua, y, de acuerdo con la dialéctica interna de ese funcionamiento, el sujeto ocupará una u otra de las tres posiciones.

En cuanto a la adquisición de una segunda lengua (L2) que es el tema que nos ocupa, coincidimos con Revuz(1999) en que es a la vez próxima y radicalmente heterogénea con respecto a la primera lengua (L1). El encuentro con la L2 remite a una actualización personal con la lengua materna que siempre deja alguna marca, más allá de la diversidad de estrategias de aprendizaje y de las debilidades y fortalezas del docente que la enseña. Es decir, no resulta sorprendente observar resultados disimiles de estudiantes frente al aprendizaje de una L2; podemos encontrarnos con alumnos con excelentes niveles iniciales, que en el transcurso del proceso de aprendizaje, este se detiene y comienzan a manifestarse interferencias que dificultan y hasta anulan la posibilidad de avanzar en el desempeño de esa L2. En otros casos, estudiantes que comienzan con grandes dificultades, rápidamente acceden al conocimiento y manejan con idoneidad la lengua; o sea, las mismas estrategias pedagógicas, los mismos docentes y el mismo material didáctico producen resultados dispares. En definitiva, creemos que la variedad de métodos vigentes no ha logrado disminuir los fracasos observados en el aprendizaje de una L2. Este escenario es el que disparó el presente trabajo. La respuesta inmediata, rápida y espontánea sería que el alumno tiene interferencias cognitivas, afectivas, sociales o culturales, que le dificultan el acceso pleno a esa L2; o en su defecto, atribuirle la responsabilidad de estos resultados al docente; por ejemplo, que no implementa estrategias adecuadas, actualizadas o que sus características personales dificultan la fluidez en la situación comunicativa, entre otros argumentos. Nos preguntamos entonces qué sucede en el sujeto que se enfrenta a una L2, qué se moviliza en su subjetividad, qué se pone en juego en ese encuentro con la otra lengua. Las bellas palabras de Christine Revuz (2009) cuando se refiere a “la lengua como objeto complejo”, reflejan nuestro posicionamiento:

Objeto de conocimiento intelectual, la lengua es también objeto de una práctica. Esa práctica es, por sí sola, compleja. Práctica de expresión, relativamente creativa, convoca al sujeto, a su manera de relacionarse con los demás y con el mundo; una práctica corporal, pues pone en juego todo su aparato fonador. Sin duda, tenemos allí una de las pistas que permiten comprender por qué es tan difícil aprender una lengua extranjera. En efecto, ese aprendizaje moviliza, en una interacción necesaria, dimensiones de la persona que generalmente no colaboran, e incluso no conviven, en armonía. El sujeto debe poner al servicio de la expresión de su yo un vaivén que requiere mucha flexibilidad psíquica entre un trabajo del cuerpo sobre los ritmos, los sonidos, las curvas de entonación, y un trabajo de análisis y de memorización de las estructuras lingüísticas...(2009:3)

De esta manera, la complejidad de la adquisición de una L2 provoca resultados disímiles, que a nuestro entender deben ser analizados en la interrelación entre la historia y la experiencia del sujeto con su cuerpo y con la lengua materna. En términos de Revuz (2009:3): “Es posible plantear la hipótesis de que muchos de los fracasos pueden ser analizados como una incapacidad de relacionar tres elementos: afirmación del yo, trabajo del cuerpo, dimensión cognitiva.” En este sentido, es que consideramos que el sujeto es central en el discurso. El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta teórica, sustentada en el Interaccionismo Brasileño (IB) para la adquisición de una segunda lengua, como una alternativa superadora centrada en el hablante y su relación con la lengua.

El IB, es una corriente teórica contemporánea, elaborada y sistematizada por Claudia de Lemos a partir de 1980 aproximadamente, que nace como una teoría de adquisición de la lengua. El planteo de Lemos (1992, 1995, 2000), tal como se señaló anteriormente, se sustenta sobre la base del concepto de captura según el cual el sujeto se constituye si y solo si entra a funcionar en relación con la lengua. Este proceso de captura presenta diferentes instancias que Lemos considera como posiciones del sujeto. Propone la alternancia de tres posiciones, dentro del funcionamiento en el lenguaje:

1ª posición, no hay comunicación, solo es una relación entre semejantes. Solo la palabra del otro convoca la aparición de enunciados que encuentran su principio de estructuración en la medida en que se integran con enunciados que propone ese otro.

2ª posición, se comprueba el funcionamiento de la lengua en la relación del hablante con el habla del otro, a partir del error. El sujeto no advierte si sus enunciados se enmarcan en las reglas de la lengua o las transgreden, es por eso que, en ese momento, el sujeto es impermeable a la corrección del otro. Estas dos posiciones presentan un rasgo compartido: el hablante produce enunciados definitivos, es decir, no reformula, no vacila, ni modifica lo que produce.

3ª posición, aparece el error así como en la segunda pero, en este caso, el hablante reconoce el error y desencadena intentos de reformulación o auto-corrección, o consulta al otro, lo que indica que el sujeto es capaz de reconocer la diferencia entre su propio decir y el del otro.

Resumiendo, en la primera, el dominante es el polo del otro, en la segunda, es la lengua, y en la tercera, es el sujeto, porque escucha su propio decir. Esta alternancia es concebida como el pasaje recursivo de una estructura de posiciones que difieren cualitativamente, pero que no implican una superación de una por otra, sino de cambios cualitativos transitorios. A pesar de la alternancia de posiciones, este proceso no puede asimilarse a desenvolvimiento o a desarrollo, ni a etapas. La noción de estructura contradice la idea de secuencia en estadios y su superación, desplazando la noción de cambio a la de dominancia de uno de los polos en una determinada posición. La lengua, el otro y el propio sujeto están estructuralmente vinculados, no pueden ser tomados como instancias independientes. En otros términos, el sujeto constituido en el lenguaje mostrará su discurso en el que se podrán diferenciar de manera constante las relaciones cambiantes con la lengua y, de acuerdo con la dialéctica interna de ese funcionamiento, el sujeto ocupará una u otra de las posiciones.

Finalmente, hacemos nuestras las palabras de Celada (2004) quien señala que en el proceso formal de enseñanza y aprendizaje de una L2, el funcionamiento de esta solicitará la subjetividad del aprendiente y lo llevará a circular por diferentes posiciones, y en tal proceso, dará lugar a identificaciones y no a aprendizajes por interacción.

Hasta acá, hemos planteado cómo el IB intenta dar cuenta de la adquisición a través del funcionamiento del sujeto en la L1 y hemos propuesto su alcance en la adquisición de una L2; todo esto reflejado en la alternancia de posiciones que atraviesa el sujeto al constituirse en la lengua. Afirmamos también que la interacción con el otro posibilita iniciar una relación con la lengua, que puede ser vista en su conjunto como proceso de subjetivación, de introducción al mundo de la palabra. Teniendo en cuenta el concepto del lugar central que ocupa el sujeto en la adquisición de una lengua y la complejidad del proceso, podemos afirmar que la movilización que se produce en todos los actores intervinientes condicionará éxitos o fracasos que necesariamente estarán determinados por dimensiones psicológicas, identitarias o socioculturales (Bourdet, 1999 en Klett, 2011:1). Por lo tanto, lo que se pone en juego son las subjetividades tanto del aprendiente como del docente. En esta experiencia, se produce una serie de sensaciones movilizantes que disparan reacciones positivas o negativas en los actores, a partir de escuchar sonidos nuevos, estructuras gramaticales diferentes, y un extrañamiento frente a las particularidades de esa nueva lengua que los desestabilizan. Como lo expresa Klett (2011:2), "...durante los primeros contactos con una lengua ajena, el sujeto siente una gran angustia pues está tironeado en la interfaz lingüística. El encuentro con la nueva lengua cambia la relación establecida con nuestra lengua materna en la medida en que aquella altera las inscripciones que ésta ha dejado al construir nuestra subjetividad."

Hemos hablado de posibilidades de fracasos o éxitos en el contacto con una L2, reconociendo que el proceso no es definitivo, es dinámico en el sujeto y que distintas situaciones personales, culturales, psicológicas, pueden transformar ese encuentro que

en un momento fue negativo, en positivo, o viceversa, o mantenerse a lo largo del tiempo. Lo que diría el IB ante la pregunta de cómo resultará la experiencia de cada aprendiente, es que dependerá de la heterogeneidad de los discursos entre el docente y aprendiente, su experiencia con la lengua materna y la singularidad del caso por caso.

En cuanto a las posiciones por las que transita el sujeto en su contacto con una L2, la mejor evidencia empírica de las marcas de inscripción de cada sujeto en la lengua es el error como lugar de excepción, que posibilita explicar la relación sujeto/discurso, sin olvidar que se hace tangible tanto en la transgresión como en el respeto a la regla. El error como proceso subjetivo, no siempre responde al desconocimiento de aspectos gramaticales o textuales. (Desinano, 2009). Derivado de asumir al error como una huella de la movilización interna que se produce en el sujeto que aprende, podemos presuponer cuáles serían las razones por las que aparece un error, su posible origen lingüístico, su cercanía o lejanía con la lengua materna, la experiencia cultural e identitaria con la L2 o los aspectos psicológicos del aprendiente, pero, de lo que siempre se trata es de que la lengua materna, está (re)puesta en juego en el proceso de adquisición de una L2 (Revuz, 2009).

En conclusión, entendemos que el IB es una teoría de adquisición de la lengua, que posibilita aplicarse en todas aquellas situaciones en las que circule discurso y puede constituirse en una mirada posible del funcionamiento del sujeto en el lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Celada, M. T. (2004). "Lengua extranjera y subjetividad. Apuntes sobre un proceso". *Estudios Lingüísticos* N° XXXIII, pp. 38-52.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

Klett, E. (2011, abril). *Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo*. Ponencia presentada en el II Congreso de Enseñanza de español como lengua segunda y extranjera. Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Lemos, C. (2000). "Desenvolvimento da linguagem e proceso de subjetivacao". *Revista Interacoes*, Vol. 5, N° 10, pp. 53-72. Universidade São Marcos

_(1995). "Lingua e discurso nateorizacao sobre aquisicao da linguagem". *Revista Letras Hoje*, Vol. 30. N° 4, pp. 9-28.

_(1992). "Sobre o ensinar o aprender no proceso de aquisicao da linguagem". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, N° 22, pp. 149-152.

Revuz, C. (1999). "La lengua extranjera entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio". Traducción al español de Marcelo Canossa. Buenos Aires. Disponible en https://docs.google.com/file/d/0B_Qt94JU7PWSZTJRQ2ZMTFihaTA/edit

La inclusión de contenidos culturales en el contexto de las prácticas discursivas en ELE

Brinia Guaycochea
Liliana Mollo
briniaguaycochea@gmail.com
Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis
Eje 1 Adquisición, enseñanza y aprendizaje de ELSE: investigaciones y logros

Presentación

Desde el Proyecto de Investigación (PROICO) *Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas*, de la Facultad de Ciencias Humanas -Universidad Nacional de San Luis-, planteamos dos vías de indagación para dar cuenta de la actividad de lenguaje humano. La primera se centra en los mecanismos que hacen posible el desarrollo del lenguaje y, la segunda, aborda las prácticas discursivas en tanto acción comunicacional. De modo que, considera a los signos así como a los discursos en los cuales éstos se organizan como productos de la interacción social.

Inscribimos esta propuesta dentro del interaccionismo socio – discursivo (ISD) para dar cuenta de cómo los procedimientos lingüísticos intervinientes en el desarrollo de la segunda lengua (L2) reflejan el rol que asumen las prácticas discursivas en diferentes contextos. Es decir que, a nivel de la Línea 2 del PROICO -“prácticas discursivas”-, sugerimos la incorporación de conocimientos relacionados con el significado de la iconografía mapuche. La implementación de los mismos se ubica dentro de los contenidos socioculturales para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en Nivel 2- Preintermedio.

Durante el desarrollo del abordaje enunciamos recursos didácticos posicionados desde la función interpersonal del lenguaje en tanto expresión de los roles sociales y de los papeles comunicativos. Finalmente, entendemos que el conocimiento de la significación de un sistema de representación ancestral de la franja andina activa la competencia intercultural del aprendiz e interpela sobre los criterios de inclusión de contenidos dedicados a la cultura meta, en las propuestas de materiales didácticos de ELE.

Aspectos contextuales

La inclusión de temas referidos a la iconografía mapuche dentro de los contenidos socioculturales de materiales didácticos de nivel 2 producidos en Argentina para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), permite establecer relaciones entre el español y un lenguaje signado. Esta representación icnográfica refleja una visión del mundo y establece una interacción comunicativa enriquecida por el significado que las imágenes de la comunidad que le da origen.

La naturaleza social del lenguaje y los principios que orientan la enunciación icnográfica en el contexto natural en que fue emitida, nos conduce hacia el universo de las culturas precolombinas de los Andes Centrales que se extiende hasta el sur de América y adquiere su propia identidad según sea la región y el pueblo originario que la elabore. Los tejidos constituyen el medio a través del que se resguarda en la memoria de los tiempos

el sentido de estas figuras. Así lo afirma BrankaTanodi¹ (2010, p. 117): “*Las teorías más nuevas respecto de la escritura de los incas están dirigidas a estudiar los tejidos como soporte o materia escriptoria, y los tocapus, como signos de la escritura. En distintas culturas, en diversas partes del mundo, y en diferentes épocas, se han usado los tejidos como medios de comunicación o registro de acontecimientos.*” Existe, por lo tanto, una relación entre iconos - lenguaje - escritura, ya que las producciones nos permiten leer las huellas de quienes las enuncian.

Además sobre la actualidad y pervivencia Mapuche, Tanodi (2010) cita los estudios realizados por la antropóloga Gertrudis Braunberger de Solari quien pudo reconocer patrones culturales vivos en regiones apartadas de la Sierra Peruana, así como los significados de los signos elaborados por estos pueblos. De los Andes se extiende a toda América la necesidad de expresar nuevos conceptos e ideas, Fiadone (2010: p. 41) expresa que al analizar los diseños indígenas argentinos descubre cómo “*las comunidades originarias eran en extremo inquietas, transportando en sus traslados sus mercancías y culturas...existieron íconos originarios cuyas partes fueron disociándose y adquirirán nuevos sentidos según su forma y disposición*”.

Según Halliday (1975:148) por medio de la función interpersonal del lenguaje es posible, desde la interacción, expresar los diferentes roles sociales incluyendo el papel que cada uno asume en la comunicación². De modo que los objetivos que las personas persiguen empleando el lenguaje manifiestan cómo entienden el mundo y cómo actúan en él. En este sentido el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) entiende que el componente lingüístico es sólo un aspecto de lo requerido para la enseñanza de una L2, ya que las estrategias pueden conducir a que el aprendiz lleve a cabo tareas sin recurrir a una acción de lenguaje.

Aspectos metodológicos

Una didáctica de español como lengua extranjera (DELSE) incluye el conjunto de saberes elaborados acerca de conceptos y procedimientos orientados hacia la promoción y facilitación de aprendizajes. A su vez, las elecciones metodológico - didácticas deben abocarse al logro de un determinado nivel de ELE y a ubicar al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, textos, estrategias y tareas están principalmente relacionados por el uso de la lengua a partir de las macro habilidades de hablar, leer, escuchar, escribir e interactuar.

Para la inclusión de contenidos dedicados a la cultura Mapuche en la enseñanza de ELE, seguimos la lógica didáctica prevista en Horizonte ELE. Nivel 2 -Preintermedio-(2014) porque consideramos que su perspectiva logra promover un aprendizaje integral de las macro habilidades lingüísticas y sobrepasa la enseñanza de lo estrictamente discursivo al inducir al aprendiz a una inmersión en los aspectos sociales, históricos y culturales de las comunidades que usan el español como lengua. Es decir, que con la presentación de

¹BrankaTanodi ha dirigido el Archivo Histórico de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Paleografía, se dedica a investigar la escritura en general y realiza un estudio especializado acerca de los grafismos precolombinos y las letras hispanoamericanas. Al examinarlas encuentra que, además de cumplir con las funciones inherentes a la escritura: comunicación y registro de los hechos, han quedado registradas en distintos materiales escriptorios (tejido, arcilla, metales).

²Para Halliday (1975) existen tres grandes metafunciones del lenguaje, a saber: **la función ideativa** que expresa la experiencia del hablante, pero también la estructura y determina la forma en que vemos el mundo; **la función interpersonal** y **la función textual**, a través de la cual la lengua establece correspondencia entre ella misma y la situación en la cual se emplea.

contenidos socioculturales se apela al desarrollo de la competencia intercultural a través de las necesidades de comunicación, ofreciendo reflexión sobre la realidad regional de la lengua meta.

Horizonte ELE 2 presenta la siguiente estructura en sus módulos

- Situación comunicativa**
- Contenidos Lingüísticos**
- Léxicos
- Morfosintácticos
- Fonéticos
- Contenidos socioculturales**

Los recursos que posibilitan convertir a la iconografía mapuche en un tema posible de ser abordado desde una didáctica de ELE se enfocan en un agente social que comprende a esa sociedad extranjera que le asigna tareas en una serie determinada de circunstancias: o en un espacio áulico multicultural o en un ámbito de acción interpersonal o social concreto.

Ubicados en el campo de los Contenidos Socioculturales, proponemos el tratamiento de la iconografía Mapuche del siguiente modo:

Argentina:¿Cómo era antes?

-La iconografía mapuche

Contexto histórico de las figuras Mapuches

-Zonas de conservación

- Significados y sentidos

Ahora bien, qué conocimientos de enseñanza y aprendizaje deben estar presentes si el contenido, o sea el sentido de las figuras y representaciones Mapuches, alude a las formas en que estos pueblos concebían el mundo. Se plantea entonces:

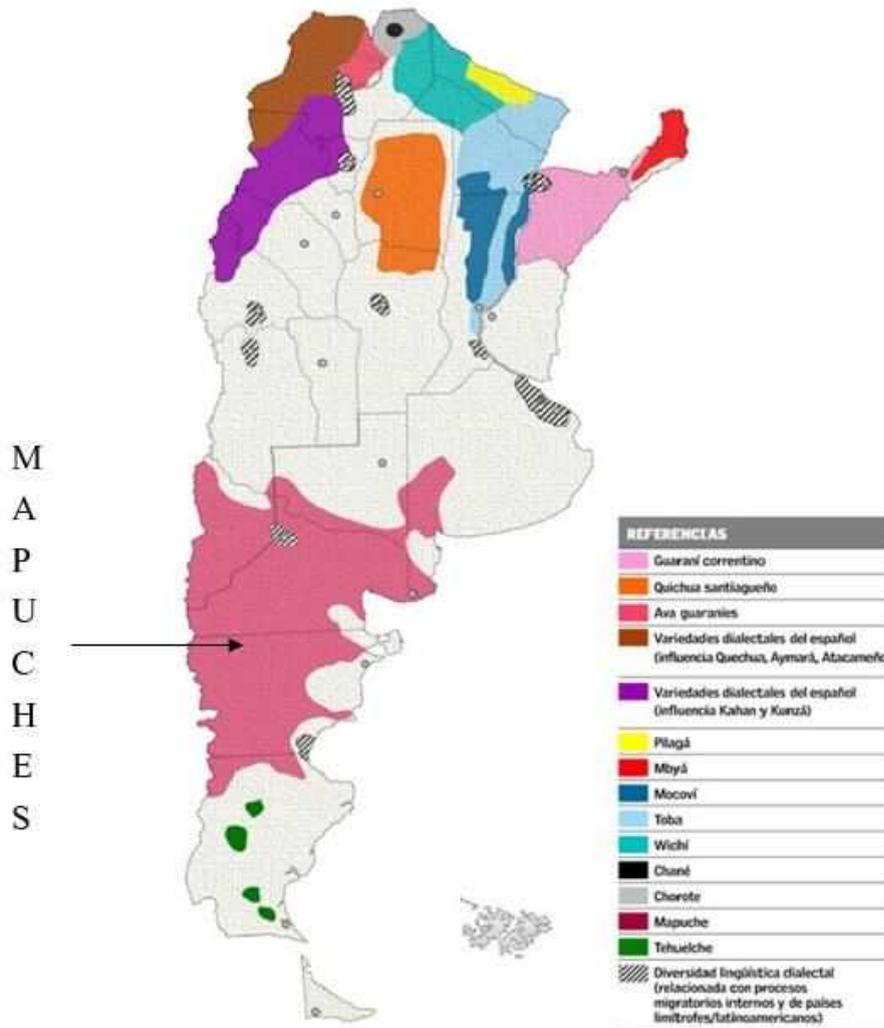
¿Qué Contar?

La intervención didáctica sobre este contenido supone un **contexto histórico** que aporta conocimiento sobre la presencia de los pueblos originarios antes de la conquista y colonización española. Es así que los Mapuches en el año 270 DC se ubican en las inmediaciones del río Maule, en la zona central chilena. Distintos grupos agricultores y alfareros mantenían intercambios comerciales con los territorios de Mendoza y Neuquén a través de los pasos cordilleranos.

¿Dónde?

El contenido **zonas de conservación** se inserta la geografía como hábitat restringido a la región Argentina y en el contexto de la franja andina.

Lenguas indígenas de la Argentina actual



FUENTE: Elaboración propia del Programa C33 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) sobre la base de Marina Comolli (2005) "Las lenguas indígenas en la Argentina" Lúthia, Buenos Aires; Elena Chiozza (coord.) (2002) Atlas lingüístico de la República Argentina. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

¿Qué significados tiene?

La conformación semántica de los **sentidos y significados** de la iconografía Mapuche da cuenta de una experiencia construida sobre la base de realidades objetivas y realidades subjetivas. En este universo ambas realidades pueden asumirse como complementarias, ya que de allí surge un mundo intermedio que responde a dos tipos de fuerzas recibidas por las generaciones precedentes: la del conocimiento y la de la experiencia. Sin embargo, frente a la conquista de América, estos pueblos instauran el silencio como un mecanismo de defensa y la interacción social se anula para preservar su tradición y cultura.

La conquista produce profundos cambios sociales y modifica un sistema de relaciones que se repliega ante la agresión, la imposición y el avance socio-cultural del conquistador. Tal como ocurre al interior de la concepción de lenguaje verbal el carácter sígnico de las representaciones icónicas Mapuches no constituye un inventario léxico,

sino que puede identificarse como portador de códigos culturales e instrumento mediador entre el individuo y los objetos. No obstante, los principios que orientan esta enunciación icnográfica dentro el contexto natural de formulación posibilitan establecer relaciones de tipo sociolingüísticas, dado que los signos gráficos mapuches se comportan como unidades léxicas cuyo contenido conceptual tienen el valor de un lexema. Aquí cada lexema adopta un significado según el contexto de aparición y puede, además, ser aislado o explicado mediante aquellos contenidos parciales y específicos del mismo. Tales unidades de información conocidas y compartidas entre pares son procesadas en términos de valores dominantes, por lo tanto la comprensión de los objetos y del mundo organiza axiologías particulares. Es decir, que los rasgos semánticos comunes registran el sentido discursivo desde el cual es interpretada la realidad por parte de este grupo étnico.

Las representaciones más importantes de las figuras mapuches expresan significados, a saber:

Iconos Mapuches	Lo enunciado	Enseñanza de ELE
	<p><u>Perimontunfilu</u> <i>Culebra.</i> Visión generalmente del mal agüero, “lo inexplicable”. Se trata de una figura mítica, íntimamente relacionado con la experiencia mística. También se traduce como la “visión”, tener visiones, asustarse de algo, sentir miedo. Se trataría de una animal extraño que nunca nadie ha visto en la tierra y que aparece en los sueños, visiones o alucinaciones. Pero también la serpiente se vincula con el culto agrario, con la fertilidad de la tierra. A veces sus formas integran líneas ondulantes, derivadas de la representación de batracios, vinculados con el agua y la lluvia.</p>	<p>Miedo y fertilidad Observamos que este diseño presenta un significado de valoración negativa en cuanto se asocia al miedo. Pero también hace referencia a un valor positivo en cuanto se lo vincula con la fertilidad de la tierra.</p>
	<p><u>Willodmawenimin</u> Diseño que se enrolla sobre sí mismo, representa un abrazo. Otros significados aluden a ganchos que representan una serpiente, animal de gran importancia en la cultura Mapuche. <i>“Las espirales y grecas suelen asociarse con el agua y cultos agrarios o de fertilidad. Se la ha comparado con el recorrido de los canales de riego en los campos de cultivo, que en sitios con</i></p>	<p>Abrazos y fertilidad En esta imagen prima la valoración positiva en cuanto alude al sentimiento del abrazo y a la idea de fertilidad.</p>

	<p>depresiones eran terrazas dispuestas en espiral" (Fiadone: 119-120).</p>	
	<p>Huilloz El término alude, según Fiadone (2007: 103) a <i>“una realidad circular, ya sea en espiral o tubular ascendente.”</i> Lo que se busca representar por medio del espiral <i>“el trayecto utilizado por los místicos para viajar en espíritu al más allá por un camino tortuoso, laberíntico, con circunvoluciones.”</i> Según cómo se desarrolle la imagen, sostiene este autor, podría ampliarse su sentido y entonces <i>“Varias figuras de huilloz juntas, en una faja ceremonial, unidas formando una sucesión encadenada a lo largo del eje de simetría, estaría aludiendo al concepto de infinito al constituir figuras en ‘S’, enlazadas unas a otras en un desarrollo sin principio ni fin y sin una dirección determinada.”</i> Los antropólogos de fines del siglo XIX la llamaron “greca”, término que adoptaron, cuyo origen o formación es europea, por el parecido con ciertos ornamentos de la cultura griega.</p>	<p>Camino difícil e infinito En su sentido de camino tortuoso presenta la negatividad de su valor, pero al referirse a su sentido de infinito contiene un valor positivo.</p>
	<p>Mapu La cruz o mapu simboliza la tierra. Es el plano del mundo natural, donde las fuerzas del bien y del mal se equilibran. Solo en éste icono se encuentran ambas categorías juntas, generando así el concepto de dualidad, presente en todos los aspectos de la cultura mapuche. La antítesis entre el bien y el mal indica que todo necesita, para tener sentido, un contrasentido: nada existe sin su opuesto, que equilibra su</p>	<p>La Cruz–equilibrio Tiene un sentido sólo positivo. El equilibrio advierte la positividad en la valoración del ícono.</p>

	<p>influencia en el cosmos. Pero además de este plano natural se distingue la valoración ética de éste icono, su sacralidad: donde cada cuadrante representa una región cósmica, concebida desde lo religioso y signada por lo natural y donde a cada uno le corresponde valores éticos.</p>	
	<p><u>LalénKuzé o Llain</u> Uno de sus dioses: La araña vieja. Símbolo del arte textil, de la sabiduría y maestra del tejido. La geometrización de las imágenes es una de las características de la iconografía telera mapuche. Los rombos con patas conformaban las arañas, imagen religiosa asociada al origen de las mujeres hilanderas y tejedoras. También esta imagen romboidea era interpretada como representación del sapo.</p>	<p>La araña: arte textil y sabiduría Tiene un significado positivo. Se trata de la araña vieja que es el Símbolo del arte textil y de la sabiduría. La maestra del tejido.</p>
	<p><u>Lukutuel</u> Se trata de una de las figuras principales de la iconografía mapuche y A. Fiadone (2007: 83-84) desentraña su significado: <i>“Luku: rodilla; lukutu: de rodillas; lukutun: hincarse, arrodillarse; tue: suelo, tierra. Lukutuel: el arrodillado. Muestra a un personaje arrodillado en actitud de rezo... La imagen de Lukutuel representa a cualquier integrante de la comunidad, por eso no tiene sexo determinado: no es hombre ni mujer, es ambos a la vez.”</i> Pero además este autor señala otras traducciones de este término: <i>“Lukutuel se traduce como imagen del cosmos y todo lo que hay en él. Pertenece al universo femenino, porque así como la mujer, en su doble</i></p>	<p>Conexión delmundos natural con el sobrenatural, Lo enunciado en esta imagen tiene un contenido positivo, el valor de dos planos: el cielo y la tierra.</p>

	<p><i>condición de ser imperfecto por lo humano y perfecto por su capacidad divina de generar vida, simboliza la conexión de los mundos natural y sobrenatural, el orante representa la intención del contacto entre ambos planos cósmicos.”</i></p>	
--	--	--

Conclusiones

Entendemos que para el aprendizaje de contenidos socioculturales de ELE, se debe recuperar el saber que todo sujeto hablante posee sobre su L1 y el conocimiento adquirido en cuanto al nivel de L2 en su contexto de origen.

Como dijimos precedentemente una DELE se compone de un conjunto de saberes elaborados en función de la enseñanza–aprendizaje de una L2 e incluye los discursos que muestran las vinculaciones entre su estado áulico y su estado interdisciplinario. Esto supone que el docente debe conocer en profundidad las relaciones que subyacen al marco didáctico seleccionado, ya que una propuesta de este tipo requiere del despliegue de estrategias docentes para contribuir a que el aprendiz aplique sus competencias como agente social inmerso en otro contexto cultural.

Enseñar y aprender ELE implica considerar al sujeto como una persona capaz de tomar iniciativa en la comunicación cara a cara para otorgarse a sí mismo la oportunidad de ser un usuario de lenguas con sus destrezas y conocimientos derivados del aprendizaje formal y de la experiencia intercultural.

Bibliografía

- Bierbrauer S. y otros (2014) *Horizonte 2. Nivel Preintermedio*. Córdoba: PECLA.
- Fiadone, A. (2007) *Simbología Mapuche en territorio Tehuelche*. Buenos Aires: MAIZAL.
- Fiadone, A. (2010) *El diseño indígena argentino. Una aproximación estética a la iconografía precolombina*. Buenos Aires: La Marca.
- Guaycochea, B y Mollo, L. (2013) *El sujeto de aprendizaje en materiales didácticos de español como lengua extranjera en argentina*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria
- Halliday, M.A.K (1975) *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Lyons, John. (1983) *Lenguaje, Significado y Contexto*. Barcelona. Paidós
- Zanón, J. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Referencias On Line

- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/
- Pueblos indígenas en Argentina ¿Marginación o integración?(2010) Disponible en: <http://lasticdeloschicos.blogspot.com.ar/2011/04/pueblos-indigenas-en-argentina.html>
- Tanodi, B. (2010) Dialnet, temporalidades en Córdoba Disponible en: <file:///C:/Users/netbook/Downloads/Dialnet-TemporalidadesEnCordoba-3847680.pdf> 2010

Eje temático: Diseño y elaboración de materiales para ELSE: presentación de nuevas propuestas

De la Patagonia a la Puna: un viaje por Argentina. Curso de español para extranjeros B1 B2

Elena Victoria Acevedo de Bomba
María del Carmen Pilán
Universidad nacional de Tucumán
evabomba@gmail.com
mapilan@gmail.com

Área temática: Diseño y elaboración de materiales para ELSE: presentación de nuevas propuestas.

1. Introducción

En este nuevo volumen para la enseñanza del español para extranjeros Nivel B1 B2 nos proponemos, siguiendo el *Cuadro común europeo de referencia* estimular la interacción oral, la comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales, la producción en la oralidad y en la escritura, priorizar la autenticidad comunicativa, fomentar el trabajo grupal, el automonitoreo, estimular el desarrollo de la autonomía, crear espacios para el disfrute del discurso literario y reutilizar los recursos lingüísticos ya aprendidos.

Para lograr estos objetivos nos parece importante conciliar una mirada sociosemiótica con la observación y análisis de los procesos culturales.

En la *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español* (Díaz Rodríguez, Martínez Sánchez y Redó Banzo, 2011) han señalado las cuestiones sociopragmáticas, la gramática discursiva y las recomendaciones generales para el léxico de este nivel. Siguiendo a estos autores nos parece importante señalar que los objetivos de los contenidos gramaticales deben vincularse según tres nociones básicas: adecuación al contexto, coherencia de contenido y cohesión textual. Como orientaciones generales sobre el léxico se señala para el nivel B1 B2:

datos personales, la familia, la casa, el barrio, profesiones, oficios, trabajo, compras, actividades de tiempo libre, hábitos de vida cotidiana, relaciones sociales, lugares y viajes, el clima y el tiempo atmosférico, temas de actualidad.

Y es justamente que tomando como eje el tema del viaje, hemos estructurado el libro en cinco unidades que tienen como temas cada una de las regiones de la Argentina:

Unidad 1: En búsqueda de dinosaurios (la Patagonia)

Unidad II. Hacia el Valle de Uco descubrimos el camino del vino. (Región de Cuyo)

Unidad III: Por las pampas argentinas (Región pampeana)

Unidad IV: Por el Paraná (Región del Nordeste)

Unidad V: Hacia la Puna (región del Noroeste)

Esta organización del volumen da cuenta de un recorrido geográfico y cultural que tiene como fin acercar a los estudiantes a la rica variedad sociolingüística y cultural de la Argentina.

Con respecto a la organización de cada una de las unidades, nuestra propuesta es acercarnos a una perspectiva de aprendizaje colaborativo a través de unidades entendidas como “unidades de acción” organizadas en las siguientes partes: Textos en contextos, Aventuras gramaticales, Expediciones culturales, Espacios para la lectura y la escritura, Para trabajar con la web, que permitirá que los aprendientes adquieran las competencias de hablar, leer y escribir en múltiples dimensiones.

2. La importancia de los textos visuales

Al introducir a los estudiantes de español en la primera unidad del manual, “En búsqueda de los dinosaurios” presentamos diversas imágenes fotográficas con el fin de situarlos en un contexto sociogeográfico muy particular, entramado de historias, de presencia de pueblos originarios y de inmigrantes.

De allí que demos gran importancia al texto visual como primer contacto, en cuanto funciona como un ecosistema comunicativo y discursivo. Entendemos que la imagen apela al recurso de la ékfrasis, es decir a la traducción verbal de una experiencia visual.

Los textos visuales según Gonzalo Abril: “han de verse también como formas fluyentes, dinámicas, nunca plenamente determinadas, en redes textuales movilizadas en el tiempo de la historia y en los espacios de la cultura.”(2007: 19)

El texto fotográfico puede adquirir un valor no sólo documental como afirma Abril sino también heurístico, de producción de conocimiento. Como sabemos, la palabra es depositaria de voces socio-culturales.

Abordar la unidad sobre la Patagonia como introductoria del libro significa también un acercamiento a los pueblos originarios del Sur patagónico, al pueblo mapuche y a los representantes de esa cultura: Aimé Painé, Luisa Calcumil, Rubén Patagonia.

Además de la fotografía se incluyen en el manual, a través de enlaces, videos que operan como multimedios, tal como concebía Aristóteles al drama: *lexis, melos y opsis*, es decir: palabra, música y espectáculo.

Como vemos, de los contenidos centrados en el sistema y en las normas de la lengua, que proponían antiguos métodos de enseñanza, hemos pasado en el ámbito de las lenguas extranjeras, a focalizar los usos discursivos según las situaciones de habla con un enfoque multimodal.

A partir de los textos fotográficos, como los que abren esta primera unidad, se estimula la realización de actividades disparadoras: interacción verbal, la descripción y la escritura de textos breves como por ejemplo, la actividad de escribir epígrafes para las fotografías.

Las actividades emisiva y receptiva son interdependientes (Abril 2007), hablamos así de coenunciadores que llevan a cabo la acción conjunta de producción de sentido. La selección fotográfica no es casual, prevé una serie de estrategias y actividades que llevará a cabo el receptor. El nivel visual está vinculado con el acto perceptivo y con la experiencia estética. Abril sostiene que “los agentes sociales de la comunicación no son, pues, operadores vacíos que codifican y decodifican, sino sujetos comunicativamente competentes.”

Otra actividad a realizar a partir de imágenes fotográficas es la de entrar a través de googlemaps a la ciudad elegida, Ushuaia en nuestro caso, recorrerla, seleccionar una fotografía y describirla. Para esta actividad deberemos prever una computadora con acceso a internet por grupo y como recurso digital, google mapas: <https://maps.google.com.ar> servicio gratuito que permite trazar sobre un mapa recorridos personalizados.

2. El enfoque multimodal

Los textos no están tejidos solo de palabras - como expresa Cecilia Magadán (2013: 208) también expresan ideas mediante imágenes, colores, sonidos, gestos. Los hipertextos son también objeto de lectura y escritura multimodales y permiten combinar lenguaje oral y escrito, imágenes, gráficos, sonidos; la comunicación es multisemiótica. Uno de los principios básicos que hemos propuesto para estos manuales es precisamente el abordaje del material curricular desde una perspectiva multimodal, vale decir, relacionando estrategias y modos de integración con las tecnologías digitales en la clase de español lengua extranjera como una forma de extensión más allá de los cuadernos y de los lápices, que por supuesto, continúan vigentes en el aula. En efecto, desde una pedagogía de las multialfabetizaciones (Kalantzis y Cope), la lectura y la escritura como también, los aprendizajes de la producción oral y escrita, se enmarcan en ámbitos que oscilan entre la diversidad local y la conectividad global.

Imaginamos el aula de español lengua extranjera, parafraseando a Bombini (2006), como una “usina de producción constante de oralidades, lecturas y escrituras, en las que las identidades culturales de los estudiantes también descubran un lugar y una voz para decir.” Y también como un taller donde se privilegie la puesta en común, el comentario y la construcción de aprendizajes en forma grupal.

3. Actividades de la primera unidad: En búsqueda de dinosaurios

Esta primera unidad lleva un epígrafe de Mempo Giardinelli que nos permite reflexionar sobre las variedades diatópicas:

“La soleada mañana en que partimos parecíamos dos chicos haciéndonos la rabona, que es como se llama en la Argentina al faltazo a la escuela.” *Final de novela en Patagonia* (2010).

1. El primer acercamiento a la lengua se hace a través de las imágenes y de consignas tales como:

- ¿Qué provincias forman la región patagónica? Observá el mapa:
- Observen las imágenes, elijan una y describan lo que muestra. ¿Les parece que representa a la Patagonia argentina? ¿Qué lugares conocen ya de la Argentina? Comenten con sus compañeros y luego escriban un epígrafe para cada fotografía:

2. En segundo lugar, proponemos una aproximación a la imagen y al texto escrito:

Sofía, Eliana, Matías y Felipe se encuentran en Tierra del fuego para iniciar un viaje por Argentina. ¿Vamos a acompañarlos? Están buscando información en la web y encuentran un sitio interesante donde leen lo siguiente...

y a continuación se proponen las actividades: Conversá con tus compañeros y respondé las preguntas:

- ¿Cómo se llama el museo de paleontología de Trelew?
- ¿Con qué organismo se asocia el museo?
- ¿Qué puede verse allí?
- Visitá el sitio web del Museo y con tus compañeros prepará un folleto turístico con las fotografías que te hayan gustado y con la información necesaria para los turistas: horarios de visita, costo de la entrada, días que permanece cerrado... etc.

3. Textos en contextos: se presentan interacciones en situaciones concretas, por ejemplo: saliendo del aeropuerto, buscando hotel, o conversaciones para poner en práctica diversos actos de habla.

4. Situaciones para describir:

Sofía se asoma a la ventana y ve... ¿qué ve? ayudala a describir el paisaje...

Ahora vemos unos videos: <https://www.youtube.com/watch?v=qj0Yx6naUOW>

Y después conversamos:

- ¿Cuál es la ciudad más austral de la República Argentina?
- ¿Qué actividades se pueden hacer en esta ciudad?
- ¿Cuáles te gustaría hacer?

¿Qué hacen los fueguinos? <https://www.youtube.com/watch?v=v4M8k5o-Zt8>

El periodista pregunta... ¿Qué responden los fueguinos?

- ¿Qué hacen los fueguinos cuando se toman la tarde?
- ¿Qué tengo que comer cuando vengo a esta provincia?
- ¿Algún consejo para caerle bien a los fueguinos?
- ¿Qué particularidades tiene vivir en la ciudad más austral del mundo?

5- Leer para poner en práctica los actos de habla: expresar acuerdo o desacuerdo, invitar, aceptar y rechazar, elogiar.

6- Leer para explicar: ¿Qué es la centolla? Usar sinónimos o antónimos. Para elegir un plato.

7. Leer un texto periodístico para localizar información: Mientras pasean Eliana y Matías compran el diario *El sureño* y leen el siguiente título: “Dragones juega la final frente a Malvinas”, como a ambos les gusta el hockey continúan leyendo...

Podrías decir: ¿Cuándo juegan? ¿Dónde? ¿A qué hora? ¿Cómo se llama el torneo? ¿Quién lo organiza?

8- Trabajar con googlemaps: Veo, veo... ¿Qué ves? Para trabajar con googlemaps:

Vamos a recorrer Ushuaia con googlemaps. Seleccioná una fotografía y describila:

- ¿Quién es el fotógrafo?
- ¿Qué representa la imagen?
- ¿Qué colores predominan?
- ¿Te gustó la fotografía? ¿Por qué?

9- Elegir y justificar la elección: Patagonia andina

Veamos qué se puede hacer en Bariloche... elegí la actividad que te gustaría practicar: caminata, senderismo, navegación a vela, ciclismo de montaña, parapente...

(Para justificar tus opciones podés usar estas expresiones: *interesante, bueno para la salud, peligroso, aburrido, exigente, tranquilo, novedoso, difícil, fácil, divertido, emocionante, relajante*)

10. Para trabajar con la web: una entrevista a Franca González sobre su documental *Pasaje al fin del mundo* acerca de Tolhuin: <https://www.youtube.com/watch?v=5YwZaadEUhA> ¡y ahora a contestar!

- ¿Cuándo se hizo el rodaje?
- ¿Quiénes integraron el equipo?
- ¿Cómo es la luz en la película? ¿Y el sonido?
- ¿Qué opina la directora de la función del documental?
- Describí una escena que te haya gustado especialmente.

11- Trabajar con textos instructivos, recetas patagónicas: torta de manzana y azúcar negra de María Luisa Hughes de Trelew. Para acompañar el servicio de té galés, o como postre al final de una comida tradicional galesa. Esta actividad permite profundizar el léxico, la organización textual, el uso de los verbos en infinitivo.

Osvaldo Gross nos indica qué ingredientes son necesarios y nos explica cómo es la preparación de la torta galesa, anotó los pasos.

<https://www.youtube.com/watch?v=8F5s7JUKzfl>

12- Leer para optar: ¡Momento de decisión! Sofía, Eliana, Matías y Felipe tienen que decidir entre dos destinos distintos, ambos hermosos puntos turísticos. Leé la información de cada columna y ayúdalos a elegir... ¿Cerro tronador o Puerto Madryn?

13- Espacios para la lectura y la escritura:

- *Aimé Painé. Una calandria mapuche en los brazos de Fütachao.*
- *Para leer y comentar una leyenda patagónica con los compañeros: Amor de Pingüino, un amor eterno.*
- *Dos grandes mujeres, Luisa Calcumil y Mercedes Sosa: la canción de un pajarito y la paloma torcaza. Una rancherita en la fiesta de la manzana*
- *Disfrutemos una canción en lengua mapuche y de una rancherita: <https://www.youtube.com/watch?v=opO63Gkpw-4>*
- *¿Qué instrumentos nombra Luisa en su canción?*
- *¿Qué significa “no aflojar”?*
- *¿Qué mujeres se destacan en la música de tu país?*
- *Para saber más: “rancherita” es el diminutivo de “ranchera”, un estilo musical folklórico argentino. Se desprende de los ritmos del gato cuyano y del valseado criollo, al mismo tiempo, tiene pasajes similares a la ranchera mexicana. Los instrumentos que se usan son el acordeón, probablemente como influencia de la inmigración italiana, y las guitarras criollas.*
- *Escuchamos una canción de Rubén Patagonia y completamos el texto con las palabras que faltan:*

Comentamos:

- *¿Qué sentimientos se expresan en la canción?*
- *¿Cómo se relacionan estos sentimientos con el clima?*
- *¿Lo sabías? La expresión mapuche significa “gente de la tierra” (mapu: tierra- che: gente) en el idioma de los pobladores originarios. Cutral Có significa “agua de fuego”.*
- *¿Qué le dirías al autor?*

14: Aventuras gramaticales: revisión de los verbos ser y estar. Los gentilicios. Presente del Modo Indicativo. Ir y venir.

15- Texto y paratexto: Eliana y Sofía van a una biblioteca y eligen para leer los siguientes libros. Observá las tapas, las imágenes y los títulos. Después uní la tapa con la reseña que corresponda.

Esta actividad que cierra la primera unidad ha sido diseñada para desarrollar la competencia de análisis de los paratextos editoriales tanto icónicos como verbales y estimular la formulación de hipótesis semánticas.

4. Folclore y tradiciones en la clase de ELE

El espacio “aventuras culturales” nos permite incorporar el riquísimo bagaje de tradiciones culturales distribuidas a lo largo y ancho de nuestro país. Nos ha parecido pertinente al concepto de cultura de Esteves Dos Costas (1996:196) quien expresa:³

“Queda claro que estamos moviéndonos en un terreno bastante amplio que considera a la cultura como un código social compartido por los hablantes de un país o región donde se inserta también el rico caudal de la literatura, el arte, las tradiciones pertenecientes a ese determinado pueblo en una época determinada. Esta cultura con mayúscula también forma parte del fenómeno cultura y nosotros, profesores debemos facilitarles a nuestros alumnos una entrada a esta riqueza y patrimonio culturales”

Por otro lado, Lourdes Miquel (1999: 36)⁴ explica la importancia de trabajar la competencia cultural desde el análisis comunicativo y pragmático de la lengua “La cultura debe abordarse desde su uso, es decir analizando hechos y fenómenos culturales, analizando situaciones concretas, viendo la variabilidad de sus signos y dándoles significado. Se trata, por tanto, de realizar un proceso de contextualización de cualquier fenómeno de índole cultural. “

De en la elección de material a didactizar hemos considerado importante la incorporación de las tradiciones folclóricas de cada una de las regiones de nuestro país presentes en el manual.

Los alumnos que llegan a nuestra Universidad se interesan en conocer y participar en manifestaciones y fiestas populares: peñas, reuniones folclóricas. Del mismo modo que acercábamos este tipo de situaciones a los lectores/ aprendientes de nuestro primer volumen, nos parece oportuno aquí trabajar con danzas folclóricas típicas de la región de Cuyo.

En este caso, el acercamiento al acervo cultural de la región a través de la música y la danza nos permiten, por un lado, acrecentar la motivación y entrar en contacto directo con la lengua cultura que estamos enseñando/estudiando y, por otro lado, ofrece la posibilidad de trabajar con herramientas multimediales, en esta oportunidad, con páginas web de la ciudad de Mendoza.

Para la sección Aventuras culturales la unidad II: Hacia el Valle de Uco descubrimos el camino del vino. (Región de Cuyo) hemos seleccionado el contenido que sobre la canción/ danza el gato cuyano “El bien cuyano” presenta la página <http://www.mendoza.edu.ar/gato-cuyano/>.

Los objetivos que nos fijamos para esta parte de la unidad son:

- Ejercitar la capacidad de escucha
- Reconocer los gestos que ayudan a interpretar la historia que se narra en el videoclip
- Establecer relaciones interculturales

A modo de introducción (fase de globalidad)

³Citado en PridaMerceau, Cinthia “ *La cultura hispanoamericana en la clase de ELE*” Memoria del Master en Español como lengua extranjera de la Universidad de Oviedo, consultable en http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28151/6/TFM_Prida.pdf

⁴Citado en Marta María de Luis Sierra en “*Cultura con “C” en las clases de ELE: Propuestas didácticas*” Memoria del Master Universitario- Universidad de Salamanca 2006-2008.

¿Cuál o cuáles son las danzas tradicionales de tu país de origen? Presenta un breve comentario sobre alguna de ellas a tus compañeros de clase. Puedes ayudarte con música e imágenes.

2- Momento de escucha: La región de Cuyo está formada por las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. Lo que vamos a ver y escuchar es la representación de una de las danzas de esta región: el gato cuyano.

Te pedimos que mires el video y escuches la canción en el siguiente enlace <http://www.mendoza.edu.ar/gato-cuyano/>

a) Anota palabras o breves comentarios de gestos realizados por los protagonistas del video que te ayuden a interpretar la historia

b) Realiza un nuevo visionado y completa la letra del texto de la canción

3-Actividades de comprensión: Luego de intercambiar ideas con tus compañeros y profesor, elige la opción que te parezca correcta y fundamenta tu elección:

a) La letra de la canción narra una historia de: amor – odio- intrigas

b) ¿Qué gestos realizados por los personajes del video te ayudan a confirmar tu elección?

4) Momento de lectura: Explora el sitio web ¿qué información encuentras sobre el gato cuyano? origen – coreografía – lugares en los que se baila

a) Prestemos atención a la letra de la canción para completar los espacios con las palabras que faltan

5) Actividades de evaluación: pueden ser múltiples y variadas de acuerdo al grupo y las posibilidades del docente. Presentamos algunas opciones:

a) En la canción se menciona otra danza tradicional “la cueca”. En pequeños grupos busquen información para compartir en clase. Traigan también ejemplos de cuecas para escuchar y por qué no... ¡bailar!

b) ¡A cantar y a bailar! Esta actividad puede llevarse a cabo si el docente o algún miembro del grupo sabe bailar criollas. La enseñanza del paso de las danzas criollas y la coreografía de, en este caso, el gato cuyano, puede servir para trabajar el texto instructivo (la interpretación/ ejecución de los diferentes cuadros de la coreografía) y el uso y comprensión de las indicaciones (a nivel gramatical el empleo del imperativo, por ejemplo).

5. Conclusiones

Para leer, escribir, interactuar, resolver situaciones en las cuales no solo basta el conocimiento gramatical o léxico de la lengua, los estudiantes deben experimentar situaciones que desafíen sus diferentes competencias.

Nuestra propuesta didáctica plasmada en el manual *“De la Patagonia a la Puna: un viaje por Argentina. Curso de español para extranjeros B1 B2”* presenta actividades variadas, ricas en estímulos que incitan a la producción de diferentes tipos textuales tanto escrito como orales y que considera al aula de ELE como un espacio en el cual alumnos y docentes construyen sus aprendizajes en el respeto y tolerancia de la cultura de cada uno y donde se concretan las tres dimensiones de la competencia comunicativa: “saber hacer lengua”, es decir, el conocimiento y manejo de las cuatro habilidades; “el saber hacer con la lengua”, utilizarla adecuadamente en un contexto determinado y “saber la lengua y saber integrarla con otros códigos disponibles para la comunicación”.

Bibliografía

Abril, G. (2007): *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: editorial Síntesis.

Bombini, G. (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Díaz Rodríguez, L. Martínez Sánchez, R. Redó Banzo, J. (2011): *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español*. Barcelona: Octaedro.

De los Santos Amores, Juan (1994) *Didáctica de las Danzas Folklóricas Argentinas*. Buenos Aires. Editorial del Idaf.

Magadán, Cecilia (2013): *Enseñar lengua y literatura con las TIC*. México: CENGAGE Learning.

Moreno García, C. (2011): *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/ Libros.

Nieto, H. De Majo O. Martínez Vázquez J. Comp. (2013): *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*. Buenos Aires: ele USAL.

Sitografía

De Luis Sierra Marta María “*Cultura con “C” en las clases de ELE: Propuestas didácticas*” Memoria del Master Universitario- Universidad de Salamanca 2006-2008.

Consultable en :<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:948a2a37-10b9.../2010-bv-11-06deluis-pdf.pdf>

Miquel, Lourdes/ Sans, Neus “*El componente cultural un ingrediente más en la clase de lengua*” Red ELE revista electrónica de Español Lengua Extranjera- Número 0 – Marzo de 2014. Consultable en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>

PridaMerceau, Cinthia *La cultura hispanoamericana en la clase de ELE*: Memoria del Master en Español como lengua extranjera de la Universidad de Oviedo, consultable en http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28151/6/TFM_Prida.pdf
<http://www.mendoza.edu.ar/gato-cuyano/>

Posibilidades y limitaciones del material didáctico: los pronombres relativos

Adriana Coscarelli

Universidad Nacional de La Plata

adriana.coscarelli@gmail.com

Área temática: Diseño y elaboración de materiales para ELSE: presentación de nuevas propuestas.

Resumen

Diversos autores han destacado las dificultades que se observan en la enseñanza/aprendizaje de los pronombres relativos del español – ya sea como lengua materna o como lengua segunda o extranjera-, y la distancia que existe entre la norma y el uso. Efectivamente se trata de piezas léxicas con rasgos particulares, restricciones sintácticas y semánticas de acuerdo con el relativo del que se trate, y múltiples variaciones de uso derivadas de cuestiones principalmente diacrónicas, diastráticas y dialectales. Esto determina que constituyan un tema complejo de la gramática por ser elementos de “carácter poliédrico” (Domínguez García 2012).

Si tenemos en cuenta que actualmente prevalece el enfoque comunicativo, al que responden los libros de las editoriales de mayor difusión y también muchas de las actividades diseñadas por nosotros mismos para la clase de ELSE (Español Lengua Segunda o Extranjera), más allá de analizar el material del que disponemos, cabría reflexionar acerca de algunos interrogantes: ¿Cuáles son los criterios de secuenciación de los relativos al organizarlos por niveles? ¿Es pertinente, por ejemplo, enseñar *que/el que* y *quien* en los primeros, y dejar *elcual* y *cuyo*, para los niveles intermedio alto o avanzado? ¿La secuenciación debería responder al menor o mayor grado de complejidad/dificultad en el uso de cada relativo o a las necesidades comunicativas reales de los alumnos? Privilegiar la enseñanza de relativos más frecuentes y rentables como *que*, ¿acaso no colabora al exterminio de otros relativos como *el cual* o *cuyo*? ¿Cómo deberíamos articular lo que “aconseja” la gramática y lo que efectivamente oyen nuestros alumnos extranjeros en situación de inmersión?

Palabras clave: materiales- gramática- pronombres relativos- secuenciación- uso

1. Entrando en tema

Sin duda, en la enseñanza/aprendizaje del español, ya sea como lengua materna o como lengua segunda o extranjera, los pronombres relativos constituyen uno de los temas más complejos. (Matte Bon 1998, Gómez Torrego 2002, Di Tullio 2005, NGRALE 2010, García Negroni 2011).

Por ser piezas léxicas con rasgos particulares, restricciones sintácticas y semánticas según el relativo del que se trate, y múltiples variaciones de uso derivadas de cuestiones diacrónicas, diastráticas y dialectales, entre otras, resulta difícil abordarlos a la hora de diseñar el material didáctico, o seleccionar material ya producido para planificar actividades que resulten realmente efectivas y, a su vez, adecuadas al nivel.

En nuestro caso, la dificultad se incrementa ya que enseñar español en situación de inmersión, implica que el alumno por estar en contacto con la lengua usada en la vida cotidiana, se halle expuesto a *inputs* muy diversos. Los relativos aparecen, entonces, utilizados algunas veces de manera correcta, según los dictados de la norma gramatical, y otras en las que la norma y el uso parecen distanciarse bastante, aunque se trate de ciertas expresiones aceptadas por determinadas comunidades de habla.(García Asensio 2001).

Debido a que nos encontramos en una primera etapa de investigación en lo que respecta a este tema, hemos seleccionado solo algunos manuales de ELSE de circulación más frecuente en nuestro medio, caracterizados en su mayoría por tener un *enfoque comunicativo*, y otros

producidos en España que constituyen una referencia obligada como propuestas representativas del *enfoque por tareas*.⁵

En cuanto al alcance de nuestra ponencia, nos propondremos, por lo tanto, los siguientes objetivos:

- Observar el lugar que ocupan los pronombres relativos en los manuales de ELSE según los niveles de enseñanza/aprendizaje.
- Analizar el tratamiento que se les da a estas piezas léxicas (explicación, ejemplificación, ejercitación), desde una doble perspectiva: gramatical y funcional.
- Considerar las posibilidades que brinda el material didáctico y advertir acerca de ciertas limitaciones observadas en algunos casos.
- Invitarlos, en definitiva, dado que no existen respuestas unívocas, a reflexionar acerca de estos interrogantes: ¿Cuáles son los criterios de secuenciación de los relativos al organizarlos por niveles? ¿Es pertinente, por ejemplo, enseñar *que/el que, donde* y *quien* en los primeros, y dejar el *cual* y *cuyo*, para los niveles intermedio alto o avanzado? ¿La secuenciación debería responder al menor o mayor grado de complejidad/dificultad en el uso de cada relativo o a las necesidades comunicativas reales de los alumnos? Privilegiar la enseñanza de relativos más frecuentes y rentables como *que*, ¿acaso no colabora al “exterminio” de otros relativos como *el cual* o *cuyo*? ¿Cómo deberíamos articular lo que “aconseja” la gramática y lo que efectivamente oyen nuestros alumnos extranjeros en situación de inmersión cuando interactúan con hablantes nativos?

2. Un recorrido por niveles

Los *pronombres relativos* se incluyen en la *gramática de manera explícita* en los manuales de circulación más frecuente recién en los *niveles intermedio alto y avanzado*.

Sin embargo, por razones vinculadas con el uso real de la lengua, aparecen incorporadas cláusulas de relativo desde **el nivel inicial** (A1 en la escala del Marco Común de Referencia Europeo) o **preintermedio/intermedio bajo** (A2/B1) en algunas explicaciones o aclaraciones, consignas, actividades y textos –orales o escritos, auténticos o adaptados- que funcionan como *inputs*:

1. En explicaciones:

1.1 Las palabras *que* empiezan con *de* aparecen en el diccionario en la letra C y *las que* empiezan con ll, en la letra LL. (*Voces del Sur* 1, p. 7).

2. En consignas:

2.1 El Sr. Pérez tiene de visita en su casa a un extraterrestre *que* no sabe qué es bañarse ni como se hace.

El extraterrestre quiere aprender y para eso el Sr. Pérez le dio una hoja con las instrucciones, pero su hijo es muy travieso y cambió esa hoja por otra en *la que* las instrucciones están desordenadas.

¿Qué te parece si ayudamos al ET y ordenamos las instrucciones para bañarse en forma correcta? (*Cuadernillo 2 UBA*, p. 125).

2.2. ¿A qué página del texto corresponden cada uno de los siguientes enunciados *cuyo* contenido resumen? (*Horizonte ELE* 2, p. 108).

3. En actividades:

3.1. De todas *las que*.....(escribir) *Como la cigarra* es la canción *que* más le gusta a María Elena Walsh. “Fue escrita en 1973, pero lo que(ocurrir) es que la gente la fue usando para lo que la.....(necesitar) –cuenta-. Para casos de enfermedad, como la (usar) Sandro, *que* en el regreso de una de sus internaciones..... (comenzar) un recital cantándola” (*Cuadernillo 2 UBA*, p. 40).(Actividad propuesta como práctica del uso del pretérito perfecto simple, luego de oír la canción mencionada de María Elena Walsh).

4. En textos que funcionan como *inputs* de las actividades:

⁵ AAVV. *Cuadernillos de ELE 1 a 7* de la UBA, *Horizonte ELE 1 a 3* de la UNC, *Maratón ELE* de Eudeba, *Aula 1 a 4y Gente 1 a 3* de Difusión, *Voces del Sur 1 y 2* de ALEI, *Sueña 1 a 4* de Anaya, *Dominio Cde Edelsay Curso Nivel Superior* de Millares de Edinumen.

4.1. La ciudad está a 3.360 metros sobre el nivel del mar, y la rodean seis cerros coronados de nubes muy blancas **que** contrastan con el cielo azul profundo. El nombre Cuzco viene de una palabra quechua **que** quiere decir “ombligo”. (*Voces del Sur 1*, p. 24).

4.2. Hacía todo el trabajo de la biblioteca en una hora y después me escapaba al sótano, **donde** pasaba las otras cinco horas leyendo o escribiendo. (*Voces del Sur 2*, p. 24).

4.3. Lamentablemente por razones laborales me es imposible asistir a la conferencia del Lic. Hervé Fischer, a **quien** espero poder escuchar en la próxima oportunidad. (*Voces del Sur 2*, p. 26).

4.4. La casa chorizo tiene una entrada lateral **que** lleva al patio, **el cual** está conectado a habitaciones de gran altura (4,5 m). (*Aula del Sur 2*, p. 24).

4.5. Durante el tercer año de su carrera, empezó a tomar contacto con pacientes, con **los cuales** se relacionó siempre de una manera profesional y amistosa. [...] Durante los años **que** permaneció en este pueblo, René y su hermano lograron mejorar la clínica [...]. Para continuar con su especialización en la medicina, particularmente en la cardiología, se mudó a Estados Unidos, en **donde** permaneció por 10 años, y trabajó en la Cleveland Clinic. Su gran aporte a la investigación científica llegó en 1967 cuando inventó la técnica conocida como bypass, lo que le dio prestigio mundial [...] creó la Fundación Favalaro, un centro de atención médica e investigación de excelencia y un lugar **donde** estudian alumnos de diferentes partes del mundo [...]. Este hecho trágico provocó tristeza entre los argentinos, **quienes** lo admiraron, y lo siguen admirando, por su calidad profesional y por su generosa humanidad. (*Horizonte ELE 2*, p. 89).

4.6. Vilas, apodado “Willy”, fue considerado, hace algunos años, como el 24° mejor jugador de tenis, desde 1968 ya que se impuso en 62 torneos de ATP⁶, de **los cuales** 4 fueron de Grand Slam. (*Horizonte ELE 2*, p. 123).

Como hemos visto en los ejemplos anteriores aparecen tanto cláusulas relativas con antecedente como sin él (Ej. 1.1, 2.1), e incluso frases donde el uso se acerca más a lo coloquial que a lo normativo (**que** en lugar de **quien** en el ej. 3.1.).

Algunos manuales de nivel 2 incorporan además de **que/el que con o sin preposición** en algunos textos, otros relativos como **donde, quien, el cual** (Ej. 4.2. a 4.6.); *Horizonte ELE 2* es el que incluye textos con mayor variedad de relativos: **que, el que, quien, el cual, donde**, todos con o sin preposición, y **cuyo**.

Esto permite afirmar que el amplio espectro de los pronombres relativos no siempre es desconocido por los alumnos, especialmente en situación de inmersión, desde el nivel inicial; sin embargo no se los trabaja de manera explícita, más allá de que en la clase el profesor deba aclarar su aparición y uso en el texto ante la dificultad de comprensión que las cláusulas de relativo podrían ocasionar en los alumnos, dada su complejidad.

En el **nivel intermedio**, en cambio, empiezan a incluirse **los pronombres relativos de manera explícita en los contenidos gramaticales**. Así, por ejemplo, *Aula 2*, *Gente 2*, *Horizonte ELE 2* y *Maratón ELE* (si bien es un curso intensivo correspondiente a los niveles A1, A2 y B1) consignan en la gramática de referencia cuadros con explicaciones acotadas, donde se destacan los relativos usados para **identificar personas y objetos, describir o definir**:

El/la/los/as+ que +verbo: La que está en mi puerta es mi
Pronombre demostrativo + que : Esa que está en la puerta es mi jefa. (<i>Aula 2</i> , p. 28, 29)

Para indicar o introducir características usamos que : La chica que tiene un sombrero es N (<i>Maratón ELE</i> , p. 16)
--

Si comparamos el primer recuadro con el segundo, vemos que se incluyen relativas con antecedente y sin él (semilibres) en el primer recuadro, lo que podría generar cierta confusión en los estudiantes a la hora de identificarlas, dado que hay solo ejemplos de cada estructura o función, sin explicación, en lo que podríamos considerar un **exceso de simplificación**.

En el recuadro que sigue, en cambio, se muestra un abanico de posibilidades: **que, la que precedido de preposición** y **donde** referido a un antecedente que no indica lugar (arte marcial); sin embargo, no se hace explícita la especificidad de uso de cada uno de estos relativos ni se aclara el uso de **donde** en sentido figurado; esto no resulta claro especialmente si tenemos en cuenta

⁶ Asociación de Tenistas Profesionales.

que en el segundo recuadro del mismo manual se dice que este relativo se usa “para referirse a lugar o pertenencia” con un ejemplo en el que sí su antecedente es locativo.

Para elaborar una definición									
Concepto:									la
Clasificación									
Es			un						arte
Descripción original									de
<i>que</i>			combina						baile
en		<i>la</i>	<i>que</i>	se	usan		movimientos		y
<i>donde</i>	las acrobacias forman parte de la danza y dela lucha								muy
									(Maratón ELE, p.50)

En el siguiente recuadro, nuevamente la explicación de los usos resulta *incompleta*: el hecho de decir que *que* se use “incluso para persona”, presupone que se utiliza también para algo más (cosas) y, a su vez, se omite *quien*, pronombre que solo admite antecedente de persona. Además resulta confuso, como hemos dicho antes, la explicación de *donde* al decir que se refiere a lugar o “pertenencia”. Sin embargo, debemos recordar que al ser un curso intensivo, se prevé un ritmo de aprendizaje que estaría alejado del trabajo en detalle con cada relativo, dado que cubre solo hasta el nivel B1, y en poco tiempo. Esto demostraría, justamente, lo complejo que es abordar este tipo de piezas léxicas antes de un nivel intermedio alto.

ESPECIFICAR INFORMACIÓN SOBRE UNA PERSONA, OBJETO O CONCEPTO

<i>que</i>	Se usa incluso para personas	El pintor que hizo la exposición es mexicano.
a/de/en, etc. + <i>el/la/los/las que/cual/cuales</i>	Lleva la preposición que requiere el verbo de la subordinada	Es una artista con la que me identifiqué (identificarse con...)
<i>donde</i>	Para referirse a lugar o pertenencia	Quiero volver al pueblo donde nací .

Los pronombres relativos no se pueden suprimir

(Maratón ELE, p. 56)

Gente 2(B1) trabaja principalmente los relativos *que*, *el que*, *quien* y *donde* con y sin preposición en descripciones y definiciones, y hace hincapié más en las preposiciones que aparecen con mayor frecuencia al definir; también incluye *quien* en el nivel 3 (B2): “Es un objeto sobre *el que* puedes dormir”/ “Es la persona *a la que/a quien* le compras las entradas en el cine ”A su vez, Sueña 2(nivel medio B1), destaca su presencia en *avisos clasificados*, donde se incluyen frases del tipo: “Compro equipo de esquí de segunda mano, *que* esté en muy buenas condiciones”.

En los manuales de *nivel avanzado*, como es de esperar, los textos se vuelven más extensos y adquieren mayor complejidad gramatical dado que las cláusulas adjetivas comienzan a aparecer con y sin antecedente, encabezadas por una mayor variedad de relativos y en convivencia con otras subordinadas. Esto implica que necesariamente se incluyan explicaciones, ejemplificaciones y cuadros más detallados, aunque no lleguen a ser del todo exhaustivos.

Efectivamente, en los contenidos gramaticales se tiende a resumir la información y a sistematizarla, sin recurrir a un metalenguaje excesivo con la intención de que los alumnos puedan abordar estas piezas léxicas sin demasiadas complicaciones y aplicar la teoría a la práctica en ejercicios muy diversos. No obstante, no resulta sencillo para ninguno de los autores formular las reglas de uso, con un lenguaje claro y sencillo, sin caer en extensas explicaciones y ejemplificaciones o, por el contrario, en omisiones que ocasionan cierta imprecisión.

En este nivel, se destacan fundamentalmente el *tipo de cláusulas (explicativas o especificativas)*, las *restricciones de uso de cada relativo*; y la diferencia semántica que conllevan las cláusulas adjetivas, según aparezcan *en modo indicativo o subjuntivo*; y en el caso de algunos manuales, las *estructuras enfáticas*. A modo de ejemplo citamos solo algunos cuadros. (Ver otros en el Anexo).

indicativo	Antecedente conocido, concreto o cuya existencia es segura para el hablante, aunque no lo conozca.	La secretaria que habló cinco idiomas consiguió el puesto. Busca la secretaria que sabe idiomas.
subjuntivo	Antecedente desconocido o cuya existencia no es segura. Negación del antecedente: No, nadie, nada, ninguno!	La secretaria que habla cinco idiomas consiguió el puesto. Busca la secretaria que sepa tres idiomas. No hay nadie en clase que entienda árabe.

(Sueña 3, Libro del alumno, p. 101)

ESTRUCTURAS ENFÁTICAS
* * * * * QUE , EL QUE , CON , CUANTO , ABODO + verbo
<i>Conocer a Ana antes hace diez años, ella es quien / la que me presentó a su actual marido.</i> <i>Algunos días en semana, allí es donde me encuentro.</i> <i>Siempre pago por el día, así es como me gusta ir.</i> <i>En los próximos años (cuando) y entonces así cuando es cuando.</i>

(Sueña 3, Libro del alumno p. 106)

RELATIVOS		
que	- Con antecedente.	<i>Devuelve el dinero que te ha dado.</i>
el que	- Sin antecedente. - Tras preposición. - Doble especificación. - En las estructuras enfáticas con el verbo ser.	<i>El que tenga algo que decir, que lo diga ahora.</i> <i>La chica con la que vino era su prima.</i> <i>Prefiero el otro, el que te enseñó primero.</i> <i>Yo fui la que lo vio primero.</i>
el cual	- Siempre lleva antecedente. - En explicativas, con o sin preposición. - En especificativas, tras preposición. - Es obligatorio: • si en su oración no hay verbo conjugado o el relativo equivale a un pronombre o demostrativo; • en las explicativas, tras cuantificador + de.	<i>Llamé a sus abogadas, las cuales le recomendaron que callara.</i> <i>He visto al chico con el cual bailé el otro día.</i> <i>Conoció a Sofía, gracias a la cual lo superó.</i> <i>Asistimos a la conferencia, terminada la cual nos fuimos a casa.</i> <i>Llegaron los familiares, algunos de los cuales ya imaginaban la noticia.</i>
quien	- Se refiere a persona, pero no a colectivos. - Equivale a el que (ver uso de el que). - Es obligatorio tras haber y tener.	<i>Es el Gobierno quien tiene que decidirlo (mejor: el que).</i>
cuyo	- Expresa posesión. Siempre lleva antecedente y va seguido de sustantivo, con el que concuerda.	<i>A este hombre no hay quien lo aguante.</i> <i>El barco es una langosta cuyo origen aún se ignora.</i>
dónde, como, cuando	- Expresan, respectivamente, lugar, modo y tiempo. Como y cuando apenas se usan con antecedente (de como solo pueden serlo modo, manera y forma o el adverbio así). - En las especificativas con antecedente sustantivo equivalen a en el que; que se prefiere. - Obligatorios en las explicativas o con antecedente adverbial. - Obligatorios en las oraciones enfáticas con ser.	<i>Alcalá de Henares es la ciudad donde (= en la que) nació Cervantes.</i> <i>Lo dije en la casa, donde me dije. Lo dije allí donde me dije.</i> <i>Es en Alcalá de Henares donde nació Cervantes.</i>
cuanto	- Expresa cantidad. No lleva antecedente, pero puede ir modificando a un sustantivo.	<i>Vinieron cuantos niños quisieron.</i> <i>Invita a cuantos quieras (invitar).</i>

(Sueña 4, Libro del alumno, p.90)

Este último cuadro agrega el relativo *cuanto* que no aparecía en *Sueña 3* (incluido en el Anexo), pero a pesar de su extensión tiene algunas explicaciones incorrectas y otras contradictorias: si analizamos la relación entre las explicaciones y los ejemplos dados, observamos que al decir que *que* siempre lleva antecedente expreso no contemplaría las relativas semilibres (construidas con *el que*), pero al explicar que *el que* se construye sin antecedente las está incluyendo; también cae en un error al afirmar que este relativo siempre lleva preposición, dado que existen casos en los que esto no ocurre (Ej. *El que quiera celeste que le cueste*). También se omite *lo que*, cuyo uso es bastante frecuente. En el caso de *quien*, no especifica si lleva o no antecedente, pero expresa que no puede referirse a sustantivos colectivos; no obstante, da un ejemplo con Gobierno que sí puede tomarse como tal al ser un conjunto de personas y, por otra parte, incluye un segundo ejemplo sin antecedente que es una relativa libre. En definitiva, algunos ejemplos del cuadro desmienten o contradicen la regla dada. En *cuyo* aclara que este debe concordar con el sustantivo que le sigue, pero omite que dicha concordancia se da en género y número. Además, este manual recurre a terminología específica del tipo “antecedente” o “especificativas”.

En *Dominio C* (ver anexo) también hay errores similares en cuanto a la diferenciación entre las relativas semilibres y *el que*.

Como vemos, no todo resulta tan claro. Efectivamente, en cuanto a los *contenidos gramaticales*, al realizar un análisis de manuales similar al nuestro -aunque más profundo por tratarse de un trabajo final de Maestría-, Domínguez García (2011: 18) consigna que en estos textos suelen aparecer errores de cuatro tipos:

- a) *Imprecisión*: lo que se expresa en el manual no es exactamente así gramaticalmente hablando, sino que corresponde más bien a la “licencia” que se toman los autores de

(Gente 2, p. 55)

En relación con la incorporación del modo subjuntivo, ya suele trabajarse también la *oposición entre las cláusulas de relativos en indicativo* (con antecedente conocido, concreto o cuya existencia sea segura para el hablante) y *en subjuntivo* (con antecedente desconocido o cuya existencia no sea segura), si bien este aspecto se desarrollará y profundizará más en los niveles superiores.

10 ¿Puedes decir cuál es la diferencia de significado entre a y b? ¿En qué contextos imaginas cada frase?

a. ¿Conocéis a una actriz rubia que toca el piano?	a. Necesito un libro que trata de la Guerra Fría.
b. ¿Conocéis a una actriz rubia que toque el piano?	b. Necesito un libro que trate de la Guerra Fría.
a. Quiero trabajar con una persona que tiene muchísima experiencia.	a. Estoy buscando a un profesor que da clases de nivel inicial.
b. Quiero trabajar con una persona que tenga muchísima experiencia.	b. Estoy buscando a un profesor que dé clases de nivel inicial.

(Gente 2, Libro de trabajo, p. 54)

La mayoría de las actividades tienden a privilegiar, siguiendo el *enfoque comunicativo*, el uso de los relativos más frecuentes y, por lo tanto, didácticamente más rentables (*que/el que, donde*), asociados a la *función de describir, identificar, presentar o definir*. En cuanto al tipo de texto, se relacionan por lo general con *definiciones y avisos clasificados*:

7 Transforma los siguientes anuncios de prensa en una oración de relativo.

Regalo traje de novia como nuevo... 1	Necesitamos una secretaria con inglés... 2
Vendo casa, muy luminosa... 3	Se requiere chico trabajador y responsable para trabajo temporal en empresa de ordenadores... 4

ochenta y siete 87

(Sueña 2, Libro de ej., p. 87)

8 Escribe las definiciones de las siguientes palabras en el lugar adecuado.

armario	túnel	terceror	impresora	ambulancia	cristal
pisicra	dormitorio	pato de peatonas	secador		

Es un mueble en el que se guarda la ropa en casa.
 _____ por el que pasas
 _____ en el que se trasladan
 _____ con el que comes
 _____ por el que cruzas
 _____ donde duermes
 _____ con el que imprimes
 _____ del que están hechos
 _____ en el que te bañas
 _____ con el que te secas

(Gente 3, Libro de trabajo, p. 8)

9 Vamos a trabajar en grupos de cuatro: cada persona del grupo tiene que pedirte cosas a otros compañeros de la clase. El juego termina cuando un grupo consigue reunir las 12 cosas.

ALUMNO A - un objeto que (estar) hecho de tres materiales - un pañuelo que no (estar) usado - algo que (servir) para ver mejor	ALUMNO B - un libro que no (servir) para aprender español - algo que (costar) muy poco dinero - un objeto que (ponerse) normalmente en la cabeza
ALUMNO C - una tarjeta de crédito o documento que (cambiar) el año que viene - un monedero que no (ser) de plástico - algo que (servir) para no tener frío	ALUMNO D - un objeto que (tener) un especial significado para su dueño - algo que (ponerse) normalmente en el pie - un billete que no (ser) del país donde vives

• ¿Tienes aquí algún pañuelo que no esté usado?
 - Lo siento, pero no tengo.
 • ¿Y algo que sirva para ver mejor?
 - Sí, ten, mis gafas.

83

(Gente 2, Libro de trabajo, p. 53)

Los ejercicios empiezan a complejizarse en el *nivel intermedio* (B1, B2), al incorporar el *uso de las relativas precedidas por preposición*, con consignas que a veces requieren reescritura, y permiten ir incorporando nuevos relativos como *donde, quien* y *cuando*:

gente de novela

10 Algunas personas han dado estas informaciones falsas. Corrígelas. Si no sabes los datos reales, puedes inventarlos. Usa **donde, quien y cuando** en frases como la del ejemplo.

- Hernán Cortés descubrió América. No, no fue Hernán Cortés quien descubrió América, sino Colón.
- Jack Ruby mató a John F. Kennedy. _____
- Las Olimpiadas de Barcelona se celebraron en 1990. _____
- Federico García Lorca murió en Argentina. _____
- Los Beatles empezaron su carrera en Londres. _____
- Giuseppe Verdi vivió en el siglo XVIII. _____
- Creo que El Greco pintó "Las Meninas". _____
- Albert Einstein nació en los Estados Unidos. _____
- Julio Verne escribió *La isla del tesoro*. _____
- La Revolución Francesa empezó en 1700. _____

Gente 2, Libro de trabajo, p. 67

Comienzan a aparecer además, más actividades donde se incluye la *reflexión*, de modo tal que los alumnos accedan desde la *gramática implícita* a la *explícita*, especialmente en las propuestas de *nivel avanzado*:

Sólo en cinco de las siguientes frases se puede sustituir **la que** por **quien**.
¿En cuáles y por qué?

- Ésa es la que estabas hablando en la fiesta...
- Ésa es la que insultaste el otro día...
- Ésa es la que estaba viviendo Pablo...
- Ésa es por la que tienes que pasar para llegar a Cáceres...
- Ésa es la que llamaste el otro día...
- Ésa es por la que estoy haciendo todo esto...
- Ésa es la que estuvimos bailando la otra noche...
- Ésa es con la que estuviste saliendo el verano pasado...

Ahora, reescribe las frases con **quien** en los casos en los que sea posible.
Muchas palabras en español, como en otras lenguas, tienen varios significados.

(Gente 3, Libro de trabajo, p. 9)

Explicar las diferencias entre estas frases

- ¿Busca alguna gramática? - Sí, quiero una que explique el subjuntivo.

- ¿Busca alguna gramática? - Sí, quiero una de las que explican el subjuntivo.

Las frases con las expresiones "cualquiera que", "alguno/a los/as que" normalmente se construyen con **subjuntivo**.

Cuando están las expresiones "cualquier de", "alguno/a los/as", "uno/a/os/as" + artículo ("los/as") = "que", generalmente se utiliza **indicativo**.

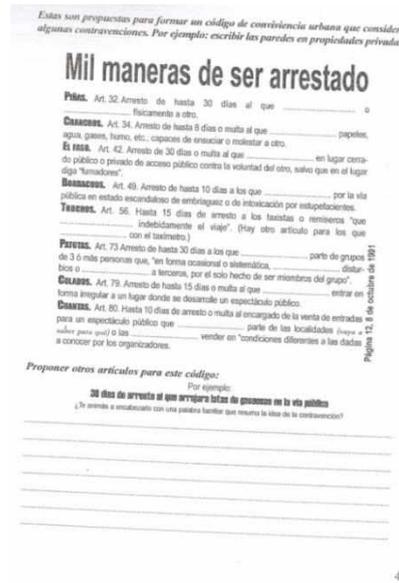
Elegir la opción más adecuada:

- ¿Ya decidiste qué te vas a comprar?
- No, así que mañana voy a ir a cualquier negocio y me voy a comprar el pantalón que más me gusta / que me gusta.

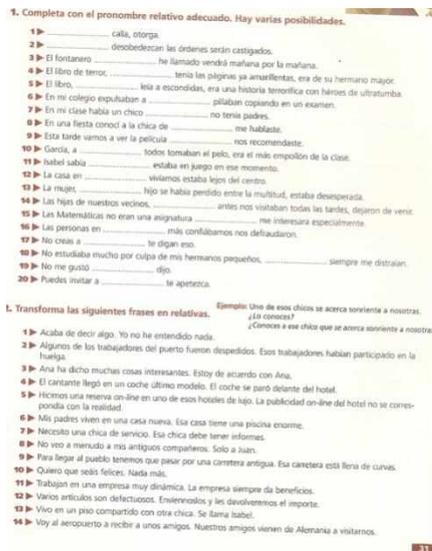
- Pero, ¿qué es lo que usted quiere en concreto? (No tiene más datos)
- No, sólo puedo decirle que necesito un libro que tiene / que tenga fotografías de Madrid.

(UBA 7, p. 97)

A los tipos de texto antes consignados, se le agrega el uso de cláusulas relativas en *artículos propios del discurso jurídico*:



(UBA 6, p. 41) Observamos además, particularmente en este nivel, que muchas veces las explicaciones gramaticales pueden resultar insuficientes para resolver los ejercicios, dado que existe una teoría gramatical desproporcionada en relación con los requerimientos de los ejercicios o la cantidad, por ejemplo, solo dos en todo el manual *Dominio C* (ver cuadro gramatical de en el Anexo):



(Dominio C, p. 31)

Sin embargo, por otra parte, se destacan actividades integradoras, de carácter más abierto, donde se recuperan los conocimientos que el alumno ha ido sumando y ejercitando a través del tiempo, lo cual permite combinar diferentes relativos:

Dado que a medida que avanza en su nivel de conocimiento de la lengua, el alumno gana autonomía, los *ejercicios abiertos*, por último, son más frecuentes en niveles intermedio alto y avanzado, y en combinación generalmente con el *enfoque por tareas*. Estas actividades tienden a privilegiar la fluidez, la interacción con sus compañeros y el uso adecuado de la lengua más que la corrección gramatical, como en el antepenúltimo de los ejercicios citados.

4. Conclusiones provisionarias

La enseñanza de los relativos se inicia, por lo general con *que, el que* y luego con *quien y donde*, en el nivel preintermedio; más tarde en el nivel intermedio se intensifica el uso de estos relativos con preposiciones, y en el nivel avanzado se incorporan otros relativos de uso más complejo y menos frecuentes como *cuyo* y *el cual*, mientras *cuanto* suele quedar “olvidado”, salvo en algunas excepciones.

Por lo general, aunque aparezcan en todo tipo de textos, los relativos están incluidos preferentemente en estos manuales en *definiciones, refranes, avisos clasificados y artículos de leyes*.

En cuanto su *función*, se especifican las siguientes: *identificar a personas o cosas, referirnos a una persona, cosa, idea, etc. que no queremos o podemos mencionar directamente, describir o definir, y añadir información sobre una persona o una cosa*.

En la teoría gramatical, a veces se observa una excesiva tendencia a la *simplificación, y un reduccionismo*, además de errores de diferente tipo (*omisión o exceso de información, incorrecciones gramaticales, y uso de un metalenguaje innecesario*).

En lo que respecta a la *ejercitación*, en algunos manuales esta no se condice con la teoría y suele ser muy *estructurada* o limitada.

De acuerdo con lo observado, creemos que la enseñanza de los pronombres debería ser progresiva y cíclica para profundizar y facilitar la fijación de su funcionamiento desde el nivel inicial, privilegiando aquellos relativos de uso más frecuente. Sin embargo no se deben omitir otros a medida que el alumno avanza en su conocimiento, especialmente ante los requerimientos gramaticales, lingüísticos y pragmáticos que implica un uso adecuado y eficaz, en situaciones cercanas a las de la vida cotidiana y en ámbitos más formales, imprescindibles a nivel laboral o académico.

Por otra parte, si bien los ejercicios cerrados resultan útiles para fijar usos y estructuras, sería conveniente combinarlos con otros semiabiertos y abiertos para que los alumnos ganen confianza, autonomía y fluidez, familiarizándose con propuestas que posibiliten un uso más real de la lengua y una incorporación natural de los pronombres relativos en sus producciones escritas y orales.

En síntesis, poner la gramática al servicio de la comunicación, es decir, sin descuidar los aportes de la pragmática y sin desestimar tampoco aquellos usos más frecuentes, incluso los alejados de la norma, a los que están siempre expuestos los estudiantes extranjeros en situación endolingüe.

5. Bibliografía

AA. VV. *Aula del sur 1 y 2 y Aula Internacional 3 y 4* de editorial Difusión.

AAVV (1991-2005) *Español para extranjeros. Niveles 1-7*. Buenos Aires, Laboratorio de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

AA. VV. *Voces del Sur 1y 2*. Español de Hoy. (2004). Bs. As., ALEI

AA.VV. *Sueña 1,2,3 y 4* (2000, 2001) Madrid, Anaya.

AUTERI, BEATRIZ Y OTROS .*Voces del Sur 1. Español de hoy*. Nivel elemental (2004)1ra. edición corregida. Bs. As. ALEI.

AUTERI, BEATRIZ Y OTROS *Voces del Sur2. Español de hoy*. Nivel intermedio (2004) Bs. As. ALEI.

BIANCO, FLORENCIA Y JUAN J. RODRÍGUEZ. *Horizonte ELE 3*. Nivel intermedio. Córdoba, UNC, 2014.

DI TULLIO, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Ejercicios. Soluciones, Buenos Aires, Ed. La Isla de la Luna.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, Lorena. (2011) *Quien algo quiere, algo le cuesta La enseñanza/aprendizaje de los relativos en los manuales de español lengua extranjera. Trabajo final de maestría. Universidad de Salamanca*<https://www.mecd.gob.es/dam/.../2012-bv-13-05lorena-dom-nguez-garc-a-pdf.pdf>

HOJMAN, ISABEL, EMMA STEFANETTI Y JULIA DE SOUZA FARIA. *Matatón ELE. Español Lengua Extranjera*. Bs. As. , Eudeba, 2016.

GÁLVEZ, Dolores y otros. *Dominio C.*(2008) Madrid, Edelsa.

GARCÍA ASENSIO Ma A. (2001) «Di que su en vez de cuyo y que mejor que el cual: norma y uso de los relativos en los manuales de español para extranjeros». En M.A. Martín Zorraquino y C. Diez Pelegrín (eds.), ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, *Actas del XI Congreso Internacional de ÁSELE* (Zaragoza, 2000) Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 339- 348.

GARCÍA NEGRONI, M. (2011) *El arte de escribir bien en español*. Manual de corrección de estilo. Bs. As., Santiago Arcos.

GEBAUER, VERÓNICA Y VERÓNICA VALLES.(2014) *Horizonte ELE 2*. Nivel preintermedio. Córdoba, UNC.

GÓMEZ TORREGO, L. (2002) *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM. (8ª ed. corregida y aumentada).

MARTIN PEREZ, Ernesto y otros *Gente 1,2 y 3*. (2004) Madrid, Difusión.

MATTE BON, F. (1998) *Gramática comunicativa del español* (Tomos I y II). Madrid, Difusión.

MILLARES, S. Y A. CENTELLAS (1998) *Método de español para extranjeros*. Nivel Superior. Madrid, Edínumen.

PACAGNINI, A. (2012) *La expresión lingüística de la 'causa final'. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, UBA.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y Asociación de Academias de la lengua española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid, Espasa-Calpe.

SEGUÍ, Verónica. (2014) *Horizonte ELE 1*. Córdoba, UNC

Eje temático: Evaluación y certificación de
ELSE: nuevos desarrollos

Actualización de los descriptores holísticos de la parte escrita del examen CELU: análisis e interrogantes

Adriana Coscarelli

Universidad Nacional de La Plata

adriana.coscarelli@gmail.com

Mónica Santilli

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

monica.santilli@nexo.unnoba.edu.ar

Mariela Starc

Universidad Nacional del Sur

mariela.starc@uns.edu.ar

Área temática: Evaluación y certificación de ELSE: nuevos desarrollos

Resumen

Nuestro trabajo es el resultado del análisis comparado de descriptores de evaluación correspondientes a las grillas tradicionales del Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) con nuevos descriptores construidos colectivamente entre los asistentes al Seminario “Evaluación Holística de tareas integradas de comprensión oral y escrita, y producción escrita” (2016), dictado por la Dra. Juliana Schoffen, coordinadora de la Comisión Técnica del Examen Celpe-Bras.

Partiendo de la evaluación holística de las cuatro actividades escritas del examen CELU E1C15, realizamos un análisis cuantitativo, según el grado de coincidencia observado entre los niveles asignados originalmente y los obtenidos al aplicar los nuevos descriptores; y cualitativo, a fin de determinar las posibles causas de divergencia.

Del cotejo entre ambos grupos de descriptores se desprenden conclusiones interesantes que consideramos pertinente difundir, planteando, al mismo tiempo, los siguientes interrogantes: ¿Por qué razón el nivel de coincidencias al aplicar ambas escalas varía según las tareas y los niveles? ¿Es posible que la experiencia como evaluador con los descriptores anteriores obture la asignación de niveles al cambiar la herramienta de evaluación? ¿Puede el evaluador “desprenderse” de los criterios de evaluación previos? ¿Por qué al utilizar los nuevos descriptores se observa una tendencia a asignar un nivel levemente superior con respecto al asignado con los descriptores tradicionales? ¿Resultan acaso más precisos los primeros descriptores del CELU? ¿Cómo mejorar los criterios, especialmente en aquellos casos en que parece más complejo determinar el punto de corte y aumentan los porcentajes de divergencia entre los evaluadores, como en el nivel Intermedio? ¿De qué manera puede superarse la interpretación subjetiva de ciertos descriptores? Más allá de subrayar diferencias/similitudes entre descriptores, ventajas/desventajas de cada grilla, creemos que la discusión habilita nuevas perspectivas que posibilitarán la superación de ciertos “puntos conflictivos” y contribuirán a ajustar los criterios de evaluación.

Palabras clave: evaluación-descriptores-cotejo-discusión-superación

Introducción

En el marco de las Misiones Inversas VI, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación llevadas por la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Buenos Aires de manera conjunta, se organizó en agosto de 2016 en Bs. As. el curso con modalidad de ateneo : “Evaluación Holística de tareas integradas de comprensión oral y escrita, y producción escrita” , dictado por la Dra. Juliana Schoffen de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS), coordinadora de la Comisión Técnica del Examen Celpe-Bras.

El ateneo, destinado a miembros del Consorcio ELSE con experiencia en evaluación de escritos y orales, tuvo como objetivos generales discutir definiciones teóricas claves en el

área de evaluación -criterios de evaluación, grillas y bandas- revisando y desarrollando nuevos descriptores de nivel para la evaluación holística.

Resultado del desarrollo de una de las consignas para el trabajo final correspondiente a dicho curso es la ponencia que presentamos en este Coloquio: el análisis comparado de descriptores de evaluación correspondientes a las grillas tradicionales del Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) con los nuevos descriptores holísticos construidos colectivamente entre los asistentes al ateneo.

Aplicando dichos descriptores a la evaluación de las cuatro actividades escritas del examen CELU E1C15, realizamos un análisis cuantitativo, según el grado de coincidencia observado entre los niveles asignados originalmente –con los descriptores tradicionales- y los obtenidos al aplicar los nuevos descriptores; y cualitativo, a fin de determinar las posibles causas de divergencia.

Marco teórico

Antes de presentar el desarrollo de la consigna, haremos una breve revisión de los conceptos que sirven de fundamento teórico para la reformulación de las bandas holísticas.

Dado que el CELU es un examen de desempeño, comenzaremos por definir este tipo de examen como aquel instrumento de evaluación en el que se espera que los candidatos apliquen sus conocimientos para hacer un uso eficaz de la lengua, de la misma forma que lo harían en la vida real (Schlatter *et. al*, 2005). Por lo tanto, lo que se evalúa en la producción escrita de los candidatos es su desempeño en el uso de la lengua para cumplir con un objetivo real. Para esto es necesario que, además de tener un conocimiento de las reglas gramaticales, el alumno demuestre su capacidad para producir textos cohesivos y coherentes, en el género adecuado y creando la relación de interlocución acorde a las situaciones que plantean las tareas del examen.

Por otra parte, cabe destacar los conceptos de validez y fiabilidad, estrechamente relacionados con las pruebas de evaluación. Para determinar la validez de los exámenes de desempeño se deben tener en cuenta otros aspectos, además de corroborar si estos evalúan lo que realmente se quiere evaluar.

De los diferentes métodos para medir la validez, mencionaremos los siguientes: *validez de contenido, de criterio y de constructo*. Se considera que el examen tiene validez de contenido si las actividades que plantea contienen “muestras que sean relevantes y representativas de lo que se pretende medir y en base a las cuales se pueden sacar conclusiones sobre el desempeño del candidato con respecto a ese contenido” (Schlatter *et. al*, 2005) [La traducción es nuestra.] La validez de criterio, a su vez, se da cuando hay concordancia entre los resultados de diferentes exámenes en los que se aplicaron los mismos criterios de evaluación. Por último, para que un examen tenga validez de constructo se debe definir primero cuál es el objeto empíricamente observable (constructo) que se quiere medir y cómo se lo quiere evaluar. Si el constructo que se evalúa es la habilidad para producir un texto escrito, las características del constructo estarán determinadas por cada una de las tareas propuestas. Luego, ese constructo se considerará válido si los resultados obtenidos reflejan que realmente se midieron las habilidades que se querían evaluar y si, además, se pueden hacer generalizaciones a partir de ellos. (Bachman y Palmer, 1996; citado en Schlatter *et. al*, 2005).

La fiabilidad, por su parte, debe garantizar igualdad de condiciones a los candidatos, tanto en el momento de realizar el examen como en el de la evaluación. En el caso de los exámenes de desempeño, al no poder aplicarse la corrección automática, la fiabilidad dependerá, por un lado, del grado de especificidad de los descriptores que determinan el criterio que se aplica para la evaluación del constructo y, por el otro, del conocimiento y entrenamiento de los evaluadores para la aplicación de esos criterios.

Sin embargo, resulta prácticamente inevitable que la subjetividad interfiera en la instancia de evaluación. En cuanto a esto, McNamara (1996, citado en Schlatter *et. al*, 2005) sugiere las siguientes acciones específicas para reducir el efecto de la subjetividad en

este proceso: a) uso de bandas descriptivas para cada nivel, incluyendo ejemplos ilustrativos; b) entrenamiento de los evaluadores en el proceso de corrección y c) doble evaluación de la producción de cada candidato y especificación de procedimientos a seguir en caso de divergencias.

Resulta fundamental, además, al abordar el marco teórico, hacer una referencia en cuanto a los tipos de evaluación: ¿holística o analítica?

El criterio de elaboración de las bandas descriptivas es un tema central en la evaluación ya que tienen la función “proveer de una descripción “objetiva” donde el evaluador pueda ubicar de manera confiable las muestras de examen que evalúa” (Prati, 2007, p. 128). La escala que describan las bandas depende del procedimiento de evaluación que se adopte, holístico o analítico y está determinado por el objetivo que tenga la evaluación.

Describiremos brevemente los objetivos y las ventajas y desventajas de cada procedimiento:

a) Analítico: El evaluador analiza en forma separada los distintos componentes del texto (organización de los párrafos, gramática, puntuación, ortografía) para luego asignar una nota a cada uno. De la sumatoria de estas notas se obtiene una puntuación. Este tipo de evaluación, al tener en cuenta los aspectos positivos y negativos de la producción, permite obtener información más detallada sobre el desempeño de los candidatos. Entre las ventajas de este procedimiento podemos mencionar que son fáciles de comprender y aplicar, que son confiables ya que se otorga un puntaje a cada componente y que brindan un diagnóstico preciso de las habilidades del candidato.

Las dos principales desventajas que presenta la evaluación analítica son el tiempo de corrección, ya que es necesario hacer más de una lectura para evaluar cada componente, y la dificultad para concentrarse en los logros del candidato.

b) Holístico: Los criterios holísticos de evaluación se aplican para analizar la producción escrita de manera global y asignarle un resultado único. El evaluador tiene en cuenta el conjunto de habilidades que el candidato necesita dominar para realizar la tarea pero “no emite juicios acerca de ningún aspecto en particular” (Prati, 2007, p.128). Weigle (2002, citado en Schlatter *et.al*, 2005) menciona la practicidad entre las características positivas de este procedimiento ya que es suficiente una sola lectura para asignar una nota global. Destaca, además, que el candidato es evaluado por sus logros, por aquello que pudo hacer bien. El uso de los recursos lingüísticos se evalúa en la medida en que contribuyen a la configuración de la interlocución para lograr el propósito comunicativo, es decir que se considera que están “al servicio” de la interlocución (Dilli *et. al*, 2012).

Entre las desventajas, además de no poder brindar un diagnóstico detallado de las habilidades del candidato, la fiabilidad se presenta como otro problema de la evaluación holística, ya que al asignar una nota a partir de una impresión global es necesaria la participación de evaluadores expertos que eviten caer en subjetividades y poder brindar resultados confiables.

Dadas las características y los objetivos del CELU, creemos que este procedimiento ofrece la perspectiva de evaluación más coherente. Sin embargo, es necesario seguir analizando el resultado de la aplicación de las bandas holísticas para lograr determinar parámetros de evaluación más específicos y, en consecuencia, más confiables.

Objetivos

En virtud de lo expuesto, los objetivos de nuestro trabajo serán:

- Cotejar los descriptores tradicionales del CELU con los nuevos, producto de una construcción colectiva y consensuada durante el ateneo.
- Reflexionar acerca de la posible incidencia de la subjetividad del evaluador y la tracción que en él ejercerían los descriptores tradicionales, especialmente al aplicarlos por primera vez.
- Esbozar y difundir algunas conclusiones provisorias derivadas del uso inicial de las nuevas grillas.

- Contribuir al análisis y ajuste de los nuevos criterios de evaluación a fin de garantizar la validez del nivel asignado.

Nuevos descriptores holísticos: su aplicación y relación con los descriptores tradicionales

Para alcanzar los objetivos propuestos, iniciamos nuestro trabajo realizandouna evaluación holística de las cuatro actividades escritas del examen CELU E1C15 con la aplicación de los descriptores de nivelque se detallan a continuación:

Avanzado	Intermedio alto	Intermedio	Básico	No alcanza
<p>Cumple con el propósito de la consigna. Construye la relación de interlocución de forma adecuada. (Se posiciona como autor en función del género adecuado). Recupera las informaciones del texto de entrada, las reelabora y las organiza en/según el género solicitado. Texto coherente y cohesivo. Puede presentar algunas inadecuaciones de conexión que (no) interfieren en la lectura global del texto. Léxico y estructuras adecuadas y variadas. Puede haber pocas inadecuaciones que no entorpecen la comprensión/la lectura.</p>	<p>Cumple con el propósito de la consigna. Construye la relación de interlocución de forma adecuada, aunque su posicionamiento como enunciador es lábil/poco sustancial o pueden existir ciertas vacilaciones localizadas que no atentan contra la construcción del género. Recupera las informaciones del texto de entrada, las reelabora y las organiza, aunque presenta imprecisiones en algunas de ellas. (Problema con el tratamiento empírico de la información). Puede presentar algunas inadecuaciones de conexión que pueden intervenir ocasionalmente en la comprensión global del texto que escribe. Léxico y</p>	<p>Cumple parcialmente con el propósito del texto/de la consigna, y presenta fragmentos textuales que se alejan del género solicitado. Construye la figura del enunciador y la figura del destinatario con inadecuaciones recurrentes. Existen vacilaciones en la construcción del interlocutor. Recupera el sentido global del texto de entrada pero no logra precisión en la enunciación de las informaciones. Presenta inadecuaciones de conexión que interfieren ocasionalmente en la lectura del texto. Los recursos lingüísticos que utiliza son limitados. Pueden interferir la</p>	<p>No cumple con el género o no cumple con el propósito. Configura otra relación de interlocución. Recontextualiza de manera inadecuada o equivocada las informaciones del texto de entrada. O es un texto incoherente o muy poco cohesivo. O los recursos lingüísticos que utiliza son muy limitados.</p>	<p>Página en blanco o Frases o palabras desvinculadas Texto completo en otra lengua distinta del español.</p>

	estructuras adecuadas. Ocasionalmente algunas inadecuaciones pueden interferir en la fluidez de la lectura.	comprensión de alguna parte del texto pero no cambian el sentido global.		
--	---	--	--	--

El examen CELU E1C15 incluye las siguientes tareas:

ACTIVIDAD 1: *Usted escuchará un programa de radio de la BBC donde se mencionan obras de arte encontradas en un pueblo de Guatemala. El programa se pasará dos veces.*

Usted vive en una de las casas que se mencionan en el siguiente programa de radio. Escríbale una carta al ministro de Cultura para solicitarle su apoyo para la conservación de las obras de arte descubiertas en el pueblo.

ACTIVIDAD 2: Usted es una de las personas que ha encontrado un sobre del donante anónimo mencionado en el artículo que está a continuación.

Basándose en la información del texto, escríbale un correo electrónico a un amigo para contarle cómo lo encontró y qué piensa de la situación.

ACTIVIDAD 3: Usted como dueño del ave que se menciona en el texto siguiente, escriba una carta a la comunidad, que será difundida por *Internet*, en la que usted se defiende de la denuncia presentada por sus vecinos.

ACTIVIDAD 4: Usted, como periodista, investiga el tema de la seguridad vial en la ciudad de Buenos Aires. Utilizando la información de los siguientes textos escriba un artículo para explicar el estado de la situación y opinar sobre la medida que analiza el Gobierno porteño. Su artículo será publicado en un diario de la ciudad.

De la comparación con los niveles originalmente otorgados y el análisis de las similitudes y diferencias pueden surgir nuevas perspectivas que clarifiquen los puntos conflictivos, además de contribuir a ajustar los criterios de evaluación.

Comparación entre los niveles otorgados con la banda holística y las bandas tradicionales

Actividad 1:

En 7 casos donde la holística dio IA y la tradicional VIA, se coincidió en IA.

En 1 caso donde la holística dio I y la tradicional VIA, se coincidió en I.

En 1 caso donde la holística dio I y la tradicional VB, se coincidió en I.

Actividad 2:

En 5 casos donde la holística dio IA y la tradicional VIA, se coincidió en IA.

En 1 caso donde la holística dio I y la tradicional VIA, se coincidió en I.

Actividad 3:

En 4 casos donde la holística dio IA y la tradicional VIA, se coincidió en IA.

En 1 caso donde la holística dio I y la tradicional VIA, se coincidió en I.

Actividad 4:

En 1 caso donde la holística dio IA y la tradicional VIA, se coincidió en IA.

En 1 caso donde la holística dio A y la tradicional IVA, se coincidió en A.

I. Casos de coincidencias totales discriminadas por nivel y por tareas

ACTIVIDAD	Básico	Intermedio	Intermedio alto	Avanzado	Total de coincidencias totales por
-----------	--------	------------	-----------------	----------	------------------------------------

					tarea'
1	2	3	2	7	14
2	4	5	4	4	17
3	1	4	4	3	12
4	1	12	2	1	16
Total de coincidencias totales por nivel⁸	8	24	12	15	

II. Casos de coincidencias parciales discriminadas por nivel y por tareas

En algunos casos, al no coincidir los evaluadores en el nivel asignado con la planilla tradicional, se toma la coincidencia entre uno de dichos evaluadores y la evaluación hecha con la grilla holística:

ACTIVIDAD	Básico	Intermedio	Intermedio alto	Avanzado	Total de coincidencias parciales por tarea
1	0	2	7	0	9
2	0	1	5	0	6
3	0	4	1	0	5
4	0	0	1	1	2
Total de coincidencias por nivel	0	7	14	1	

Actividad 1:

En 7 casos donde la holística dio IA y la tradicional I/A, se coincidió en IA.

En 1 caso donde la holística dio I y la tradicional I/A, se coincidió en I.

En 1 caso donde la holística dio I y la tradicional I/B, se coincidió en I.

Actividad 2:

En 5 casos donde la holística dio IA y la tradicional I/A, se coincidió en IA.

En 1 caso donde la holística dio I y la tradicional I/A, se coincidió en I.

Actividad 3:

En 4 casos donde la holística dio IA y la tradicional I/A, se coincidió en IA.

En 1 caso donde la holística dio I y la tradicional I/A, se coincidió en I.

Actividad 4:

En 1 caso donde la holística dio IA y la tradicional I/A, se coincidió en IA.

En 1 caso donde la holística dio A y la tradicional I/A, se coincidió en A.

Si consideramos, en cambio, no los porcentajes sobre el total de coincidencias, sino los porcentajes con respecto al total de candidatos (40), podemos avanzar hacia un análisis más general y cualitativo:

⁷ Los cuadros y gráficos muestran número de coincidencias sobre un total de 40 candidatos -no porcentajes- en las actividades 1,2, y 4; y sobre un total de 39 candidatos en la actividad 3 por faltar el escaneado de 1 tarea; en la lectura horizontal, por tareas.

⁸ En sentido vertical debe tomarse un total de 159 tareas (4 por candidato, menos la tarea faltante)

Coincidencias (totales + parciales)

Actividad	Básico	Interm.	Interm. alto	Avanzado	Total	% sobre el total de candidatos
1	2	5	9	7	23/40	57,50
2	4	6	9	4	23/40	57,50
3	1	8	5	3	17/39	43,60
4	1	12	3	2	18/40	45

El nivel de coincidencias varía según la tarea siendo un 12 % más alto en las actividades 1 y 2, como así también en los niveles, dado que son más frecuentes las coincidencias en I e IA.

III. Casos de divergencias

Actividad	Niveles contiguos			Niveles distantes	
	Entre B e I	Entre I e IA	Entre IA y A	Entre B y A	Entre I y A
1	2 + en hol: 2	7 + en hol: 6	7 + en hol: 7	1 + en hol: 1	
2	3 + en hol: 1	4 + en hol: 1	5 + en hol: 4		4 + en hol: 2
3	5 + en hol: 5	5 + en hol: 4	4 + en hol: 3		3 + en hol: 3
4	4 + en hol: 3	10 + en hol: 8	1 + en hol: 1		7 + en hol: 4

Actividad	Niveles cercanos	Niveles distantes	Totales	%
1	16	1	17/40	42,50
2	12	4	16/40	40
3	14	3	17/39	43,60
4	11	7	18/40	45

Se observa un porcentaje de divergencia considerable en todas las tareas al aplicar las bandas holísticas; si bien los niveles asignados resultan contiguos en la mayoría de los casos de divergencia, los niveles más distantes representan con respecto al total de divergencias los siguientes porcentajes: 6, 25 % en la tarea 1; 33,33 % en la 2; 21,43 % en la 3 y 63,64 % en la 4.

La tendencia general muestra un nivel más elevado al aplicar las nuevas bandas holísticas en relación con las tradicionales.

Si bien, en cierta forma, era esperable que los resultados obtenidos utilizando la grilla holística fueran superiores a los determinados por medio de la aplicación de la grilla tradicional, los altos porcentajes de divergencia plantean la necesidad de revisar/mejorar la grilla holística, especialmente los descriptores de los niveles Intermedio e Intermedio alto en los que se generó el mayor número de divergencias, 57 y 43 respectivamente.

Cabe preguntarse cuáles son los criterios que contribuyen a obtener una evaluación más precisa en las grillas tradicionales (quizá los aspectos gramaticales) y si es posible incluir criterios semejantes en la grilla holística para ajustarla sin llegar a convertirla en analítica.

Conclusiones

Dada nuestra experiencia previa en la corrección del examen CELU fue inevitable la comparación con las grillas tradicionales, basadas en la respuesta esperada para cada tarea, y se presentaron algunas dificultades para aplicar las nuevas bandas holísticas. Comprobamos, entonces, la necesidad de mayor entrenamiento para lograr “desprendernos” de los criterios previos.

Uno de los desafíos consistió en determinar los puntos de corte entre niveles que, en ocasiones, percibíamos como una decisión “forzada” por no contar con criterios tan precisos o ajustados a la tarea específica. En particular, nos resultó complejo establecer el límite cuando un texto presentaba una combinación de rasgos de dos niveles contiguos, por ejemplo, algunas características que lo ubicarían en un nivel Intermedio Alto y otras típicas de un nivel Intermedio.

Otro punto interesante para mencionar es que los descriptores holísticos del nivel Intermedio parecen insuficientes para definir dicho nivel, lo cual nos condujo a pensar en la posibilidad de incluir un nivel Pre-intermedio que podría asignarse a los casos fronterizos entre Básico e Intermedio.

Un factor más que nos generó cierto grado de vacilación al momento de otorgar un nivel fue la dificultad para establecer la diferencia entre criterios como “presenta inadecuaciones” y “puede presentar algunas inadecuaciones” o “interfieren” y “pueden interferir”, etc. Por tanto, consideramos que es importante enriquecer el debate en torno a cuáles son los descriptores que definen con mayor precisión cada nivel de dominio.

Un aspecto positivo que hemos observado es el hecho de que estos nuevos descriptores están orientados a resaltar los aciertos y no los errores, por ejemplo, la capacidad de construir la relación de interlocución de forma adecuada. Es decir que “los candidatos reciben una nota por lo que logran hacer bien en su producción y no por sus deficiencias” (Schlatter *et. al.*, 2005) [La traducción es nuestra.] Otra ventaja de utilizar los mismos criterios para corregir todas las tareas es que, más allá de la diferente relación de interlocución, el género y el propósito al que deba responder cada una de ellas, le confiere mayor validez al examen.

En conclusión, además de la importancia de subrayar las diferencias/similitudes entre descriptores, o las ventajas/desventajas de cada grilla, creemos que es sumamente valioso contar con una “nueva mirada”. Asimismo, la discusión habilita nuevas perspectivas de análisis que pueden contribuir a superar ciertos “puntos conflictivos”, ajustar los criterios de evaluación y repensar nuestro rol como evaluadores holísticos.

Bibliografía

- DILLI, C., SCHOFFEN, J. R., & SCHLATTER, M. (2012). *Parâmetros para a avaliação de produção o escrita orientados pela noção de gênero do discurso*.
- PRATI, S. (2007). *La evaluación en Español Lengua Extranjera: Elaboración de exámenes*. Bs. As., Libros de la Araucaria.
- SCHLATTER, M., ALMEIDA, A. D. N., FORTES, M. S., & SCHOFFEN, J. R. (2005). *Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo*. En FLORES, V. et al. *A redação no contexto do vestibular* (pp. 11-35). Porto Alegre, UFRGS.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele et al. *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática do docente* (pp. 169-197). Porto Alegre: Editora Bem Brasil.

Eje temático: Investigaciones en torno al
examen CELU, escrito y oral

La conversación en el juego de roles del examen CELU

Valeria Abate Daga
Camila Beatriz Berardo
Marcela María Di Gulio
Universidad Nacional de Río Cuarto
abatedaga.valeria@gmail.com
cbb08@hotmail.com
marceladigulio@yahoo.com.ar

Área Temática: Investigaciones en torno al examen CELU, escrito y oral.

Resumen

El juego de roles del examen oral CELU, supone desempeñarse en un contexto similar al de la vida real. En esta instancia se solicita al candidato que asuma un papel específico (amigo, colega, empleado, etc) en una situación determinada (laboral, académica, ciudadana, etc.). Entendemos que lo solicitado implica, además de construir secuencias discursivas (argumentaciones, descripciones, explicaciones, etc.) en relación con los propósitos comunicativos requeridos por la consigna (aconsejar, pedir información, fundamentar, etc.), el empleo de un género oral que sigue patrones sistemáticos más o menos regulares según el contexto sociocultural: la conversación (Calsamiglia, 2012).

En este trabajo nos proponemos realizar un análisis de la conversación atendiendo a las situaciones comunicativas propuestas en la instancia *juego de roles* desde un corpus de trabajo constituido por los juegos de roles de los exámenes CELU 215, 116 y 216. Consideraremos, además, los criterios de valoración de las grillas analíticas y bandas holísticas relacionados con la conversación y que se relacionen con nuestros criterios de observación. Por último, abordaremos los audios de los candidatos de dichos exámenes, tomados en la sede de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El análisis conversacional permite entender cómo se construyen, se negocian y se (re)producen determinados papeles sociales en la interacción social a través de los usos lingüísticos y según el contexto sociocultural. Nuestra investigación toma una muestra amplia de juegos de roles y de audios para observar, por un lado, los desafíos que propone esa instancia del CELU y por el otro, el desempeño efectivo de los candidatos.

Palabras clave: juego de roles - comunicación oral- conversación - objetivo comunicativo.

La comunicación oral: la conversación como género prototípico.

La comunicación oral es la forma privilegiada de interacción del hombre en las diversas situaciones comunicativas que atraviesa a diario. “Captamos, nombramos e interpretamos el mundo que nos rodea mediante el lenguaje y, en primera instancia, lo hacemos por medio de la lengua oral” (Cucatto, 2010: 281). Se trata, además, de un objeto cultural que se construye en interacción con otros sistemas simbólicos; su aprendizaje y uso siguen patrones sistemáticos más o menos regulares según el contexto sociocultural (Calsamiglia, 1994). En este sentido, vale aclarar, la lengua oral no presenta diferencias significativas con respecto a la lengua escrita.

La conversación es la forma prototípica en que se manifiestan la comunicación oral y, más ampliamente, las lenguas (Amparo Tusón Valls, 2002). Se trata de una “actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra” (Cost at al, 1990: 59 en Tusón Valls, 2002: 134). Destacamos el aspecto interactivo de la conversación, por lo tanto, su carácter social. Conversar es realizar una actividad social que utiliza como instrumento códigos lingüísticos y no lingüísticos. “En la conversación las personas nos construimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea” (Tusón Valls 2002).

Cabe aclarar que cuando hablamos de comunicación oral deben reconocerse diferentes grados de complejidad, atendiendo sobre todo a la formalidad de cada discurso. Así, la conversación coloquial es la forma más natural de interacción comunicativa, puesto que su formalidad y las normas o convenciones a las que debe atenerse son claramente menores que en un debate parlamentario, por ejemplo. Es posible decir, entonces, que la conversación coloquial es un género que no requiere una formación o instrucción específica, puesto que los sujetos aprenden a hablar de manera espontánea durante toda su vida (Cucatto, 2000); en cambio, una entrevista de trabajo, en cualquiera de los dos roles (entrevistado-entrevistador) requiere una mayor planificación, de un pensamiento estratégico, de cierto asesoramiento, de una especial atención al registro, etc. Tomando lo estudiado por Bajtín, podemos decir que este último tipo de discurso oral es un género discursivo secundario y el primero un género discursivo primario. “Los géneros discursivos secundarios de naturaleza oral serán aquellos que presenten un grado mayor de formalidad (...) y que, en consecuencia, requieren de un adiestramiento específico para lograr un desempeño eficaz” (Cucatto, 2000: 286).

Goffman sostiene que la conversación debe analizarse considerando dos niveles, por un lado, un análisis sistémico que se centre en la organización en la gestión de los turnos y, por otro lado, un análisis que se ocupe de los ritos de la interacción, que son reflejo de las relaciones sociales. “El primer nivel dará cuenta de cómo se va construyendo la estructura conversacional por medio de la alternancia de turnos y de las estrategias que quienes participan en la interacción utilizan para hacerse entender y para entender a los demás. El segundo nivel atenderá a los aspectos rituales de toda conversación, que están presididos por la no invasión del territorio del otro y por la conservación de la propia imagen” (Tusón Valls, 2002:136) .

La existencia de roles diferenciados y asumidos por los participantes en la interacción por medio de la lengua oral es también una variable a tener en cuenta, debido a que es un factor que condiciona en gran medida la construcción del discurso. Tal como sostienen Tusón Valls y Calsamiglia Blancafort (2015), “en el ámbito social, la relación entre las personas se da en varios ejes que se entrecruzan y permiten al hablante, en cada caso, situarse, por un lado, en un punto del continuum, y, por el otro, tener el margen suficiente para negociar sus posiciones en el curso de la interacción” (p.158). Entre los hablantes, dice Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996) las relaciones pueden ser horizontales o verticales. En el primer caso, se establece una relación entre iguales con independencia del grado de formalidad de la situación comunicativa. En el eje vertical se presenta una relación jerárquica entre los hablantes por diferentes factores: edad, clase social, grado de conocimientos, puestos de trabajo, etc. Las marcas que señalan las diferentes posiciones pueden ser no verbales, por ejemplo, tono de voz, gestos, movimientos, vestimenta, etc. o verbales, como la elección de formas de tratamiento, iniciativa y mantenimiento de los temas, ocupación del espacio interlocutivo, etc. Estas posiciones parten de una relación previa ya establecida por la identidad social de cada hablante, pero en el transcurso de una interacción, cabe aclarar, pueden sufrir cambios, negociarse o entrar en conflicto (Tusón Valls y Calsamiglia Blancafort, 2015).

La actividad comunicativa, según Goffman, se presenta socialmente como una escena en la que los actores interpretan su papel. De esta manera, el hablante se presenta como un personaje que se define en la interacción con los otros. Desde esta perspectiva, la elección de elementos lingüísticos, forman parte de los indicadores simbólicos de construcción de imagen.

¿De qué hablamos cuando hacemos referencia a la imagen en la interacción verbal? Brown y Levison consideran que el ser social está constituido por dos entidades interdependientes: la imagen positiva y la imagen negativa; la primera alude, según estos autores, “al deseo de que los actos de uno sean aprobados” y la segunda al “deseo de que uno no vea impedido sus actos”. En la interacción se ponen en juego cuatro imágenes: las dos del locutor y las dos del interlocutor. Una de las actividades de los hablantes es, entonces, controlar el mantenimiento de las imágenes propias y las del otro. Si se presentan acciones que afectan negativamente la imagen del interlocutor, el

hablante puede optar por evitarlas, usar expresiones indirectas o con rasgos que suavicen el contenido, o bien repararlas mediante, por ejemplo, el pedido de disculpas. Cabe aclarar que si se trata de situaciones de familiaridad, de jerarquía establecida entre los hablantes (de superiores a inferiores), de urgencia, o en las que hay voluntad clara de agresión; estas opciones no son aplicadas.

Cabe aclarar que, tal como lo señalan Brown y Levison, hay una clara influencia de la cultura al momento de establecer una interacción verbal, por ejemplo en una cultura se pueden tener ciertas preferencias en cuanto al estilo directo/indirecto, al empleo de estrategias mitigadoras, a las reglas de cortesía, etc. que son diferentes a las de otras culturas; esto hará que los enunciados puedan variar en forma y significado aún en las mismas situaciones.

Los actos potencialmente amenazadores de la imagen se pueden distribuir en cuatro tipos: hay actos que amenazan la imagen positiva del enunciador, por ejemplo, una confesión y una autocrítica; se trata de actos autodegradadores. Otros actos pueden amenazar la imagen positiva del destinatario, por ejemplo un insulto, una burla, una ironía, etc. Hay actos que también pueden amenazar la imagen negativa del enunciador. Tal es el caso de acciones como hacer una oferta, comprometerse, prometer; se trata de actos potencialmente abiertos a un fracaso. Otros actos pueden amenazar la imagen negativa del destinatario, por ejemplo una orden, un consejo, una recomendación, una prohibición; son actos que, en general, invaden el territorio del otro. Ante algunos de estos actos amenazadores de imagen, las posiciones de los hablantes pueden peligrar; esto suele dar lugar a una negociación, o bien al planteo de un conflicto abierto. Kerbrat-Orecchioni (1966) considera, además de los actos amenazadores de imagen, los actos de refuerzo de la imagen: halagos, alabanza, agradecimientos, buenos deseos, felicitaciones; realizados como comportamientos estimulantes y positivos para el establecimiento de las relaciones interpersonales.

La conversación y su estructura.

A grandes rasgos, hablando de la estructura de la conversación, podemos decir que se distingue una secuencia macro: el inicio, que introduce el tópico de la conversación y las primeras reacciones de los interlocutores; el cuerpo, que contiene todas aquellas intervenciones que hacen avanzar temáticamente la conversación; y, finalmente, el cierre, que incluye las reacciones de los últimos pares adyacentes incluidos en el diálogo. Una conversación, vale aclarar, estará integrada por tantos diálogos como temáticas sean desarrolladas por los hablantes (Cucatto, 2000).

La menor unidad de análisis dialógica es el intercambio, que se define como el par de intervenciones sucesivas de distintos hablantes, una de inicio o iniciativa y otra de reacción o reactiva (Briz, 200, 2002). Los ejemplos de intercambio más prototípicos son los pares adyacentes, esto es, los pares de enunciados que se caracterizan porque el primero de ellos provoca convencionalmente la emergencia del segundo: pregunta-respuesta, invitación-aceptación, saludo-saludo, pedido de disculpas-aceptación, felicitación-agradecimiento, halago- agradecimiento, etc. En todos los casos se trata de una intervención de inicio o iniciativa que supone una segunda intervención de reacción, cuya ausencia es percibida por el oyente como una transgresión a las convenciones del intercambio (Cucatto, 2000).

La alternancia de turnos debe hacerse de forma coordinada a través de los mecanismos de heteroselección o de autoselección. En el primer caso, quien está usando la palabra selecciona al hablante siguiente, y, en el segundo caso, una de las personas presentes toma la palabra ante la ausencia de una heteroselección. Si estos mecanismos funcionan, de forma general bastante bien es porque los interlocutores van señalando e interpretando de forma adecuada lo que se denomina *lugares apropiados para la transición*. Estos lugares apropiados pueden estar señalados por una pregunta, por una entonación descendente seguida de pausa o por una mirada, por ejemplo (Tusón, 2002).

Para el abordaje de los exámenes es pertinente tener en cuenta, también, el concepto de competencia estratégica y la noción de principio de cooperación. Grice (1975) propone una serie de principios no normativos y aceptados por los que participan

de una conversación. Estos se incluyen en lo que Grice llama principio de cooperación, condición de racionalidad que resulta básica para que el discurso sea inteligible y tenga sentido. Nuestros intercambios comunicativos no consisten normalmente en una sucesión de observaciones inconexas, y no sería racional si lo fueran. Por el contrario, son característicamente - al menos en cierta medida- esfuerzos de cooperación (...) (citado en Escandell Vidal, 1996). La competencia estratégica, en palabras de Cucatto (2010b), está formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debido a variables de actuación o a competencia insuficiente (p. 66). Para Canale, todos los hablantes, tanto nativos como no nativos, emplean las mismas estrategias para enfrentar las limitaciones de sus conocimientos o las restricciones del uso de la lengua en una situación específica, aunque considera que la utilización de dichas estrategias se hace más frecuente en los hablantes de una segunda lengua o de una lengua extranjera (Cucatto, 2010b).

Análisis de las consignas de los juegos de roles

El juego de roles, requiere que el candidato asuma un papel específico y que se posicione en una situación determinada. En las consignas de los juegos de roles correspondientes a los exámenes 215,116 y 216 podemos observar que en todas se propone una conversación, a veces se aclara que se trata específicamente de una discusión. Cada lámina implica que se lleven a cabo ciertos propósitos comunicativos por parte del candidato tales como: pedir colaboración, advertir, pedir una solución ante un problema, dar consejos, advertir y aconsejar, ofrecer una ayuda, quejarse, poner excusas para no ceder a un pedido, quejarse y exigir, pedir ayuda, protestar y exigir, pedir, contar e invitar, reclamar, sugerir, oponerse a un planteo.

La mayoría de los juegos de roles implica una conversación, sin embargo se pueden distinguir diferentes niveles de formalidad que se relacionan con las características de las diversas situaciones planteadas y, específicamente, con la relación entre los interlocutores. Hay situaciones que implican cierta horizontalidad en la relación entre los hablantes por lo que suponen, también, un menor grado de formalidad como una conversación entre amigos, entre familiares, entre vecinos, compañeros de estudios, etc. Otros intercambios suponen una relación de verticalidad determinada por relaciones de trabajo como “gerente-jefe de personal”; “alumno-director de un curso”, o condicionada por relaciones sociales como “padre-encargado del comedor escolar”, o por el grado de confianza de los interlocutores como “vendedor- comprador”, “turista-agente turístico”.

Las temáticas que proponen los juegos de roles son variadas y se identifican con diferentes ámbitos o actividades. Las láminas exigen desplegar argumentos que se construyen sobre la base de conocimientos sobre, por ejemplo, las ventajas de producir una huerta en la vereda; los peligros del uso de internet para organizar una reunión de amigos; las ventajas del trabajo en equipo; la preservación los lugares históricos, las consecuencias del enojo y el estrés, entre otras. En algunos casos, el grado de formalidad lo marca la temática que regula el intercambio, por ejemplo cuando un vecino debe convencer a otro sobre la importancia de preservar los lugares históricos del comercio turístico.

Las situaciones planteadas en los juegos de roles implican un dominio lingüístico y también el reconocimiento de diferentes contextos que involucran personas, relaciones sociales o relaciones de autoridad. Se supone que en el planteo de cada situación ambas partes deben posicionarse en el papel a representar de acuerdo a la relación jerárquica, es decir, diferenciar el rol que se les adjudica y distinguir las particularidades del mismo, como el vocabulario, la entonación, el registro, fórmulas de tratamiento, etc.

Asimismo, cada rol implica asumir papeles sociales como representar a un padre preocupado porque en el comedor escolar no se vende comida saludable para los alumnos, o un jefe de personal que reclama al gerente de la empresa en donde trabaja, iguales condiciones tanto para hombre como para mujeres, entre otros. Consideramos que el grado de dificultad y/o complejidad de los contextos planteados por las consignas responde por un lado, a cuestiones intrínsecas a las temáticas, y por otro, y

fundamentalmente, al conocimiento que pueda tener el candidato sobre esos temas y sobre el rol que deba desempeñar.

Criterios de observación de las grillas analítica y bandas holísticas

En la evaluación analítica se consideran los diferentes aspectos de la actuación del candidato de manera separada y en la evaluación holística se juzga el desempeño oral en su conjunto; se tiene en cuenta la efectividad total de la producción oral.

El examinador cuenta con la grilla analítica cuyos criterios en relación con la conversación son: logra el objetivo comunicativo (comenta, explica, describe, responde, resume, opina, defiende punto de vista, etcétera.); coopera en la interacción (muestra interés, introduce nuevos tópicos). En cuanto al léxico se considera la variedad, precisión, adecuación a la situación.

Por otra parte, en las bandas holísticas, instrumento que posee el interlocutor - examinador se especifica si el candidato puede cumplir o tiene conciencia del registro solicitado; el vocabulario es preciso y adecuado; la pronunciación y entonación son expresivas, y/o se acercan a parámetros del español (en alguna de sus variantes); el candidato utiliza un léxico preciso y variado cuando la situación lo requiere.

Observación del desempeño de los candidatos

Los candidatos que rindieron el examen CELU en las fechas mencionadas fueron 22 de los cuales 12 son adolescentes de entre 15 y 18 años, 10 alumnas de la universidad de 20 a 23 años, una candidata particular de 20 años que aún no había iniciado sus estudios universitarios y una candidata particular de 28 años con estudios superiores.

Es pertinente destacar que la realización de la actividad verbal del juego de roles tiene ciertas particularidades: ambos participantes asumen roles ficticios según lo solicitado por la lámina; ambos construyen diversas secuencias discursivas según el propósito comunicativo pedido la comunicación oral. El juego se da entre evaluador-candidato en un contexto de examen lo que implica que el candidato debe desempeñarse en una situación que requiere representar un rol y en relación con determinada temática, y su interlocutor es su examinador. Esto implica una relación de jerarquía que condiciona la situación por encima de los roles específicos que cada uno de los interlocutores deba representar.

Si consideramos los criterios de valoración de las grillas analíticas, los candidatos logran el objetivo comunicativo (pedir, invitar, aconsejar, reclamar, etc.) y cooperan en la interacción ya que muestran interés en las propuestas de los juegos de roles y se desempeñan de manera adecuada. La pronunciación y entonación, en la mayoría de los casos, son expresivas, y/o se acercan a parámetros del español y eso demuestra que ellos advierten que un rol implica un comportamiento acorde a la situación. En cuanto al léxico podemos observar que la variedad y precisión varían de acuerdo al nivel de complejidad de los roles que deben cumplir.

Si tenemos en cuenta criterios de observación que se deducen de nuestro marco teórico como la estructura de la conversación, podemos decir que todos los juegos se construyeron de manera completa: el inicio y el cierre se generan a partir de la *pregunta-respuesta* o el *saludo-saludo*. En el cuerpo de la conversación advertimos que se concreta lo planteado por la consigna del juego de roles y esto nos demuestra que los candidatos asumen que dicho intercambio posee una organización. Antes dijimos que cada lámina supone que se lleven a cabo ciertos propósitos comunicativos, sin embargo hay que destacar que lo que comienza con un pedido o una invitación luego, en el cuerpo de la conversación, se transforma en una argumentación en la cual el candidato debe convencer a su interlocutor de que realice alguna acción, por ejemplo, que tome conciencia acerca de los peligros del uso de internet, o que asista a un concierto de

música clásica al aire libre, o que firme una petición para preservar el patrimonio histórico del lugar, entre otras.

La alternancia de turnos se concreta de forma coordinada a través de mecanismos de heteroselección y de respeto de turnos. En algunos casos, por ejemplo un candidato tuvo dudas o no supo cómo encauzar la conversación y se quedó en silencio, el examinador recurrió a la autoselección, es decir, tomó la palabra para orientarlo a través una pregunta (*¿y qué hay allí?*, esta pregunta dio lugar a que el candidato construyera un argumento para justificar el porqué es saludable ir de vacaciones a un lugar pequeño y tranquilo).

Las consignas plantean una relación interpersonal y ciertos propósitos que en el transcurso de la interacción, en algunos casos, sufrieron algunos cambios, como por ejemplo un candidato no logró convencer al interlocutor y recurrió a una negociación; en otro caso el candidato recurrió a una amenaza, sin entrar en conflicto aunque puso en riesgo su imagen frente a su interlocutor. Si bien esta actitud no logró que se cumpliera el propósito, dio lugar a que el interlocutor decidiera tomarse un tiempo para considerar el pedido que inició la conversación. En general, los candidatos pudieron desplegar estrategias que compensaron dificultades en la comunicación debido a competencia insuficiente ya sea del tema o del rol a desempeñar. El principio de cooperación rigió la comunicación en todos los casos, dado que los candidatos, a su manera, lograron construir sentidos y encauzaron la comunicación.

No obstante, cabe aclarar que algunos roles resultaron más difíciles de asumir como el de padre preocupado por la alimentación de su hijo que exigía un cambio en el menú escolar. Tomamos este ejemplo dado que los candidatos que tuvieron que desempeñarse en el rol son adolescentes. Creemos que la construcción de argumentos poco consistentes se debió a la falta de experiencia en el rol.

Otros ejemplos muestran que no es el rol el que influye en el desempeño sino el conocimiento sobre el tema, como los que tuvieron que aconsejar a un amigo sobre las ventajas de visitar a una vidente. Creemos que no lograron argumentar demasiado porque no conocían las tareas que realiza una persona que dedica a dicha actividad. Podemos comparar este ejemplo con otro candidato que debía convencer a un amigo de asistir a un concierto de música clásica al aire libre. En este caso pudimos advertir que los argumentos que construyó el candidato fueron más sólidos porque, interpretamos, conoce de música o tiene cierta sensibilidad en relación con ella, *“la música no se pierde, la música se siente adentro; el arte no va apreciada simplemente como arte técnica (...)”*.

Consideraciones finales

El juego de roles es una parte del examen que requiere que el candidato se pueda desempeñar de manera adecuada ante una situación comunicativa. Cabe destacar que en el examen CELU los evaluadores regulan, motivan, reorientan el intercambio a través de diversas técnicas de producción de enunciados para corroborar la competencia comunicativa del candidato.

La mayor parte de los candidatos que rindieron el examen tuvieron su primer contacto con nuestra lengua a través de la oralidad, sobre todo los más jóvenes que vinieron a nuestro país a vivir una experiencia de inmersión cultural. Cualquiera sea el caso, todos aprendieron la L2 desde diferentes vivencias más o menos formales como la escuela, la universidad o desde situaciones más cotidianas como la relación con amigos o compañeros o la familia.

En trabajos anteriores nos propusimos indagar en una muestra pequeña de situaciones comunicativas propuestas en la instancia del juego de roles y desde el examen de una joven extranjera de 16 años. La misma prueba se hizo con adolescentes nativos de 16 y 17 años insertos en el nivel secundario y luego se replicó en estudiantes nativos de entre 21 y 25 años del nivel universitario. Esta indagación se sostuvo desde la hipótesis de que la edad de los participantes y la experiencia en relación con ciertas

prácticas y géneros se tornan factores condicionantes para el despliegue de una competencia comunicativa adecuada.

El corpus del presente trabajo nos permitió abordar una muestra más amplia de juegos de roles y de exámenes para observar, por un lado, los desafíos que propone esa instancia del examen oral CELU y por el otro, el desempeño efectivo de los candidatos. Interpretamos que en algunos casos el juego de roles, se tornó complejo en relación con la temática o con el rol que los candidatos debían cumplir. Consideramos que los candidatos no lograron construir argumentos consistentes dado que no conocen en profundidad algunos temas o no poseen experiencia en determinados roles.

Todos poseemos un grado de competencia comunicativa en nuestra Lengua materna (o L1), es decir un conjunto de habilidades desarrolladas en diferentes ámbitos y niveles que nos permiten desempeñarnos con nuestra lengua en diversos contextos comunicativos. Esa competencia es la que nos proporciona las bases para acceder al aprendizaje de otra Lengua (o L2) y es la que posibilita también, distinguir relaciones sociales, de poder, roles, estructuras, registro, vocabulario, etc. La competencia comunicativa es compleja, su desarrollo es procesual y se construye y se enriquece a partir de los conocimientos formales y experienciales

Al analizar las muestras de nuestro corpus nos surgen algunos interrogantes que pueden ser viables para ampliar nuestra investigación. Creemos que podemos construir un instrumento que indague en la percepción que tienen los candidatos de esa instancia del examen oral. Es importante tener en cuenta la constitución de nuestra comunidad de candidatos cuya edad oscila entre los 16 y 23 años.

Referencias bibliográficas

Abate Daga, V., Berardo, C., Di Gulio, M., (2015), “El juego de roles en el examen CELU: ¿qué supone la competencia comunicativa?” en http://coloquiocelu.congresos.unc.edu.ar/files/ABATE_BERARDO_DIGULIO.pdf

Abate Daga, V., Berardo, C., Di Gulio, M., (2016), “Examen CELU: competencias para la instancia oral.”

en http://www.academia.edu/30840335/El_grupo_de_estudio_como_dispositivo_para_el_desarrollo_profesional._Politicas_linguisticas_y_lenguas_extranjeras_en_el_Nivel_Superior

Calsamiglia, Helena; Tusón, Amparo (2012), *Las cosas del decir*, Editorial Ariel.

Cucatto, A. (2010), *Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Escandell Vidal, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Ed Ariel, Barcelona.

Documentos CELU 215.

Documentos CELU 116.

Documentos CELU 216.

Tusón Valls, (2002) *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*, Universidad Autónoma de Barcelona. Consulta en

línea: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion.pdf>

El punto de corte entre el básico y el intermedio: grilla y posición de los evaluadores

Alejandra Elichabe

aelichabe@gmail.com

UBA - CELU

Gabriela Lapalma

gabylapa011@gmail.com

UBA- UNA

Silvia Prati

silprati@gmail.com

UBA- CELU - CLE

Área temática: Investigaciones en torno al examen CELU, escrito y oral

Resumen

En este trabajo estudiaremos 40 producciones escritas de candidatos que obtuvieron nivel Básico o Intermedio en la evaluación realizada en diciembre de 2016 a fin de identificar los criterios que pueden llevar a los evaluadores a asignar uno de esos dos niveles a los textos. Se observará especialmente un grupo de textos en los que las primeras dos evaluaciones no fueron coincidentes. Luego se compararán estos criterios con los que presentan las bandas de evaluación, con el objetivo de proponer orientaciones para estandarizar con los docentes el reconocimiento del punto de corte. También consideraremos, si resulta pertinente, los resultados de la corrección que se realizará en julio de 2017 para tener un corpus más amplio de muestras.

Palabras clave: niveles – español – texto escrito – criterio – evaluación

Para evaluar el desempeño escrito de los candidatos CELU se cuenta con una escala de descriptores de niveles Avanzado - Intermedio Alto – Intermedio - Básico y No alcanza. Hemos registrado, a lo largo de sucesivas sesiones de evaluación, un 35% de muestras problemáticas, de las cuales menos de la mitad corresponden al par Básico-Intermedio, el cual es crucial para la certificación del nivel. En primer lugar, revisaremos 40 muestras en las que se estableció una duda entre Básico e Intermedio y los instrumentos provistos por la Comisión Académica para establecer los criterios diferenciales entre una y otra banda. En segundo lugar, revisaremos las hojas de corrección y las observaciones realizadas por los evaluadores, para dar cuenta de las cuestiones que se plantearon en el trabajo con las muestras. Por último, y considerando las conclusiones de la segunda parte, intentaremos sistematizar los hallazgos y proponer nuevas líneas de investigación y desempeño sobre el eje presentado en este trabajo.

El punto de corte entre el básico y el intermedio: grilla y posición de los evaluadores

En este trabajo analizamos 40 muestras de exámenes CELU tomados en 2016, junto con algunas muestras de la corrección del 117, que obtuvieron intermedio y básico, en las consideraciones de uno y otro evaluador, y estableceremos algunas diferencias entre los textos que puedan ser de utilidad para correcciones posteriores, considerando tanto los comentarios de los evaluadores como la decisión de la comisión técnica que efectuó la revisión.

Seleccionamos la tarea 1 de los exámenes de 2016 y la tarea 2 de los exámenes de 2017.

Las muestras fueron divididas en dos grupos, el primero formado por aquellas muestras que en la revisión obtuvieron un nivel intermedio y un segundo grupo con las muestras que obtuvieron un nivel básico al ser revisadas por la comisión técnica. Asimismo, se observaron las anotaciones de cada uno de los evaluadores y las notas realizadas por la comisión técnica que realizó la corrección, con el objetivo de rastrear los criterios utilizados para la asignación de uno u otro nivel.

Transcribimos a continuación la grilla utilizada por los evaluadores para corregir y asignar un nivel (transcribimos solamente intermedio y básico):

Intermedio	<p>Cumple parcialmente con el propósito de la consigna y presenta fragmentos que no responden a los parámetros del género solicitado. Construye la figura del enunciador y la figura del destinatario con inadecuaciones recurrentes. Recupera el sentido global del texto de entrada, pero no logra precisión al reelaborar la información. Texto con algunos errores de cohesión que afectan en parte la fluidez de la lectura. Léxico y estructuras suficientes para cumplir con el propósito textual aunque presentan varias inadecuaciones que pueden interferir en la comprensión de alguna parte del texto.</p>
Básico	<p>No cumple con el género y/o no cumple con el propósito. No configura la relación de interlocución o ésta es diferente a la solicitada. Recontextualiza de manera inadecuada o equivocada las informaciones del texto de entrada. O es un texto poco coherente o poco cohesivo. Los recursos lingüísticos que utiliza son muy limitados.</p>

Si bien en las primeras correcciones del examen la grilla era analítica, actualmente contamos con una grilla holística que, en términos de Hyland (2003:227), brinda un “enfoque global que refleja la idea de que la escritura es una entidad única que se puede captar mejor con una escala única que integra las cualidades inherentes de la misma. El enfoque contrasta con la búsqueda del error de los primeros métodos de evaluación y en su lugar enfatiza lo que el escritor puede hacer bien en lugar de salir a atrapar sus deficiencias”. Notamos en este fragmento que nuestra grilla responde a este criterio en la descripción del intermedio, nivel mínimo con el que se obtiene la certificación. Los descriptores del nivel básico, por su parte, se definen de manera negativa, porque los candidatos que obtienen este nivel no logran hacer lo solicitado en la consigna; es decir, los logros de este nivel no resultan suficientes para obtener un certificado como el CELU. La dificultad que surge cuando analizamos estas muestras es que tienen características que aparecen descritas en las dos bandas. Por ejemplo, en algunos casos ocurre que el candidato cumple parcialmente con el propósito y con el género, pero hay tantos errores gramaticales que la lectura no es fluida y es muy difícil comprender el texto para el evaluador, o los problemas de cohesión son tan importantes que no se puede entender el texto como una entidad, sino como una serie de frases sueltas que no tienen relación entre sí.

Recordaremos, en este punto, algunos conceptos teóricos que nos ayudarán a comprender mejor cuál es la dificultad que encuentran los evaluadores al corregir estas muestras, tan disímiles una de la otra.

De acuerdo con los trabajos de Van Dijk, T. (1980), el análisis del contenido del texto proporciona una aproximación analítica que parte del conjunto del texto, entendiendo éste como una unidad global. El autor señala que existen unidades superiores de contenido, a las que llama *macroestructura*, que van más allá de la oración y sus componentes. La *macroestructura* es la proposición subyacente que representa el tema o “tópico” de un texto y constituye la síntesis de su contenido.

Van Dijk propone, para el análisis del texto, la hipótesis de dos niveles. Uno de los niveles sería el *global* y estaría representado en las *macroproposiciones* y el otro nivel sería el *local*, representado en las *microproposiciones*. Estos dos niveles tienen entre sí una relación de implicación porque las *macroproposiciones* se derivan de conjuntos de *microproposiciones* que, relacionadas entre ellas, manifiestan una unidad de sentido.

Siguiendo a Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999:225):

“si el texto está formado por una serie de macroproposiciones, éstas tienen una jerarquía. La macroproposición de nivel más alto coincide con lo que se llama la macroestructura del texto. Ésta, a su vez, contribuye de manera sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, porque es una representación del tema general que vertebra la unidad comunicativa.

Las macroproposiciones tienen relación con unidades formales del texto escrito como los párrafos y los títulos. No necesariamente concuerdan con exactitud, pero tienden a agruparse y distinguirse a partir de disposiciones externas (puntuación, separación entre líneas, subrayados y tipografía) que contribuyen a que un texto escrito “empaquete” la información en bloques, de tal manera que sea interpretado según la intención con que ha sido producido.”

Nos interesa particularmente revisar estos conceptos porque encontramos - especialmente en las muestras que fueron finalmente señaladas con un nivel básico- algunas características comunes en cuanto a las llamadas "disposiciones externas" por Calsamiglia y Tuson, y que se presentan como problemas para la macroestructura, es decir, puede no haber separación en párrafos, o puede no aparecer un título (requerido en la tarea si se trata de un artículo o una noticia, por ejemplo), o se puede dar el caso de que no se puedan establecer unidades de sentido, lo cual permitiría establecer la coherencia global, porque las frases están unidas sin continuidad ni relación lógica, además de no mostrar una jerarquía, con lo cual es difícil establecer el tema o tópico general del texto escrito por el candidato.

Hemos observado que hay poca coherencia y cohesión en los textos de nivel básico por la ausencia de sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos (ya sea de palabras, sintagmas u oraciones), ni sustitución por hipónimos, hiperónimos o antónimos, proformas léxicas ni calificaciones valorativas, entre otros datos.

Es interesante señalar, en cambio, que en la mayoría de las muestras que obtuvieron un nivel intermedio en la revisión, podemos rastrear procedimientos cohesivos que nos ayudan a establecer el nivel. Por ejemplo, en una de las muestras de la actividad 1 2016, se habla de “25 señoras”, luego retomado como “ellas” y más adelante con la forma de “esas señoras”. Dicho de otra manera, consideramos que hay que prestar especial atención a los recursos cohesivos, porque vemos en nuestras muestras que, y tal como se prevé en la grilla, se puede establecer el corte entre uno y otro nivel considerando este aspecto entre otros. Y vale señalar aquí que, aunque pueda haber un cumplimiento parcial del propósito y/o del género, si las inadecuaciones en cuanto a la cohesión son tan importantes que el texto no se puede leer de manera fluida, probablemente estemos observando una muestra de nivel básico.

Asimismo, y deteniéndonos en marcadores que contribuyen a la organización global del texto, también observamos en nuestro corpus que las muestras que fueron calificadas como de nivel intermedio muestran un desarrollo de la enunciación marcado por el uso de algunos organizadores de discurso. En términos generales podemos hablar de muestras que incluyen algunos de los siguientes marcadores:

- iniciadores (*para empezar*),
- distribuidores (*por un lado*),
- ordenadores (*primero*),
- aditivos (*además*),
- de anterioridad (*antes*),
- de simultaneidad (*ahora*),
- de expresión de punto de vista (*para mí*),
- de reformulación, explicación o aclaración (*o sea*).

En los textos de nivel básico no solemos encontrar estos recursos y, justamente pensando en los puntos de corte, podemos agregar que en los textos de nivel avanzado, además de estos recursos, encontramos marcadores de transición (en otro orden de cosas), continuativos (en este sentido, el caso es que), conclusivos (en conclusión, en resumen), de manifestación de certeza (es evidente, es indudable), de tematización

(respecto a, a propósito de) y de ejemplificación. Véase Lapalma y Prati 2017 para más datos.

Además, podemos mencionar, en relación con las diferencias entre los escritos básicos y los intermedios, que en los primeros registramos problemas en el establecimiento de la secuencia. Entendemos secuencia siguiendo a Adam (1985, 1987 y 1989) como unidad constituyente del texto que está constituida por paquetes de proposiciones (macroproposiciones), a su vez constituidas por un número indeterminado de proposiciones (microproposiciones). De acuerdo con este autor podemos establecer una diferencia entre secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y dialogales. La secuencia dominante será aquella que se manifieste con una presencia mayor en el texto mientras que la secuencia secundaria será la que está presente en el texto, sin ser dominante. Notamos en las muestras analizadas que en el nivel básico es difícil distinguir entre una y otra porque no encontramos una organización clara del texto, mientras que en las muestras de nivel intermedio vemos que puede haber diferencias claras entre la secuencia dominante y la secundaria.

Volviendo a la grilla de evaluación, resulta relevante mencionar algunos otros datos en relación con los niveles abordados en este trabajo.

Para el nivel intermedio, que se caracteriza porque el escrito muestra un cumplimiento parcial del género y la consigna, se puede identificar en el texto el uso de patrones retóricos propios de los géneros solicitados; o por un mayor reconocimiento de la secuencia prototípica. A modo de ejemplo, podemos señalar, en relación con la tarea 1 2016, que las muestras intermedias tienen rasgos de los artículos periodísticos en función del propósito comunicativo de informar.

En cuanto al propósito textual, consideramos que se cumple en forma parcial cuando la producción responde a la consigna, pero la información es poco precisa, está incompleta o no están jerarquizadas las ideas porque falta información importante, o hay un exceso de información irrelevante o de detalle.

Además, podemos establecer una diferencia entre errores e incongruencias, entendiendo los *errores* como aquellos referidos a omisiones o incorrecciones en el nivel morfosintáctico. Entendemos por *incongruencias* los señalamientos o equivocaciones en los niveles semántico y pragmático, es decir, que manifiestan la imposibilidad de otorgar sentido a un texto, ya sea por inadecuación del significado de las palabras o por inadecuación de la situación comunicativa (Abusamra et al., 2011:54). Vemos en el siguiente fragmento una incongruencia clara: "*microtalleres donde ellas pueden sacar sus hijos de la calle*" (no se puede acceder al sentido por la inadecuación del significado de las palabras utilizadas). Encontramos que las incongruencias aparecen mucho más en el nivel básico, y que el nivel intermedio puede haber alguna incongruencia, pero sobre todo relevaremos errores.

En lo concerniente al registro, las producciones de nivel intermedio pueden tener algún tipo de inadecuación en cuanto a la selección sintáctica o léxica que afecte el grado de formalidad requerido.

Otro de los temas que hemos relevado en las muestras analizadas es la cuestión de la brevedad del texto. Si bien en el CELU, por el tipo de examen del que se trata, no se solicita una cantidad mínima de líneas para cumplir con las tareas asignadas, casi siempre que nos encontramos con un texto breve, se trata de un texto de nivel básico. En algunos casos a estos textos se les asignó el nivel intermedio porque comunican contenido relevante para el cumplimiento del propósito y los recursos lingüísticos son precisos y adecuados. En otras palabras, en estos casos no hay información de detalle o irrelevante y la secuencia lógica es adecuada para el cumplimiento del propósito.

Con referencia a la relación de interlocución, otro de los criterios que marcaría punto de corte en nuestra grilla, podemos decir que en las muestras analizadas se observa, para el nivel intermedio que el candidato se puede posicionar en el rol solicitado (para nuestra tarea 1, como periodista) y dirigirse a los lectores del diario, mientras que el nivel básico observamos que esta relación no está claramente constituida porque no se puede

establecer el rol del que escribe, o no se puede establecer a quién o para qué escribe el texto.

Algo muy importante para señalar en relación con la construcción de la figura del enunciador y del interlocutor es que, aparentemente, el tipo textual que los candidatos podrían conocer más, por ser más frecuente, es el correo electrónico y en estos casos el texto puede ser más adecuado en cuando a esta construcción, pero eso no necesariamente indica un cumplimiento parcial del género y el propósito, porque puede ocurrir, como en varios de los ejemplos analizados para la actividad 2 2017, que el cuerpo del texto resulte incomprensible por alguno de los problemas mencionados antes, lo cual convertiría ese texto en un básico, a pesar de que a primera vista pueda engañar al lector por el esquema presentado.

En esta actividad (la 2, 2017) se solicitaba a los candidatos que escribieran un correo electrónico a sus colegas brindando cierta información y exhortándolos a ciertas acciones. Como el tipo textual es de alta frecuencia, encontramos muchos textos que fueron calificados como intermedios porque lo que parecía ser un cumplimiento parcial del género y propósito, sin embargo, en la revisión, en la mayoría de los casos se determinó que las muestras eran de nivel básico porque a pesar de las marcas textuales, y dado que solamente se describía una situación o se narraba un acontecimiento, el propósito no se cumplía.

Conclusiones

Hemos visto a lo largo de nuestro trabajo diferencias entre los niveles básico e intermedio que creemos pueden llegar a ayudar al evaluador a discriminar entre uno y otro nivel.

Para que un texto sea de nivel intermedio, no solamente deberíamos ver si hay cumplimiento parcial del género y el propósito (volveremos sobre esto más adelante), sino que debemos asegurarnos de que el escrito demuestre comprensión global de la información (a veces aparece un detalle, y da la impresión de comprensión, pero luego vemos en la muestra que solamente se desarrolla ese detalle), que el contenido sea relevante (lo cual hace el cumplimiento del propósito, aunque sea parcialmente), que la información esté organizada temporal y lógicamente, que la sintaxis sea correcta y permita comprender las frases y la relación entre frases, que haya recursos mínimos de cohesión. Esto no quiere decir que sea un texto sin errores, pero los errores o incongruencias no deberían, en este nivel intermedio, producir incomprensión para el lector, aunque pueda haber una lectura poco fluida.

Un texto de nivel básico, por otra parte, aunque muestre marcas prototípicas del tipo textual solicitado, o pueda tener algunos puntos que se refieren al cumplimiento del propósito, mostrará desorganización discursiva, errores lingüísticos recurrentes, falta de coherencia en la información presentada, brevedad, y un número mayor de incongruencias.

Hemos mencionado las características de los textos, pero nos gustaría hacer una breve mención al trabajo de los evaluadores en relación con la problemática presentada en este trabajo.

Tal como indicamos antes, nuestras grillas proponen una banda holística, que implica tener una mirada global, integradora de distintos aspectos que se resumen en la asignación de un nivel.

La dificultad para los evaluadores aparece, principalmente, en dos aspectos:

- a) los textos (en las producciones) son todos distintos, no existe un texto igual a otro.
- b) el descriptor de cada nivel en la banda de la escala está, inevitablemente, compuesto por varios criterios.

Lo que hemos observado en nuestro análisis es que hay textos que efectivamente son difíciles de categorizar, y bien se puede plantear la duda entre intermedio y básico, como hemos señalado para los casos en los que parece haber un cumplimiento parcial del propósito y género; y, por otra parte, da la impresión de que los evaluadores no se han

puesto realmente de acuerdo entre sí o con el modo holístico de evaluar, porque eligen uno de los criterios sin ponderarlo con los demás; o si hay alguna cuestión del entorno de evaluación (distracción, efecto halo, etc) que incida para que la evaluación no sea pareja.

Siguiendo las observaciones realizadas en este trabajo, recomendamos que el evaluador ubique el texto en el primer descriptor, pero que observe detalladamente si los otros descriptores no lo llevan a otra banda de corrección.

Además, y aquí en un nivel más intuitivo, también recomendamos que el evaluador analice detenidamente si el texto es comprensible o no por la forma en que está escrito. Muchas veces notamos que el evaluador repone de manera inferencial o por su conocimiento del input o de la consigna, información que de hecho no se desprende de la sintaxis del texto revisado.

Recordamos entonces que toda lectura requiere de inferencias para descifrar la información textual elidida, pero tal vez, en el marco de las inferencias elaborativas, y considerando las que se realizan sobre el modelo situacional, en tanto el lector relaciona e integra elementos para generar un modelo mental de la situación referida en el texto, tal vez los evaluadores puedan estar desarrollando y completando la información implícita, por las pistas que da el texto, a pesar de que la información no esté claramente desarrollada en el mismo.

Para finalizar, sabemos que la discriminación de algunas muestras entre intermedio y básico es uno de los temas más complejos que se puede dar en la corrección, pero esperamos haber propuesto algunas pistas que ayuden a la distinción entre niveles con el objetivo de disminuir el número de muestras que necesitan revisión y de ajustar los criterios comunes de corrección.

Bibliografía citada:

Abusamra, V. et al. (2011) *Leer para comprender*. Paidós. Buenos Aires.

Adam, J.M. (1985). "Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture". *L'orientation scolaire et professionnelle* 14.4: 293-304.

----- (1987). Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, 56.

----- (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel. España.

Hyland, K. (2003) *Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Lapalma, G. y Prati, S. (2017) "Género y propósito en el examen CELU: ¿qué nos muestran las producciones de los estudiantes avanzados?", en *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE -VIII Coloquio CELU Ana María Pacagnini y otros* 1a edición . Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2017 Libro digital, epub. Congresos y Jornadas. ISBN 978-987-3667-54-1 1. pp.57-68

Van Dijk, T. (1980) *Texto y contexto*. Ediciones Cátedra. Madrid.

La comprensión en el examen escrito CELU: análisis de respuestas a dos consignas

Vanesa Kandel

Universidad de Buenos Aires (UBA)

vanesa.kandel@gmail.com

Área temática: Investigaciones en torno al examen CELU, escrito y oral

Resumen

Desde el punto de vista de la enseñanza y la evaluación de competencias lingüísticas, la comprensión es un objeto complejo, difuso y al mismo tiempo ubicuo.

El examen CELU, en tanto examen de proficiencia, evalúa de manera integrada las destrezas de los candidatos para interactuar lingüísticamente en una comunidad discursiva concreta y en situaciones concretas de la vida real.

En el caso del examen escrito, coherentemente con su enfoque, las consignas proponen la producción de textos que suponen una determinada situación de interlocución, y la comprensión de esta situación es la primera tarea que el candidato deberá resolver.

Siguiendo a Mijaíl Bajtín y su concepto de dialogismo, un texto nunca es un inicio, siempre se coloca como continuación de un diálogo; un enunciado nunca es el primero, siempre es respuesta a enunciados anteriores. Entonces, si producir enunciados implica una actitud dialógica y axiológica, una actitud activa de la voluntad y la conciencia del hablante, la comprensión debe ser entendida de la misma forma como dialógica y axiológica. Comprender, para Bajtín, es una réplica activa, una respuesta, una toma de decisión frente al texto y frente al mundo. Comprensión y producción están indisolublemente imbricadas: toda comprensión es de naturaleza responsiva; la comprensión se actualiza como respuesta en la producción.

Desde esta perspectiva, la tarea del evaluador del escrito supone, en primer lugar, reconocer los ecos dialógicos presentes en el enunciado del candidato, es decir, las voces del input y de la consigna, entendidos como enunciados anteriores, que el candidato reconfigura de manera singular y con las cuales dialoga.

Este trabajo recoge y analiza las estrategias enunciativas mediante las cuales candidatos con distintos niveles de proficiencia dan cuenta de su comprensión en un grupo de respuestas a dos consignas CELU.

Palabras clave: comprensión, producción, respuesta, dialogismo, interlocución

Introducción

En la evaluación de escritos CELU, un tópico que suele recorrer las discusiones es el problema de la comprensión. ¿Cómo saber qué y cuánto comprendió realmente el candidato? ¿Es posible sustraer la comprensión del desempeño general, como un elemento discreto, factible de ser desagregado y ponderado en sí mismo? Y más aún: ¿qué lugar ocupa la comprensión dentro del desempeño general de los candidatos?

Es sabido que el examen CELU evalúa tareas integradas (Lewkowicz 1997). Y es coherente que así sea, puesto que es un examen de desempeño, lo cual significa que “evalúa lo que el candidato será capaz de hacer cuando se desempeñe en situaciones reales de comunicación” (Prati 2007: 63). El interés del CELU, entonces, está puesto en la capacidad de los candidatos de actuar en el mundo a través del uso de la lengua y esa capacidad presupone como requisito el uso integrado de habilidades lingüísticas y pragmáticas. Por eso no es casual que la integración de habilidades haya surgido con los exámenes de desempeño, según destaca María Gabriela Silva Pileggi en su estudio sobre el tema (2015: 15).

Sin embargo, existen controversias en torno a este tipo de exámenes, debido a que, tradicionalmente, las habilidades han sido evaluadas en forma independiente. Una de las críticas más importantes que se les hacen a los exámenes de tareas integradas subraya el potencial riesgo de “contaminación de la evaluación” (*muddied measurement*) que estos suponen, precisamente por la imposibilidad de discriminar las habilidades (Lewkowicz 1997)⁹. Por ejemplo, si examinamos la comprensión en lectura a través de la escritura, el resultado obtenido podría ser sesgado y, por ende, poco confiable, ya que las deficiencias en la producción escrita podrían interferir en la evaluación de la lectura, y viceversa (Silva Pileggi 2015: 15).

Sin duda, en estas críticas resuenan las inquietudes que planteamos en párrafos anteriores y nos retrotraen a nuestras preguntas iniciales sobre la relación entre comprensión y desempeño.

Como primer paso para ahondar en este camino, conviene establecer algunos puntos en común acerca de qué entendemos por comprensión en el marco de la enseñanza y evaluación de lenguas.

La comprensión en clave dialógica

En la larga tradición de la enseñanza y evaluación de lenguas, la comprensión ha sido abordada desde diferentes ángulos. Nos interesa, dada su relación orgánica con el enfoque del CELU¹⁰, retomar la perspectiva del dialogismo de Mijaíl Bajtín (2005 [1982]) para pensar desde allí qué es la comprensión y qué rol cumple en el desempeño de los candidatos.

Ya en “El problema de los géneros discursivos”, a comienzos del siglo XX, Bajtín postula el carácter responsivo de todo enunciado:

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (...): toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante (Bajtín 2005: 257).

En sus comentarios sobre los aportes de Bajtín, Juliana Schoffen(2009) destaca el carácter dialógico que impregna, de manera inexorable, todo enunciado, la palabra misma. El enunciado siempre es moldeado para un “otro” –una persona concreta o enunciados anteriores– y es ese otro el que va a regular el discurso del hablante¹¹.

La comprensión, entonces, está en la base del diálogo. Así lo sostiene también Valentín Volóshinov, miembro del llamado Círculo de Bajtín, quien propone una interesante distinción entre el proceso de comprensión y el proceso de reconocimiento:

Solo un signo se comprende, mientras que una señal se reconoce. Una señal representa una cosa unitaria, internamente inamovible, que en realidad no sustituye nada, no refleja ni refracta nada, sino que aparece simplemente como un medio técnico para indicar la presencia de uno u otro objeto (determinado e inamovible), o bien alguna acción (asimismo determinada y estática). (...) Solo un lamentable malentendido y los inveterados hábitos del pensamiento mecanicista han sido la causa de que estas “señales” hayan sido convertidas casi en una clave para la comprensión del lenguaje y del psiquismo humano” (Volóshinov 2014: 116-117).

⁹ “This occurs when the success in completing a writing task depends on understanding a reading or listening extract” (Lewkowicz 1997: 127).

¹⁰ “El constructo CELU se basa en la visión social del uso de la lengua (Bajtín, 1982). El hablante CELU muestra en el examen que es un sujeto activo de la lengua, al poder responder a situaciones de uso concreto del español” (Elicabe A., Trincheri M. y Prati, S. *Taller de estandarización escritos CELU 117*[documento interno]).

¹¹ “É a relação que o falante estabelece com o interlocutor, para quem o enunciado é dirigido, que determina em grande parte do sentido dos enunciados. Se toda palavra é dialógica, se sempre existe um ‘outro’, mesmo que esse ‘outro’ seja uma idealização cultural e não uma pessoa, esse ‘outro’ atua diretamente na construção do ‘eu’, já que ‘eu’ não existo sem o ‘outro’, e mais, ‘eu’ só existo na relação que construo com o ‘outro’” (Schoffen 2009: 85).

¿Por qué “solo un signo se comprende”? Precisamente por las características del signo, el cual se define no por ser idéntico a sí mismo, como lo es la señal, sino por su variabilidad específica, del mismo modo que, en el proceso de comprensión de una forma lingüística, “el momento constitutivo no es el reconocimiento de ‘lo mismo’, sino la comprensión en el sentido propio de la palabra, es decir, la orientación en un contexto y en una situación dada” (Volóshinov 2014: 116-117).

Siguiendo con la distinción entre señal y signo, y reconocer y comprender, respectivamente, Volóshinov afirma que tanto la señal como el reconocimiento se encuentran dialécticamente desactivados en la lengua materna y que es en el proceso de asimilación de una lengua extranjera donde todavía se perciben la cualidad de señal y el reconocimiento, precisamente porque no están superados:

El ideal de apropiación de una lengua es la absorción de la señalidad por la signicidad pura, del reconocimiento por la comprensión pura. (...) la conciencia lingüística tanto del hablante como del receptor (del que oye y comprende) nada tiene que ver, en la práctica del vivo trabajo discursivo, con el sistema abstracto de la lengua, sino que está relacionada con el lenguaje en cuanto conjunto de los posibles contextos de uso de una forma lingüística dada (Volóshinov 2014: 118-119).

Y añade más adelante:

La conciencia discursiva de los hablantes no tiene que ver en realidad con la forma de la lengua en cuanto tal ni con la lengua en sí. En efecto, la forma lingüística, que le es dada al hablante, según acabamos de demostrar, tan solo en el contexto de enunciaciones determinadas, se le da, por lo mismo, solamente dentro de un contexto ideológico dado. En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno o lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable (Volóshinov 2014: 120).

Es clara aquí la conexión con Emile Benveniste y su distinción entre lengua y enunciación.¹² En efecto, considerar las formas lingüísticas como signos supone considerar la escena de la enunciación, superar el momento del mero reconocimiento y, en términos de Bajtín, establecer un diálogo con los otros signos, configurar una interlocución.

Comprensión y producción se presentan, entonces, necesariamente entrelazadas en la materialidad de los textos. La comprensión atraviesa la producción de los candidatos y es la base sobre la cual estos construyen su interlocución.

Ahora bien, si la comprensión se expresa necesariamente en términos de producción, ¿es posible distinguir los logros (y los desaciertos) que son producto de la habilidad de comprensión de aquellos que son específicos de la habilidad de escritura?

Concretamente, ¿cómo se correlaciona esta habilidad con el desempeño general dentro de las bandas de evaluación de escritos de CELU? ¿Cómo aparece la comprensión en los descriptores de cada nivel?

La comprensión en las bandas del examen escrito CELU

Dentro de las bandas de evaluación de escritos del examen CELU, podemos identificar que la comprensión sustenta los descriptores que se refieren a cumplimiento de propósito, por un lado, y aquellos que consideran explícitamente la relación con el texto de entrada, por el otro. Esto significa que el examen de tareas integradas no invisibiliza las distintas habilidades –que ciertamente son distintas– sino que las considera en una

¹² “Antes de la enunciación, la lengua no es más que la posibilidad de la lengua” (Benveniste 1985b: 84).

trama conjunta, dado que emergen juntas, imbricadas. Y esta imbricación se refleja en las bandas.

En primer lugar, observamos que la comprensión es un *continuum* que atraviesa los cuatro niveles y es punto de corte. Entre los niveles Avanzado, Intermedio Alto e Intermedio, la diferencia parece más gradual, se dirime en términos de mayor o menor precisión; entre el Intermedio y el Básico, el corte resulta más categórico: “Recontextualiza de manera inadecuada o equivocada las informaciones del texto de entrada”, expresa el descriptor del Básico (ver Anexo). Precisamente, la recontextualización inadecuada o errónea estaría dando cuenta de dificultades importantes de comprensión, que afectan desde la base el logro de la tarea y, por ende, el desempeño general.

Respecto de la consigna, si bien la vinculación no es explícita, creemos que el cumplimiento del propósito también depende, en parte, de la comprensión. El candidato necesita comprender qué tiene que hacer, cuál es la situación de interlocución que involucra la tarea, y esta comprensión se objetiva en la producción escrita.

En la sección siguiente, abordaremos algunos ejemplos puntuales.

Análisis de respuestas a dos consignas

En esta sección, presentamos un análisis de la comprensión de lectura expresada en las respuestas de cuatro producciones escritas correspondientes a las actividades 2 y 3 del examen CELU EIC17 del año 2017.

El objetivo del análisis es observar cómo se manifiesta la comprensión en la producción escrita tomando en consideración dos ejes:

- Diálogo con la consigna
- Diálogo con el texto base

Finalmente, observamos la correlación entre la comprensión mostrada y el nivel de desempeño asignado a las respuestas por los evaluadores.

Por razones prácticas, y para no dispersar el análisis, en cada actividad optamos por concentrarnos en textos pertenecientes a niveles adyacentes: Básico e Intermedio en el caso de la actividad 2, Intermedio Alto y Avanzado en el caso de la actividad 3.

En el primer caso, creemos que se trata de dos niveles particularmente sensibles, dado que la línea que los separa es ni más ni menos que la obtención (o no) del certificado de proficiencia. De esta manera, esperamos profundizar en los criterios que definen la certificación, asumiendo que la comprensión mostrada es uno de ellos.

En el caso del corte entre Intermedio Alto y Avanzado, donde, en general, los criterios suelen ser bastante sutiles, ligados más a los recursos lingüísticos o la estructura retórica, nos interesa observar si la comprensión puede jugar un papel relevante en la toma de decisión.

Comenzaremos por la actividad 2, cuya consigna es la siguiente:

Usted, como turista, fue testigo de los hechos que se relatan en la siguiente noticia. En base a lo ocurrido, escriba una carta de lectores a un diario nacional para solicitar la protección del patrimonio natural.

Como se explicita en el enunciado de la consigna, el texto de base es una noticia y aparece presentado con los elementos textuales y paratextuales prototípicos del género: título, bajada (o copete), fecha y fuente (ver Anexo).

Las muestras seleccionadas resultan representativas de lo que suele ocurrir en la realidad de la evaluación de escritos: efectivamente, hay textos que parecen encarnar los rasgos prototípicos de su nivel, y por eso resultan relativamente fáciles de evaluar, y hay

otros que, por el contrario, resultan problemáticos porque parecen deslizarse, por distintas razones, entre niveles adyacentes.

El texto 1 es un ejemplo del primer grupo. Ha sido evaluado como Básico y, efectivamente, creemos que posee rasgos que corroboran esta clasificación en lo que respecta a la comprensión. Veamos algunos de ellos, siguiendo los dos ejes que propusimos en el comienzo de esta sección.

Diálogo con la consigna

El texto comienza con una exhortación y una mención del asunto desarrollado en la noticia:

Es muy importante que protectamos este mundo. Solo tenemos un mundo y no debe sacar para heilo en nuestras bebidas.

De este modo, entendemos, el texto está respondiendo, al menos parcialmente, al propósito enunciado en la consigna y dando cuenta de su comprensión. Pero este es el único eco dialógico de la consigna que encontramos. A lo largo del texto, no hay ninguna referencia a la condición de turista del enunciador ni a los hechos relatados en la noticia. Por otra parte, tampoco se configura una relación de interlocución acorde a lo solicitado: ¿a quién se dirige este enunciador? ¿Por qué y para qué toma la palabra? Desde el comienzo, muestra una preocupación por el cuidado de *este mundo*, luego menciona *los glaciares* y, para darle coherencia a lo que leemos¹³, los lectores inferimos una relación entre el peligro que afecta a *este mundo* y el peligro que afecta a *los glaciares*. De hecho, el texto cierra con una frase que repite estructuralmente la frase inicial y en la que también hay exhortación:

Es muy importante proteger nuestros glaciars.

Pero ¿cuál es el disparador de su pedido de protección? No sabemos. El texto no nos provee indicios claros para inferirlo.

Diálogo con el texto base

En cuanto a la relación con el texto base, el diálogo que encontramos es muy lábil. En términos de Volóshinov, podríamos decir que se reconocen señales –*bebidas, glaciares, compra de hielo, sacar hielo de los glaciares*– pero no signos; es decir, hay reconocimiento, pero no comprensión. Y este reconocimiento es importante, como sostiene Volóshinov, dado que todo aprendizaje de una lengua extranjera comienza por el reconocimiento, el reconocimiento de palabras, pero esas palabras aún no son propiamente signos.

El texto 2 ha sido evaluado como Intermedio. Esta clasificación es consistente con la comprensión mostrada, sin embargo, resulta un caso controvertido por algunas características que veremos en el análisis, y por eso mismo es un ejemplo interesante para poner a prueba los conceptos que venimos desarrollando.

Diálogo con la consigna

Desde las primeras líneas, el autor configura una interlocución adecuada, que evidencia una buena comprensión del enunciado de la consigna; además, queda claro que cuenta con los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo esa construcción:

¹³ Recordemos que la coherencia textual no es una propiedad del texto sino una construcción de la lectura, producto del acto de comprensión (Parodi 2005: 61).

Saludos a los queridos lectores de la 'La Voz de Chile'. Les escribo para relatar la verdadera historia de lo que pasó al glaciar Jorge Montt y pedir protección. Les cuento que yo fui testigo a este terrible crimen. Todavía puedo ver al culpable con claridad.

Hasta aquí, su enunciado parece dialogar perfectamente con el enunciado de la consigna: quién escribe, a quién, por qué y para qué son elementos que aparecen con claridad.

Diálogo con el texto base

El diálogo con el texto base también parece, en principio, encauzarse en la orientación esperada. De hecho, el autor utiliza en su texto ciertos términos que no están en el texto base pero que resultan indicativos no solo de que ha comprendido el conflicto relatado en la noticia, sino de que, más aun, lo está interpretando, lo está nombrando ideológicamente: *terrible crimen, culpable* (Volóshinov 2014).

Luego continúa describiendo a ese *culpable*:

Era un hombre grandote, que al parecer, tenía aproximadamente 80 años. Tenía una barba larga y blanca. Llevaba lentes, y se vestía en rojo.

Y es tan sólida su comprensión que incluso se permite discrepar con el texto base cuando afirma (y subraya):

El hielo no era para vender en los bares locales de Santiago.

'La Voz' está indicando que el ladrón fue parado mientras que conducía un camión, pero ¡no lo crean! Todo el mundo sabe que solo se puede acceder a Campos de Hielo Sur por vía marítima, y no por camión. Supongo que el culpable manejaba algún vehículo mágico.

Pero luego el texto sigue un camino imprevisto, se desvía del nudo de la noticia y construye una suerte de versión propia de los hechos:

No dudo que estoy arriesgando mi propia vida para entregarles la realidad. En cambio por mi coraje, quiero pedir protección del patrimonio natural. ¡No merezco morir por mi honestidad! (...) Si alguien me encontrara muerto, debería suponer que el asesino es Papa Noel. Si usted trabaja con el Estado Federal de Chile y me puede poner en contacto con alguien que ofrezca protección, no dude en llamarme. Atentamente,
Christopher

Sin duda, se trata de un desenlace sorprendente, muy gracioso y creativo, pero ¿qué pasó con el diálogo con el texto base? Se interrumpió. El desvío creativo produce un corte abrupto con el texto base que, desde la perspectiva del evaluador, y apoyándonos en los descriptores de las bandas, colocan al texto en la categoría de Intermedio, ya que "cumple parcialmente con el propósito de la consigna" y "recupera el sentido global del texto de entrada pero no logra precisión al reelaborar la información" (ver Anexo).

A continuación, presentamos la consigna de la actividad 3:

Usted es un empleado del Museo de Cera y una madrugada descubre algo extraño en la escenificación de una batalla. Luego de investigar lo que sucedió, escríble un correo electrónico al director del Museo, contándole lo que vio y expresando su sorpresa.

Es importante aclarar que, a diferencia de la actividad 2, en este caso no hay ninguna alusión al texto base en la consigna y además este es un texto literario: el fragmento de un cuento (ver Anexo).

El texto 3 ha sido evaluado como Intermedio Alto y, desde el punto de vista de la comprensión mostrada, creemos que se ubica cerca del punto de corte con el Avanzado.

Diálogo con la consigna

El texto comienza respondiendo adecuadamente a la primera oración de la consigna:

Estimado Director,

Buenos días, espero que estés bien. Te escribo pues pasó algo raro anoche en el museo. En determinado momento percibi que una de las figuras (la del oficial de ejercito norteamericanno) estaba diferente de anteaer cuando tuve mi ultimo turno.

Pero luego la consigna pide, implícitamente, que se investigue, y en lo que sigue del texto del candidato no hay ninguna referencia a una eventual investigación. El texto continúa describiendo lo que vio, pero no dice nada sobre lo que investigó en relación con el cambio detectado en la figura.

Luego de analizarla bien, no estoy completamente seguro pero me parece muy rara la forma que tomó ahora. El color del pelo está diferente, y no solo eso, también tiene más similitud con una persona real.

Es decir, analiza el aspecto de la figura, pero no busca indicios de qué pudo haber pasado, como sí veremos que lo hace el texto 4, que presentamos más adelante.

Diálogo con el texto base

Sobre este punto, considerando los descriptores de las bandas, podríamos decir que este texto “recupera la información del texto de entrada, la reelabora y la organiza en función del género solicitado, aunque presente alguna imprecisión” (ver Anexo). La imprecisión aquí se revela como falta de profundización en la búsqueda de las posibles causas del problema, en la falta de conjeturas, y creemos que esto puede correlacionarse con un diálogo menos fluido con el texto base, lo cual coloca este escrito en la categoría de Intermedio Alto y no de Avanzado.

El texto 4 ha sido evaluado como Avanzado y, desde la perspectiva de la comprensión mostrada, creemos que se ajusta muy bien a los descriptores de este nivel.

Diálogo con la consigna

Igual que el texto 3, este texto comienza respondiendo adecuadamente a la primera demanda de la consigna:

Estimado director,

Acabo de hacer un terrible descubrimiento en la escenificación de la batalla contra los indios pieles rojas.

Pero, a diferencia del texto 3, luego de describir lo que vio en un primer momento, se hace cargo de la siguiente demanda de la consigna, que es investigar:

Así que volví al primer piso para ver si había en realidad un gemelo de esa figura. Lo encontré pronto, pero tenía algo raro, parecía mas real de todos las otras figuras. De istinto, puse mi mano sobre su cara y... Dios, todavía estoy asustado! Su piel era real, no era cera! No seque le pasó, parecía muerto pero tenía los ojos abiertos.

Diálogo con el texto base

Como podemos ver en las citas precedentes, el diálogo con el texto base es fluido y entendemos que, con independencia de los recursos lingüísticos y retóricos que maneja, esta fluidez no podría haberse logrado sin una comprensión profunda de la trama (compleja) del texto base. Por lo tanto, la comprensión mostrada es consistente con el desempeño general y es una de las condiciones que permiten el despliegue exitoso de la escritura.

Conclusiones

Llegado este punto, creemos oportuno responder a la pregunta que nos planteamos en la introducción de este trabajo acerca de la correlación entre comprensión y nivel de desempeño.

En líneas generales, encontramos una consistencia entre la comprensión mostrada y el nivel de desempeño asignado a cada texto.

Como pudimos ver en el texto 1, evaluado como Básico, el reconocimiento de señales puede proveer al candidato elementos para construir enunciados coherentes en sí mismos, pero no responsivos (Bajtín 2005); es decir, son enunciados que no resultan suficientes para sostener una interacción discursiva con otros enunciados, la consigna y el texto base en este caso.

En la misma línea, el texto 2, evaluado como Intermedio, exhibe interesantes recursos lingüísticos y mucha eficacia retórica, inicia un diálogo fluido con la consigna y el texto base, pero no lo sostiene consecuentemente. El giro que introduce solapa contenidos importantes del texto base y se aparta de la consigna. Abandona el diálogo. ¿Comprendió o no comprendió totalmente? Por las cualidades que muestra como escritor, nos inclinamos a pensar que sí. Sin embargo, la comprensión que se infiere de su producción es parcial. Y como señala Prati (2007: 95), como evaluadores solo podemos hacer inferencias a partir de lo observado.

Por su parte, los textos 3 y 4 nos presentaron otra situación y otro desafío. Ambos establecen un diálogo óptimo tanto con la consigna como con el texto base, pero con diferencias de fluidez en esa interacción que, en términos de las bandas, pueden leerse como indicadores de mayor o menor precisión en la reelaboración de la información.

Iniciamos esta exposición planteando un problema. Dijimos que la comprensión es un objeto complejo, difuso y al mismo tiempo ubicuo. Al cabo del breve recorrido que hicimos por algunas de las discusiones teóricas y del análisis de producciones escritas de candidatos del CELU, creemos que es posible ratificar aquella caracterización más bien impresionista y añadir otra: el problema de la comprensión encierra una paradoja.

La paradoja es que el producto de la comprensión es inobservable como tal, no se presenta *per se*, sino que solo puede apreciarse en el desempeño, en el caso que nos ocupa, en la producción escrita. Y al mismo tiempo es pilar del desempeño, está en la base de su andamiaje; la comprensión, como habilidad, le permite al hablante entrar en diálogo, es condición de posibilidad para el diálogo. La comprensión de la palabra del otro da pie al hablante para configurar la propia e insertarla en la larga, continua, interminable cadena de enunciados de la que habla Bajtín. Pero, paradójicamente, si el hablante no entra con voz propia en ese diálogo, nada sabremos de él. Sin comprensión no hay diálogo (no al menos en el sentido bajtiniano: diálogo real y significativo), pero sin diálogo tampoco hay comprensión.

Este carácter paradójico de nuestro objeto nos compromete a seguir planteándonos preguntas, a seguir estudiando y, sobre todo, observando con atención y sensibilidad las producciones concretas de los candidatos. Esperamos continuar en ese camino.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. 2005 (1982). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. 1985. *Problemas de lingüística general*, tomos I (a) y II (b). México: Siglo XXI.
- Elichabe, A.; Trinchero, M. y Prati, S. *Taller de estandarización escritos CELU 117* (documento interno).
- Lewkowicz, J. A. 1997. "The integrated testing of a second language". In: Clapham, C.; Corson, D. (org.). *Encyclopedia of Language and Education*, v. 7: *Language Testing and Assessment*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. p. 121-130.
- Parodi, G. 2005. *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Prati, S. 2007. *La evaluación en español lengua extranjera: elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Schoffen, J. R. 2009. *Gêneros do discurso e parâmetros da avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do S
- Silva Pileggi, M. G. 2015. *Tarefas integradas nos exames de proficiência Celpe-Bras e TOEFL IBT*. Orientadora: Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas
- Volóshinov, V. 2014 (1976). Cap. II: "Lengua, lenguaje, enunciado", en *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Godot.

La evaluación de desempeño: una mirada al nivel A2

Gabriela Leiton

(CePEL, Escuela de Humanidades, UNSAM)

Carla Montoya

(CePEL, Escuela de Humanidades, UNSAM)

Alejandra Estigarribia

(CePEL, Escuela de Humanidades, UNSAM)

Eje: Investigaciones en torno al examen CELU, escrito y oral.

Resumen

Una evaluación de desempeño debe ser comprendida como un examen de dominio, diseñado para medir la proficiencia de los candidatos en una lengua determinada. Dice Matilde Scaramucci (2000: p.36) que “en vez de una proficiencia única, absoluta, monolítica, basada en la del hablante ideal, tendríamos varias, dependiendo de la especificidad de la situación de uso de la lengua”. Y agrega “de este modo, una definición más adecuada de proficiencia debería incluir el propósito de situación de uso” (2000). Es decir, proficiencia entendida como la capacidad general de emplear la lengua en uno, varios o diferentes ámbitos sociales del mundo real, en situaciones de uso de la lengua, con interlocutores reales y con un propósito determinado o fin específico. Si entendemos que el propósito de un instrumento de evaluación es, por un lado, hacer inferencias sobre lo que alguien puede hacer al desempeñar tareas en un ámbito específico, y por otro tomar decisiones, o sea calificar y/o certificar nivel de lenguaje, la mejor evaluación debería permitir entonces que el estudiante pudiera mostrar lo que podría hacer en una situación real de uso. Desde el año 2011 la Universidad Nacional de General San Martín, desde el Centro para el Estudio de Lenguas (CEPEL) perteneciente a la Escuela de Humanidades, ha desarrollado los exámenes CECLE (Certificación de Competencias en Lengua Extranjera) para acreditar el nivel de desempeño en una lengua extranjera de un candidato. En este sentido, el presente trabajo se propone a partir de un corpus de exámenes CECLE, analizar la evaluación de desempeño en torno al examen escrito, atendiendo a la problemática imperante durante los últimos años: un gran número de candidatos que acredita su dominio de la lengua extranjera a través de estos exámenes obtiene como resultado un nivel A2 de acuerdo al MCERL. Se examinará y estudiará el corpus en cuestión con el objeto de profundizar en el estudio del examen de desempeño.

Introducción: La evaluación de desempeño

Una evaluación de desempeño debe ser entendida como un examen de dominio, diseñado para medir la proficiencia de los candidatos en una lengua determinada. Dice Matilde Scaramucci (2000: p.36) que “en vez de una proficiencia única, absoluta, monolítica, basada en la del hablante ideal, tendríamos varias, dependiendo de la especificidad de la situación de uso de la lengua”. Y agrega “de este modo, una definición más adecuada de proficiencia debería incluir el propósito de situación de uso” (2000). Es decir, proficiencia entendida como la capacidad general de emplear la lengua en uno, varios o diferentes ámbitos sociales del mundo real, en situaciones de uso de la lengua, con interlocutores reales y con un propósito determinado o fin específico. Si entendemos que el propósito de un instrumento de evaluación es, por un lado, hacer inferencias sobre lo que alguien puede hacer al desempeñar tareas en un ámbito específico, y por otro tomar decisiones, o sea calificar y/o certificar nivel de lenguaje, la mejor evaluación debería permitir entonces que el estudiante pudiera mostrar lo que podría hacer en una situación real de uso. Esta entrada conlleva la renuncia a la búsqueda del éxito académico que depende solamente del logro de la superación educativa basada en una evaluación de resultado, donde exista lo “incorrecto” y el “error”.

Entender que “el hombre es el constructor de la cultura” (Vigotsky, 1995), es entender una teoría que abarca una concepción del desarrollo cultural del ser humano mediante el

uso del lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento: “caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de como esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrollan a lo largo de la vida del individuo”. (Vygotsky, 1995) De acuerdo con el autor, el lenguaje materializa y constituye las significaciones que se construyen en un proceso social e histórico. Cuando los individuos las interiorizan, tienen acceso a estas significaciones que les sirven de base para que puedan poner en valor sus experiencias, las que constituirán su conciencia, siguiendo a Vigotsky, mediando de ese modo en sus formas de sentir, pensar y actuar.

Entonces, la evaluación, como toda práctica educativa, es una construcción social, y por otro lado, son los docentes, formados *en y por* una historia social y cultural determinada, los que diseñan situaciones evaluativas. Entendido el lenguaje como el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación en el que el individuo se apropia del mundo externo, es en la comunicación, en la interacción, donde ocurren las negociaciones, las reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y de los significados. Como evaluadores, “(...) hay que crear situaciones de evaluación en la que la persona a evaluar se enfrente a tipos de tareas con las que se encontrará en cuanto se convierta en actor” (Chevallard, 2012: p.24) Se pone de manifiesto “hacer funcionar” a los evaluados en situaciones similares a las que se enfrenten en el mundo real.

Es importante incluir aquí el concepto de autenticidad propuesto por Timothy McNamara y definido como “el grado en que los materiales y las condiciones de evaluación logran replicar la situación de uso a la que se apunta” (2000). De esta manera la evaluación se torna más próxima a lo real y, contextualizada, puede evaluar un conjunto de competencias y contenidos necesarios para la situación de uso. Analizar la autenticidad de una determinada actividad o tarea de evaluación significa hacer surgir el uso de la lengua de un modo similar al que se da en situaciones del mundo real; es decir, de acuerdo con Silvia Pratti, “deben ser actividades auténticas (posibles), indicadoras de cómo se desempeñaría una persona en una tarea similar o relacionada con el mundo real” (2011). Esa proximidad estaría definida por la verosimilitud de la tarea, su relevancia académica, personal o profesional y su cercanía a las prácticas usuales.

De nuevo, una evaluación de desempeño se basa en una visión de uso del lenguaje, según la cual, “el habla es una acción conjunta de los hablantes con un propósito social” y “los hablantes proficientes pueden usar la lengua de modo adecuado para desempeñar acciones en el mundo.” (Scaramucci, 2000:p. 43) En un examen de dominio, se propone evaluar la capacidad lingüística actual del estudiante para desarrollarse en contextos de la vida real y, al usar la lengua de un modo similar al que se da en situaciones del mundo real, podemos evaluar en qué grado el individuo puede cumplir con la tarea o actividad lingüística propuesta.

Habiendo conceptualizado la evaluación de desempeño, entendida desde una perspectiva social, entendemos que es hora de presentar el contexto de trabajo universitario y la problemática del Nivel A2 como meseta en los exámenes CECLE.

Los CECLE, Certificados de Competencias en Lengua Extranjera y su desarrollo en el Cepel, Centro para el Estudio de Lenguas de la UNSAM.

Desde el año 2011 la Universidad Nacional de General San Martín, desde el Centro para el Estudio de Lenguas (CEPEL) perteneciente a la Escuela de Humanidades, ha desarrollado los exámenes CECLE (Certificación de Competencias en Lengua Extranjera) para acreditar el nivel de desempeño en lengua extranjera de una persona. Este desarrollo tiene como correlato paralelo el trabajo del equipo del CePEL en el Consorcio ELSE, y el estudio y desarrollo del examen CELU. Este marco ha impulsado el desarrollo de líneas de investigación sobre lengua en uso y exámenes de desempeño de lenguas

extranjeras, lo que ha dado como corolario la necesidad de abordar el nivel A2 como problemática particular. Como se ha mencionado, se ha tomado como referencia para el desarrollo de dichos exámenes el trabajo de Timothy McNamara en *Language assesment as social practice* (2008), en el que la evaluación de la lengua se considera una práctica social. Desde esta perspectiva, al evaluar, se intenta mostrar con exactitud qué puede hacer una persona con una lengua extranjera en una situación comunicativa y es muy importante que esas mediciones sean correctas y precisas.

En línea con esta postura, el MCERL describe a la evaluación del dominio como aquella que permite apreciar “lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido” (MCERL, 2002). Este tipo de evaluación permite visualizar lo que el alumno puede y sabe hacer con la lengua en relación a contextos reales de uso, de una manera transparente a través de consignas que intentan emular situaciones comunicativas de la vida real. A lo largo de estos años, has participado diversos candidatos universitarios y no universitarios de los exámenes CECLE, formando un corpus interesante a la hora de la investigación en el Cepel.

El nivel A2 como problema de investigación

Un gran número de candidatos que acredita su dominio de la lengua extranjera a través de los exámenes CECLE obtiene como resultado un nivel A2 de acuerdo al MCERL. Asimismo, se observa que varios candidatos vuelven a obtener el mismo resultado en nuevas instancias de acreditación, sin lograr demostrar un nivel de independencia en el manejo de la lengua en uso descrito en los niveles B y C con sus respectivos grados intermedios (1 y 2).

Cabe preguntarse entonces sobre la validez del constructo, es decir, si cada tarea en el examen realmente evalúa aquello que se desea medir. También podría plantearse la claridad de las consignas, en otras palabras, si el candidato realmente comprende que debe realizar una tarea similar a una situación de la vida real, a ser resuelta mediante la utilización de la lengua extranjera. Otro aspecto que se podría considerar está relacionado con las estrategias de aprendizaje del candidato. Si éstas no están orientadas a la lengua en uso, es difícil que en un contexto de evaluación, y por primera vez, el candidato pueda desempeñarse natural y eficazmente.

Esta investigación tendrá diversos alcances: descriptivo, en tanto se pretende describir la situación del nivel A2 como el nivel alcanzado por la mayoría de los candidatos; y explicativo, porque se intentará arribar a las causas que originan la situación problemática que nos convoca.

En ese sentido, resulta importante presentar el nivel A2 según lo define el MCER. Dicho marco nombra al nivel A2 como “Plataforma”, según el cual el candidato “es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc); sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.”

Con más nivel de detalle, el marco considera tres categorías de descripción del nivel:

1- Descripción y narración:

- Personas, aspecto
- Origen, trabajo
- Lugares y condiciones de vida
- Objetos, mascotas, pertenencias
- Hechos y actividades
- Gustos y preferencias
- Planes o citas

- Costumbres o actividades cotidianas
 - Experiencias personales
- 2- *Intercambio de información:*
- Fórmulas sencillas y directas
 - Intercambio limitado sobre el trabajo y el tiempo libre
 - Indicaciones e instrucciones sencillas
 - Pasatiempos, costumbres y actividades cotidianas
 - Actividades pasadas
- 3- *Alcance: situaciones*
- Necesidades básicas comunes.
 - Supervivencia sencilla o predecible.
 - Necesidades sencillas y concretas: datos personales, actividades cotidianas, demandas de información
 - Transacciones cotidianas.
 - Situaciones y temas cotidianos
 - Situaciones diarias de contenido predecible

Esta descripción del nivel A2 nos sirve para completar el contexto del análisis que nos proponemos hacer a continuación.

Análisis de corpus

En el sentido propuesto, hemos seleccionado un corpus de 11 exámenes CECLE de sus dos niveles (elemental/pre-intermedio e intermedio/intermedio alto), que representan el total de los exámenes rendidos por adultos en las mesas de diciembre de los años 2014 y 2015. De esos exámenes, en el 2014 se tomaron 3 exámenes (dos elemental pre-intermedio y uno intermedio/intermedio alto). De ellos, dos resultaron evaluados con nivel A2, adjudicándose sólo a uno elemental/pre-intermedio el nivel A1.

En el año 2015 se presentaron 8 candidatos adultos (seis elemental/pre-intermedio y dos intermedio/intermedio alto). De los primeros, 3 fueron evaluados con nivel A2; de los últimos, uno también resultó A2. El resto de los candidatos tienen niveles variados (umbral, A1 y B2).

La primera conclusión es de la hipótesis ha sido verificar que los CECLE miden 4 niveles de proficiencia en el uso de la lengua. Sin embargo, de 11 candidatos en dos tomas, 6 fueron A2.

Para evaluar de manera objetiva, se diseñan grillas de evaluación, o matrices de valoración. Las mismas constituyen una herramienta que enumera los criterios a tener en cuenta para la elaboración de un trabajo escrito. Los criterios que se eligen son coherentes con el constructo del examen aplicado, es decir, “operacionalizan el constructo” (Bachman y Palmer, 1996) Dichas grillas de evaluación, fundamentales a la hora de realizar el análisis, consideran cuatro adecuaciones de la lengua del candidato: la adecuación contextual, la discursiva, la morfosintáctica y la léxica.

Una primera mirada a los exámenes nos permite afirmar que ninguno de los candidatos carece de las dos primeras adecuaciones, la contextual y la discursiva; el problema pareciera estar en la morfosintaxis y el léxico.

Para profundizar el análisis del corpus, se considerará que la referida adecuación contextual está afectada por las propias condiciones de producción de los exámenes, pues éstas exigen de cada candidato la proyección imaginaria de situaciones en las que debe “hacer algo con la lengua”, habida cuenta de la producción de una “eficacia imaginaria” en varios sentidos:

- la anticipación adecuada del interlocutor,
- la anticipación adecuada del propio objeto que moviliza su accionar,
- la anticipación adecuada de sí mismo frente a la situación que se le exige que proyecte y resuelva,

- la anticipación adecuada del registro de lengua,
- el ejercicio de la función de autoría, responsable de los efectos de cohesión y de coherencia, entre los principales.

Centrarse en el análisis del parámetro que se denomina “adecuación contextual” tiene que ver con la noción de proficiencia que constituye el núcleo conceptual de los exámenes, pensados como instrumentos que transponen situaciones posibles en la vida real a las condiciones de ficción que implica, justamente, una “prueba” de desempeño de competencias; o sea, una especie de despliegue de un “como si”. La evaluación de ese “como si” se realiza midiendo y proyectando la capacidad de transposición por parte del candidato a situaciones semejantes en el futuro y en lo real. Es decir que las acciones solicitadas en el examen deben recoger características relevantes y suficientes de la situación de lengua a la que el candidato se verá enfrentado en un futuro. (Fulcher 2003) Tales condiciones de evaluación hablan del esfuerzo implícito en la situación de examen que el candidato debe enfrentar, haciendo uso de una capacidad que le permita borrar las marcas de su enunciación como candidato de la prueba y de ser capaz de producir las marcas lingüísticas y discursivas que tengan que ver con el enunciador proyectado por el montaje de la situación que se le solicita que imagine y asuma como propia; por ejemplo, la escritura de una carta de queja o reclamo frente a determinada institución. Es justamente esa capacidad de abstracción y de fina proyección imaginaria lo que aquí denominamos “adecuación contextual”. Si esto es así, y los candidatos tienen una correcta adecuación contextual en sus producciones escritas, ¿por qué miden A2?

La metodología de análisis estará organizada alrededor del análisis pormenorizado de los 6 exámenes que arrojaron A2 como resultado, y en sus grillas de corrección.

Los criterios de evaluación de un CECLE derivan del contexto comunicativo creado por las actividades en cada instancia: el dominio temático, los propósitos de comprensión y de producción textual, la posición enunciativa, el interlocutor y el formato. Las grillas explicitadas fueron delineadas con el objetivo de medir lo más rigurosamente posible el nivel de lengua de cada candidato. Entendemos que la división entre grilla holística y grilla analítica se hacía imperiosa en la búsqueda de un refinamiento de los datos, y así ambas serán analizadas.

El cuadro que sigue es un muestreo acotado de los resultados de análisis obtenidos:

- el 70%	Cumple muy bien con el tipo textual y el propósito solicitados siendo el escrito un texto coherente y cohesivo.
- el 80 %	Escribe textos adecuados a la consigna y al género textual solicitados haciendo referencia explícita o implícita al input.
- el 50 %	Utiliza de forma muy adecuada la gramática y el léxico. La extensión del texto es la esperada, utilizando puntuación y ortografía muy adecuadas.
- el 20 %	Tiene errores de formato de acuerdo al género solicitado
- el 30 %	El léxico no es el esperado al nivel solicitado.
- el 70 %	El registro no es el adecuado o presenta fluctuaciones.
- el 50 %	No logra organizar o jerarquizar información del input.
- el 80 %	Logra re-elaborar parte de la información leída, escuchada y vista.
- el 80 %	El texto presenta algunos errores de puntuación y ortografía y/o algunos errores de transferencia de la lengua materna. El resultado es poco claro aunque no incomprensible.

Primeras Conclusiones

El presente trabajo se propuso, a partir del corpus de exámenes CECLE ya explicitado, analizar la evaluación de desempeño en torno al examen escrito, atendiendo a la problemática en torno a un gran número de candidatos que acredita su dominio de la lengua extranjera a través de estos exámenes y obtiene como resultado un nivel A2 de acuerdo al MCERL. Hemos visto que dicho análisis recupera el lenguaje y el contexto

social, e incluye las situaciones en que las se produce. Es de observar que un porcentaje alto logra recuperar el input propuesto dada la cercanía de la temática a abordar en la consigna. Al ser los CECLE examen comunicativo que se propone evaluar la capacidad de uso de la lengua en la vida real, los resultados parecen indicar coherencia de acuerdo a las situaciones o “características generalizables de la vida real” que mencionábamos anteriormente. Con respecto al output propuesto, rescatamos la variación (o estilo) de los candidatos, al utilizar recursos estilísticos y léxicos diversos y precisos en su mayoría. Entendemos que la variación, como una categoría más abierta que evalúa la expresividad y el estilo al utilizar una sintaxis compleja y variada, nos sugiere que los candidatos han asumido ciertos riesgos que demuestran sus competencias lingüísticas.

Creemos que tenemos insumos suficientes como para seguir investigando sobre la evaluación de desempeño. En tal sentido, las grillas holísticas siguen siendo un buen instrumento para la descripción escalonada de los textos. A la vez, proponemos la elaboración de respuestas esperadas¹⁴ de examen que se ajusten a las grillas, consensuadas con los evaluadores para lograr una respuesta eficaz capaz de cubrir todas las variables posibles en un examen de desempeño.

Bibliografía

- Chevallard, Ives. 2012. “¿Cuál puede ser el valor de evaluar?” En Fioriti, G. y Cuesta, C. (compiladoras) *La evaluación como problema*. Buenos Aires: Unsam Edita.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Siglo XXI Editores. 1997
- Leiton, Gabriela y Montoya, Carla. 2015. *Las políticas lingüísticas y su impacto: ideas acerca de las producciones de Celpe Bras y CELU*. En: Actas del VIII Coloquio Celu. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro. En prensa.
- Montoya, Carla. 2012. “La Evaluación de Desempeño Oral y Escrita”. En *Actas del IERPIFE 2012: Una mirada multidisciplinar de las LEFEs*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- McNamara, Timothy. 2008. *Language Assessment as Social Practice*. Conferencia dictada el 5 de Agosto de 2008 en la Universidad Nacional de San Martín.
- McNamara, Timothy. 2000 *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Pratti, Silvia. 2011. Taller de Evaluadores: Exámenes CELU- Comisión Académica. Dictado para el Sexto Coloquio CELU de la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística: 5 y 6 de Agosto de 2011 en la Universidad Nacional de San Martín.
- Scaramucci, Matilde. 2000 “Proficiência” en LE: Considerações Terminológicas e Conceituais”. En *Trabalhos Lingüística Aplicada*. Campinas.
- Scaramucci, Matilde. 2004. “Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: O Estado da Arte.” En *Trabalhos Lingüística Aplicada*. Campinas.
- Vygotsky, L. 1995. *Pensamiento y Lenguaje*. México: Paidós.

¹⁴Seminario Agosto 2016 a cargo de la Dra. Juliana Schoffen (UFRGS, CELPE-Bras)

Análisis de las estrategias de comunicación utilizadas en la actividad 2 por candidatos de nivel intermedio del examen oral CELU

Daniela Nigro

Facultad de Lenguas, U.N.C. dalnigro@hotmail.com

Ana María Bocca

Facultad de lenguas, U.N.C. anabocca@hotmail.com

Área temática 3: Investigaciones en torno al examen CELU, escrito y oral.

Resumen

Es de público conocimiento que el dominio de la oralidad es un elemento indispensable para la comunicación eficiente en una lengua extranjera, y que su evaluación representa un concepto complejo, ya que en ella intervienen elementos que, aunque no se relacionan directamente con el dominio lingüístico del hablante, influyen en su desempeño.

El objetivo general de este trabajo de investigación es identificar cuáles son las estrategias de comunicación que más utilizan los candidatos de nivel intermedio en la actividad 2 del examen oral para compensar sus falencias comunicativas. También se analizará si las temáticas propuestas por las láminas pueden beneficiar o entorpecer el desempeño de los candidatos por cuestiones culturales o de regionalismo. Con esta información esperamos contribuir al perfeccionamiento de la actividad 2 y de los materiales provistos como input, con el propósito de colaborar con la mejora continua del CELU.

Palabras clave: proficiencia oral, evaluación, estrategias comunicativas, temáticas, rol del evaluador.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos constituye un avance de mi tesis, realizada bajo la dirección de la Mgtr. Ana Bocca, a ser presentada en 2018 como trabajo final de la maestría en enseñanza de español como lengua extranjera (MAELE) de la Facultad de Lenguas, UNC.

Es ya un hecho la condición de “aldea global” del mundo. La permanente movilidad de millones de personas torna como condición, en muchos casos excluyente, la capacidad fehaciente de dominio de la lengua del país elegido como nueva sede de residencia, de trabajo o de estudio superior. Esta situación le confiere importancia primordial a la evaluación y certificación de proficiencia en L2 como la llave para la inserción exitosa de los hablantes extranjeros en la nueva comunidad.

Para cubrir esta necesidad las principales universidades del mundo, en su carácter de entidades evaluadoras independientes, han implementado el uso de evaluaciones que proporcionan a las instituciones gubernamentales o de educación superior, datos confiables sobre la capacidad lingüística de los sujetos que las rinden. En nuestro país el encargado de acreditarla es el CELU.

Sabemos que el dominio de la oralidad es un elemento indispensable para la comunicación eficiente en una lengua extranjera, por lo que todos los exámenes de proficiencia incluyen un segmento que la examinan en forma específica. También sabemos que la evaluación de la destreza oral representa un concepto complejo, ya que en ella intervienen elementos que no se relacionan directamente con el dominio lingüístico. Graciela Vázquez (2000:4) sostiene que “hablar es una destreza activa y, a diferencia de la escritura, está sometida a las urgencias del ahora y del aquí. De ahí que resulte imprescindible plantearse algunas cuestiones que no tienen relación con lo puramente lingüístico: los elementos de carácter emocional, los estilos de aprendizaje y las estrategias correspondientes”.

FUNDAMENTACIÓN

Participar de actos comunicativos orales de manera eficiente implica conocer y dominar las características intrínsecas de la lengua hablada para poder producir e interpretar correctamente discursos orales adecuados a cada situación de comunicación. En otras palabras, hablar con proficiencia en una L2 significa tener *Competencia Comunicativa*. El MRCE (: 25) señala que esta competencia no sólo incluye tener los conocimientos necesarios sino también la capacidad para ejecutarlos, es decir **Competencia Estratégica** la capacidad de, ante una situación problemática, activar recursos para poder comunicarse de forma adecuada, tornándola una cualidad imprescindible para poder desempeñarse eficientemente en una lengua extranjera.

Como parte de esta competencia, las **estrategias de comunicación** son los mecanismos a los que el hablante extranjero recurre mientras participa del acto comunicativo con el objeto de reparar y compensar las fallas que ocurren en la comunicación. El MRCE las define como los procedimientos de reajuste que conllevan una simplificación de la comunicación cuando los recursos de los que se dispone son limitados. Su correcta utilización resulta de gran utilidad para la interacción efectiva en diferentes situaciones o contextos comunicativos de todo tipo.

El Objetivo General de esta investigación es identificar cuáles son las estrategias de comunicación que los candidatos de nivel intermedio utilizan con mayor frecuencia en la actividad 2 del examen oral para remediar los vacíos de información que se les producen por un dominio todavía insuficiente de la lengua. Como Objetivos Específicos, surgen dos:

1. Describir las estrategias de comunicación utilizadas por los candidatos que obtienen nivel intermedio en el examen CELU.
2. Analizar si los temas propuestos por las láminas presentadas como input promueven la dinámica del diálogo y favorecen o no la exposición oral del candidato, ya sea por tratar temáticas demasiado específicas, por cuestiones de regionalismo o de aspectos inherentes a las diferentes culturas.

Para identificar las estrategias, utilizaremos la clasificación propuesta por Dornyei en 1995, en línea con la de Elaine Tarone de 1977, aunque más exhaustiva. A su vez, la combinaremos con la taxonomía que presentó en 2010 la Dra. Ana Ibáñez Moreno en un estudio de casos de las estrategias de comunicación oral utilizadas por hablantes belgas estudiantes de ELE, ya que además de ser más reciente, la diferenciación que ella establece entre el uso de las estrategias de compensación para la expresión oral y la comprensión auditiva resulta muy interesante para nuestro trabajo.

TAXONOMÍA DE DORNYEI (1995)

Estrategias de evasión

- a. Abandono del mensaje
- b. Evitación del tema

Estrategias de compensación

- a. Circunloquio
- b. Aproximación
- c. Uso de palabra multiusos
- d. Invención de palabras
- e. Patrones prefabricados
- f. Signos no lingüísticos (mímica, gestos, imitación de sonidos, expresiones faciales)
- g. Traducción literal
 - h. Extranjerismo (por la adopción de la fonología o de la morfología de la L1)
 - i. Interferencia o "Code-switching" (usar una palabra de la L1)

- j. Petición de ayuda (Directa o Indirectamente - aumento del tono, pausa, etc.).
- k. Estrategias para ganar tiempo (rellenos temporales, pausas, etc.).

TAXONOMÍA DE IBÁÑEZ MORENO (2010)

1. Estrategias de evasión

1.1. Abandono de la comunicación

- 1.1.1. No decir nada
- 1.1.2. Dejar la oración sin terminar

1.2. Otras

- 1.2.1. Hablar en L1
- 1.2.2. Reírse y/o mirar con gestos de extrañeza

2. Estrategias de compensación

2.1. Comprensión oral

2.1.1. Repetición

2.1.2. Pedir ayuda

- 2.1.2.1. Al interlocutor (siempre en L2)
- 2.1.2.2. Al compañero (siempre en L1)

2.1.3. Otras

- 2.1.3.1. Usar solamente rellenos temporales
- 2.1.3.2. Contestar mal por falta de comprensión

2.2. Expresión Oral

2.2.1. Dar la definición del término que no conoce

2.2.2. Acuñación de palabras

- 2.2.2.1. Pseudo-inventadas (parecidas a la real)
- 2.2.2.2. Uso del término en contexto erróneo

2.2.3. Pedir ayuda: Al interlocutor o al compañero (en L1 y/o L2)

2.2.4. Interferencia (language-switch): desde la L1 u otras lenguas

2.2.5. Autocorregirse

2.2.6. Gestos

2.2.7. Rellenos temporales (interjecciones en L1)

2.2.8. Otros

- 2.2.8.1. Función fática (remarca que comprende)
- 2.2.8.2. El compañero traduce (L1 a L2 o L2 a L1)

METODOLOGÍA Y CORPUS

El corpus se compone de 22 videograbaciones de entrevistas orales correspondientes a la toma 111 realizada en la UNC. Además de los audios, incluye las láminas correspondientes a la actividad 2 del examen y las grillas holísticas y analíticas, todo provisto por el archivo bibliográfico CELU. A solicitud de la autora, todas las entrevistas corresponden a candidatos que obtuvieron nivel intermedio.

Los candidatos evaluados presentan las siguientes características:

- Sexo: 12 mujeres y 10 varones.
- Nacionalidad: variada. Mayoritariamente europeos.
- Edad: mayoritariamente entre 20 y 30 años.
- Motivo de estadía en Córdoba: Intercambio universitario y/o estudio de español en los cursos PECLA, ofrecidos por la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC.

calificada propuesta curricular, por lo que la certificación de sus habilidades comunicacionales en español ya constituye un requisito. Esperamos, que a modo general, esta investigación contribuya a un mayor conocimiento de las estrategias de comunicación utilizadas por los hablantes extranjeros de nivel intermedio durante la evaluación de oral, y que de un modo más específico, brinde aportes significativos sobre el efecto que las temáticas presentadas por las láminas puedan tener sobre la actuación del candidato, con la esperanza de poder contribuir al desarrollo de nuestro examen.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMAN, L. F. (2000). "Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts". *Language testing*, 17(1), 1-42.
- BIERBRAUER, F. (2013). *Estudio de estrategias en los juegos de rol en situación de examen*
Caso
Certificado de Español Lengua y Uso. Tesis de MAELE, Facultad de Lenguas, UNC.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- CASADO MARTÍN, M. (2013). *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés*. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4030/1/TFG-G%20416.pdf>
- CEA ALVAREZ, A. (2008). *¿Error o estrategia? análisis de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE*. Universidad de Minho, Portugal. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_035.pdf
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*". Cambridge, Cambridge University Press. Versión española: Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, Enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes. Madrid.
- DIEZ DOMINGUEZ, P. (2010). *Análisis de las estrategias de comunicación empleadas por tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 en una entrevista informal*. (Memoria de máster). Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_06DiezDominguez.pdf?documentId=0901e72b80e0ecd
- DÖRNYEI, Z., y SCOTT, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210.
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FAERCH y KASPER (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Nueva York: Longman.
- FERNANDEZ DOBAO, A. y PALACIOS MARTÍNEZ, I. (2007) "Negotiating meaning in interaction between English and Spanish Speakers via communicative strategies". En *Atlantis* 87 – 105, [en línea]. Recuperado de www.atlantisjournal.org (2007-1)
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004^a) "Las estrategias de aprendizaje" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, 411 – 43.
- _____ (2004b) "La subcompetencia estratégica" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, 573 – 592.
- FULCHER, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Gran Bretaña: Pearson Education

Limited.

GONZALEZ RUIZ, C. (2007). *El uso de las estrategias de comunicación oral por estudiantes iniciales de e/le en una universidad de Singapur: ¿necesidad de entrenamiento?* Universidad de

León. (Memoria de maestría). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_12Gonzalez_Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e2ad59

IBAÑEZ MORENO, A.(2010). Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes

neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3731115.pdf>

FELIPE MARTINEZ, M. (2013). *El desarrollo de la expresión y la interacción oral a través del uso de*

estrategias de aprendizaje: análisis de manuales de nivel B1 (Tesis de maestría). Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-29-mariafelipemartinez.pdf?documentId=0901e72b81b4476e>.

McNAMARA , T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA REPÚBLICA

ARGENTINA, CONSORCIO INTERUNIVERSITARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL

ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (UNC-UNL-UBA) Cuadernillo CELU, *Certificado*

de Español: lengua y uso. Examen Argentino de dominio de español como lengua extranjera.

Presentación del examen. Ejemplos de Actividades. Informes e inscripción. (2010). Buenos Aires.

POULISSE ET AL. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Foris: Dordrecht.

SCARAMUCCI, M. (2000). "Proficiencia en LE: consideraciones terminológicas y conceptuales".

Trabalhos Linguística Aplicada, Campinas, (36):11-22, jul/dic. 2000.

TARONE, E., YULE, G. (1987). "Communication Strategies in East-West Interactions" en Smith,

Larry E. (ed.). *Discourse Across Cultures. Strategies in World Englishes*. New York: Prentice Hall:

49-65. Recuperado de <https://sites.google.com/a/umn.edu/elaine-tarone-website/home/publications>

TARDO FERNÁNDEZ, Y. (2005). "Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera". *Revista redELE*, 5(1).

Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/redele/revista3/tardo.shtml>

VÁZQUEZ, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

Comparación de bandas de evaluación de Avanzado e Intermedio Alto en dos géneros solicitados: correo electrónico y carta de lectores

Ana M.J. Pacagnini

Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina-LELLAE

Laboratorio de Idiomas, Universidad de Buenos Aires

apacagnini@unrn.edu.ar

Ana L. Brown

Laboratorio de Idiomas, Universidad de Buenos Aires

analaura.brown@gmail.com

Área temática: Investigaciones en torno al examen CELU, escrito y oral

1. Introducción

En el presente trabajo¹⁵ nos proponemos analizar doce bandas de evaluación de escritos CELU, con el objetivo de caracterizar los rasgos recurrentes y los puntos de corte entre niveles. Para ello, tomaremos bandas de exámenes de los dos últimos años. Nos centraremos particularmente en el análisis de los niveles *Avanzado* e *Intermedio Alto* en dos de los géneros discursivos más solicitados en las tareas: correo electrónico y carta de lectores.

A partir del análisis, nos proponemos identificar aquellos rasgos que tienen una descripción oscilante o que pueden ser ampliados y clarificados. Finalmente, aportaremos algunas sugerencias en este sentido.

Corpus utilizado

Género solicitado	Exámenes analizados
Correo electrónico	115, E2C15, E1C15, 215 (act. 3), 215 (act.2), 116.
Carta de lectores	114 (act. 4), 115 (act.2), 215 (act 4), E2C15 (act 4), E1C16 (act.4), E2C16 (act 4)

2. Correo electrónico

2.A- Rasgos recurrentes

Podemos organizar los rasgos encontrados en tres grandes grupos: a) aquellos referidos a la organización retórica del texto y la vinculación con el input y el interlocutor, b) aquellos que refieren a la organización textual en sí misma y c) aquellos que refieren a la gramática y el léxico.

a) Organización retórica e interpersonal

Dentro de este grupo, identificamos tres categorías:

Funciones (por ejemplo, informar). Aparecen descritas de igual modo para ambos niveles. En tres casos se dan más detalles de las secuencias esperadas para *Avanzado*; en estos casos se marca especialmente la posible aparición de secuencias exhortativas o de expresión de la conjetura.

Relación de interlocución (registro y marcas de enunciador). La descripción de este rasgo es oscilante. Algunas veces aparece simplemente enunciada como “formal” o “informal”, en otros casos se menciona, además, “marcada presencia del enunciador”. En general aparece descrita para *Avanzado*; en dos casos aparece definido negativamente para *Intermedio Alto*, como “presencia del destinatario poco marcada”.

¹⁵Trabajo elaborado en el marco del ateneo de evaluación dictado por la Dra. Juliana Schoffen (UFGRS) en agosto y septiembre de 2016 en el LAB-UBA, como parte de las Misiones Inversas VI (SPU), y destinado a miembros del Consorcio ELSE con experiencia en evaluación).

Detalle de la información a reelaborar a partir del input. Aparece en cuatro de los seis casos relevados. En general, la formulación es idéntica para ambos niveles, excepto en 116, en el que se menciona para *Intermedio Alto* “poca variedad en el contenido”.

b) Organización discursiva

Descripciones de las transiciones. Este rasgo aparece en todas las bandas, excepto en E1C15. Aparece como “adecuadas” para *Avanzado* y “pueden faltar” para *Intermedio Alto*. Inferimos que por transiciones se entiende el uso de conectores y organizadores discursivos, que permitan el desarrollo temático e informativo fluido del texto y la articulación de las diferentes funciones solicitadas.

Coherencia y cohesión. Aparece en cinco de los seis casos analizados. En IA 116 se aclara que las inadecuaciones en la cohesión pueden dificultar la lectura.

Fluidez de lectura. Aparece descrita en términos de cuánto las interferencias o transferencias de la L1 obstaculizan la lectura. En *Avanzado* aparece como “puede haber” y en *Intermedio Alto* como “algunas”.

Extensión. Aparece solo en tres casos y siempre en IA. Se señala en comparación con la descripción de A: “más breve que”.

c) Rasgos lingüísticos

Léxico. Hay bastante variabilidad en las descripciones. Aparece en A como “amplio”, “no complejo” o “adecuado al registro y función”. Aparece en IA como “errores en contenido y función” o “variado dentro del ámbito personal y familiar”.

Gramática. Se caracteriza en términos de estructuras “variadas” para A y “variadas con inadecuaciones” para IA. También hay mucha variabilidad en las descripciones. En dos casos encontramos “construcciones léxico gramaticales típicas de la oralidad” y “pueden acercarse a la oralidad” (215 y E1C15). En el primer caso, la situación propuesta requiere un correo electrónico formal y en el segundo, informal. Sin embargo, sería interesante establecer en qué situaciones de enunciación es más o menos apropiado que las estructuras gramaticales utilizadas se acerquen a la oralidad, partiendo de la base de que el género correo electrónico permite esa labilidad. Por otra parte, como analizaremos más adelante, sería útil precisar qué fenómenos gramaticales podrían entrar en esta descripción.

En 215-3, se menciona “estructuras no complejas o demasiado complejas (y fuera de registro por eso) pero con errores”. Es relevante el vínculo con el registro, ya que este, definido dentro de la relación de interlocución, constituye punto de corte entre los niveles. Desarrollar cuáles podrían ser esas estructuras constituiría un aporte a la mejor comprensión de la capacidad de adecuación de los candidatos a las diferentes situaciones.

En 116 se menciona estructuras específicas “Se destaca en el uso de estilo indirecto y clínicos”. Es llamativa esta mención, dado que no aparece en ninguna de las otras bandas. En este caso, la tarea requiere la lectura de un fragmento de un cuento y la redacción por parte de los candidatos, de un correo a uno de los personajes para interceder en una ruptura de pareja.

En síntesis, las descripciones de A tienden a ser algo más explicativas en términos de lo que se espera, mientras que las de IA se definen en función de las A: por ser más breves, por contener errores o inadecuaciones en algunos de los rasgos descriptos. En algunas ocasiones, directamente no se mencionan.

2.B- Puntos de corte entre niveles

De los rasgos anteriormente mencionados, constituyen punto de corte por aparecer descriptos en ambas bandas la relación de interlocución, la descripción de las transiciones y la fluidez de lectura. Podemos inferir entonces que los rasgos que se priorizan para establecer el nivel son la adecuación al registro y la constitución de enunciador y enunciatario, de manera más o menos marcada en el texto; la adecuación en el uso de conectores y organizadores discursivos y la proporción de inadecuaciones, en términos de cuánto afectan la fluidez al leer.

2.C- Explicitación y/o ampliación de rasgos

Consideramos que sería relevante ampliar la descripción de algunos de los rasgos mencionados.

Rasgos de interlocución: Sería importante que aparecieran descriptos en todas las bandas, en términos de los enunciadores y enunciatarios esperados.

Transiciones: Se podrían plantear descriptores que mencionaran la organización informativa de los textos, su progresión temática, la presencia de organizadores discursivos. Entendemos que todos estos elementos permiten la articulación de las diferentes secuencias y funciones en el texto.

Fluidez de lectura: Sería importante establecer una diferenciación más explícita entre “puede haber” y “algunas” porque en sí mismos estos descriptores no señalan un punto de corte claro.

Gramática: en particular, para correo electrónico, es necesario determinar en qué sentidos la gramática puede aproximarse a la de la oralidad. Algunos de los fenómenos que podrían incluirse son la topicalización y la focalización.

Otro punto que se podría desarrollar es la cuestión de la complejidad de las estructuras asociada al registro. La adecuación en este caso se vincula a la capacidad de decisión del candidato de utilizar esas estructuras según la situación propuesta. Es decir, la diferencia entre conocer estructuras y poder utilizarlas adecuadamente.

2. D- Correlación con géneros en circulación

El correo electrónico es un género de altísima circulación social y al que los estudiantes suelen estar expuestos desde muy temprano en su aprendizaje, ya sea desde la lectura como desde la producción. En las consignas CELU, se suele pedir la redacción de correos-e formales e informales. Teniendo en cuenta que se trata de un género lúbil (por ejemplo, en comparación a la carta de lectores), es adecuado que el foco de la descripción de las bandas esté en la consecución de los propósitos (funciones), la relación con el interlocutor y la adecuación al registro, en términos de uso de estructuras simples y probablemente vinculadas a la oralidad.

3. Carta de lectores

3. A- Rasgos recurrentes

En este caso, los rasgos también pueden organizarse en tres grandes grupos (siempre en relación con el género): a) aquellos referidos a la organización retórica del texto y la vinculación con el input y el interlocutor (en nuestro cuadro, corresponderían a “Funciones/ relación con el interlocutor/ información a reelaborar”), b) aquellos que refieren a la organización textual en sí misma (en nuestro esquema, “Transiciones”, “Cohesión”, “Fluidez de lectura”) y c) aquellos que refieren a la gramática y el léxico. De todos modos se encuentran muchas zonas de interfaz (“bisagras”) entre estas categorías (que de por sí no son compartimientos estancos): por ejemplo, los conectores discursivos están entre la gramática y la organización textual. O, por ejemplo, los rasgos léxicos y gramaticales suelen vincularse con lo que llamamos “fluidez de lectura” (lo cual es lógico, ya que se tiene en cuenta la idea de una gramática de uso, por ejemplo). En varias bandas, al mencionar la información a reelaborar se tienen en cuenta el input pero también la organización textual resultante.

a) Organización retórica e interpersonal

Funciones. En general aparecen descriptas de igual modo para ambos niveles (“dar/ expresar opinión”, “justificar”, “argumentar”). En 215-4 solamente aparece “justificar” para IA y A. En 115-2 y E1C16-4 la única función que se consigna es la de “argumentar”.

Relación de interlocución (registro y marcas de enunciador). Aparece como “fomal” en todas las bandas analizadas para el nivel *Avanzado*; sin embargo, para el *Intermedio Alto* se especifica solamente en dos casos (ver esquema).

Detalle de la información a reelaborar a partir del input. Aparece en cuatro de los seis casos relevados para el nivel *Avanzado* y solamente en uno para el nivel *Intermedio Alto* (E2C16). En E2C16-4, además, se tiene en cuenta que agregue “argumentación propia” para ambos niveles (ver esquema).

b) Organización discursiva

Descripciones de las transiciones. Este rasgo aparece en todas las bandas para *Intermedio Alto* (en general con el criterio de que “pueden faltar algunas transiciones”), pero en el *Avanzado* no se las menciona de manera explícita, si bien en dos casos se hace referencia a un “texto (bien) organizado”.

Coherencia y cohesión. Aparece en los seis casos analizados para el nivel *Avanzado* (aunque en la mayoría se consigna la cohesión y no la coherencia -ver esquema-); sin embargo, en tres casos (115-2 y E2C15-4 y E1C16-4) no se menciona para el *Intermedio Alto*. En IA 116 se aclara que las inadecuaciones en la cohesión pueden dificultar la lectura.

Fluidez de lectura. Aparece descripta en términos de cuánto las interferencias o transferencias de la L1 (muchas veces vinculadas con gramática y/o léxico) obstaculizan la lectura. En *Avanzado* aparece como “puede haber... algún/alguna...” y en *Intermedio Alto* como “algunos/as”.

c) Rasgos lingüísticos

Léxico: hay bastante variabilidad en las descripciones. Aparece en A como “amplio”, “no complejo” o “adecuado al registro y función”. Aparece en IA como “errores en contenido y función”. En un solo caso (215-4, nivel IA) se relacionan “algunos errores” con la posibilidad de “préstamo o inadecuación”. Es relevante el vínculo con la fluidez de lectura.

Gramática: se caracteriza en términos de estructuras “variadas” para A y “variadas con inadecuaciones” para IA. Como se menciona en C, en algunos descriptores se hace referencia solamente a “estructuras”, mientras que en otros se especifica que se trata de “estructuras gramaticales”. En algunos casos se considera una gramática en sentido estricto (“morfosintaxis”) en general y en otros se hace referencia a “conectores discursivos”. A veces se especifican ciertos aspectos (“tiempos y modos verbales”) y en otros casos no se dan detalles. Al igual que en lo referente al léxico, es relevante el vínculo con la fluidez de lectura.

En general, y como observamos también en el caso del otro género analizado (correo electrónico), las descripciones del nivel *Avanzado* suelen ser un poco más exhaustivas en los aspectos positivos (aquello que se espera del candidato), mientras que las de *Intermedio Alto* se definen en función de las de *Avanzado*: esto suele darse en términos de una gradación en la cuantificación (ver lo señalado en 3B al respecto) de “errores” o inadecuaciones en algunos de los rasgos descriptos (y allí es donde se dan más detalles en el *Intermedio Alto*: véase, por ejemplo, lo relacionado con las transiciones). En algunos casos, algunos aspectos que se detallan en el nivel *Avanzado* directamente se omiten en el *Intermedio Alto* (véase, por ejemplo, lo referente a la relación de interlocución -nivel de formalidad esperado- o al detalle de la información a reelaborar a partir del *input*).

3. B- Puntos de corte entre niveles

Al igual que en el correo electrónico, en las bandas *Avanzado- Intermedio Alto* correspondientes a la carta de lectores el punto de corte se constituye en la relación de interlocución, la descripción de las transiciones y la fluidez de lectura. De estos rasgos, la relación de interlocución aparece como bastante definitoria para este género. Por ejemplo, en E2C16-4, en la descripción del *Avanzado*, se menciona: “Puede presentarse, identificarse, para expresar sus opiniones (o no)” y en nota a pie se aclara “por ejemplo:

'soy la madre de un adolescente que...'", y, en el Intermedio (también en nota a pie) específicamente se aclara que uno de los puntos de corte con el Intermedio es que el I puede "confundir el destinatario (y, lo peor: saluda al final)". De modo que, como en el correo-e, consideramos que los rasgos que se priorizan para establecer el nivel es la adecuación discursiva (al género y al registro) y, por ende, la las marcas que revelan en el texto la constitución de enunciador y enunciatario; la adecuación en el uso de conectores y organizadores discursivos y fluidez de lectura (en términos de inadecuaciones que la afectan). Estos rasgos se cuantifican de manera indefinida (por lo general, "algún/alguna" para el Avanzado, y "algunos/ algunas" para el Intermedio Alto).

3. C- Explicitación y/o ampliación de rasgos

Se destacan los rasgos que deberían ampliarse o equipararse en todas las bandas correspondientes al mismo género (carta de lectores):

Rasgos de interlocución: sería relevante incorporar en todas las bandas el **grado de formalidad** (en términos de los enunciadores y enunciatarios esperados), el cual no se especifica en cuatro de las seis descripciones de Intermedio Alto analizadas (sí aparece en las de Avanzado).

Dentro de la función "argumentar" (que no aparece en las bandas de 215-4), en tres de las seis descripciones de Avanzado (214, 115, E2C15) se especifica que se esperan "recursos retóricos propios de la argumentación: preguntas, ejemplos, citas, contrastes, comparaciones, etc.", en tanto que solamente en un caso (E2C15) se considera para Intermedio Alto ("puede usar algún recurso retórico"). Esto debería equipararse y graduarse en todos los descriptores de ambos niveles.

Tampoco es parejo el criterio de qué y cuánta información del *input* se debe reelaborar (ver esquema).

Gramática: En tanto en algunos descriptores (ver esquema) se hace referencia solamente a "estructuras", en otros se especifica que se trata de "estructuras gramaticales" o bien se hace referencia a la "morfosintaxis" en general. Sin embargo, en 214-4 y E2C15-4 (para el nivel Avanzado únicamente) se hace referencia a "tiempos y modos verbales, conectores discursivos", y en E2C16-4 (también para el nivel Avanzado) se menciona la posibilidad de "fossilizaciones". Esto debería estandarizarse del mismo modo para todos los niveles avanzados (determinando, si es que se considera pertinente, qué aspectos gramaticales se tienen en cuenta y si hace falta detallarlos) y consignarlos también en el intermedio, considerando cuál/es es/son los factores que funcionarían como "punto de corte" (de ser esto posible).

En general, sería pertinente establecer la diferencia entre "algún" y "algunos" errores (o interferencias) que hacen a la fluidez de lectura/ comprensión (por lo general, lo que se cuantifica en relación con esto son aspectos gramaticales o léxicos). Por otra parte, se sugiere reemplazar los términos "interferencias"/ "transferencias" (que llevan directamente a la L1 del candidato) y "errores" por "inadecuaciones" (que aparece en dos de los exámenes analizados) o, mejor aún, por "fenómenos de interlengua".

3. D- Correlación con géneros en circulación

Puede darse una correlación con otros géneros en circulación, como por ejemplo la carta formal o informal (tener en cuenta la nota a pie de E2C16 que se menciona debajo, en 3-E); agregar fecha, confundir destinatario, saludar al final. Pero todos estos rasgos se aceptan para el intermedio, no para IA ni mucho menos para A. Otro género con el que puede correlacionarse son los foros de lectores (tener en cuenta, por ejemplo, el uso de *nicknames* y el nivel de formalidad; además, las cartas de lectores suelen darse en un soporte impreso y los foros en soporte digital).

4. Análisis comparativo

De la comparación de los dos grupos de bandas (correo electrónico y carta de lectores) surge que las descripciones de Intermedio Alto suelen articularse en contraste con las de Avanzado: “es más breve que”, “es más simple que”, o “hay mayor cantidad de inadecuaciones”. En otros casos, simplemente se omiten descriptores, por lo que a simple vista, las bandas correspondientes al Avanzado son más extensas.

Consideramos que sería interesante explicitar ciertos fenómenos y recursos que aparecen asociados a cada uno de los géneros para cada uno de los niveles. Por ejemplo, ampliar las nociones de “fenómenos gramaticales cercanos a la oralidad” para el correo electrónico y de “recursos retóricos”, para la carta de lectores.

Otra cuestión a revisar es que los descriptores, sobre todo los que constituyen puntos de corte, aparezcan descriptos en todas las bandas, para todos los niveles. Asimismo, la descripción y cuantificación de los fenómenos de interlengua es algo vaga y oscilante, por lo que sugerimos precisarla.

5. Conclusión

El presente trabajo, de carácter eminentemente descriptivo en esta etapa, tuvo como objetivo abstraer los rasgos recurrentes en las bandas. Identificamos algunos rasgos asociados a los géneros respectivos, que sería deseable ampliar. Por otro lado, también observamos algunas categorías comunes a la descripción de cada uno de los niveles, que sería recomendable sistematizar con miras a una mejor caracterización de las producciones correspondientes al nivel Intermedio Alto.

En una etapa posterior, profundizaremos sobre estos rasgos, encuadrando nuestro trabajo en el marco teórico necesario para desarrollar la descripción.

6. Bibliografía consultada

- Alderson J. C.; Clapham, C. y Wall, D. (1998) *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1977) Text as semantic choice in social contexts en Halliday, M. A. K., & Webster, J. (2007). *Linguistic studies of text and discourse*. London: Continuum
- Halliday, M.A.K. (1989) “Some Grammatical Problems in Scientific English” en Halliday, M. A.K. y J. R. Martin (1993) *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Ch. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold.
- Martin, J.R. (1997) “Analysing Genre: functional parameters” en Christie, F., & Martin, J. R. (2000). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Continuum.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2007) *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- Schoffen, J. (2009) *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-Bras* (Tesis inédita de doctorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/schoffen-juliana-tese> Acceso: 10/5/2017
- Prati, S. (2007) *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Eje temático: Las TICE en la enseñanza,
aprendizaje y evaluación de ELSE

Diseño de un aula virtual para la preparación del examen CELU en la UNER

Roxana Bassi

María Bernarda Rosa

Lucrecia Rebechi

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Facultad de Ciencias de la Educación

roxaba40@gmail.com

rosabernarda8@gmail.com

mlucreciar@gmail.com

Área Temática: Las TIC en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELSE

Resumen

La Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) viene desarrollando estrategias orientadas a la cooperación internacional. A fines del 2016 lanza una convocatoria para la presentación de Proyectos de Estímulo a la Internacionalización financiado por el Rectorado. Desde las cátedras de Idioma Extranjero-Inglés/ Francés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) presentamos “Preparación para el examen CELU a distancia”.

El objetivo fundamental del proyecto es preparar a estudiantes extranjeros de nuestra universidad, usuarios de español pero con una lengua materna distinta de ésta, para que puedan presentarse a rendir el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Cabe consignar que, por una parte, la FCEdu es Sede para la toma del CELU y que desde el Departamento de Idiomas Modernos ofrecemos, entre otros, cursos presenciales para la preparación de dicho examen. Por la otra, la UNER está distribuida en seis asentamientos en la provincia lo cual puede obstaculizar la asistencia de estudiantes extranjeros de otras facultades a nuestros cursos presenciales. Asimismo, las unidades académicas con sede en la costa del Río Uruguay han expresado la necesidad de contar con una propuesta virtual de ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) para el creciente número de estudiantes extranjeros, mayormente brasileños, que están cursando carreras de grado en sus aulas. En este sentido, el proyecto propone un diseño de cursado a distancia, lo cual implica dar una respuesta superadora a los requerimientos emergentes de la dispersión geográfica de la universidad y profundizar procesos de formación de los miembros del Departamento en la utilización de las Tic, entre otros objetivos.

En esta comunicación presentamos el encuadre institucional del proyecto “Preparación para el examen CELU a distancia”, el marco teórico que lo sustenta, las dimensiones involucradas en su diseño y conclusiones finales.

Palabras Claves: CELU, español, aula virtual, estudiantes extranjeros, carreras de grado

Introducción: encuadre institucional del proyecto

En el marco del desarrollo de estrategias orientadas al fortalecimiento de los procesos de internacionalización, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) lanza, a fines del año 2016, una convocatoria para la presentación de Proyectos de Estímulo a la Internacionalización financiado por el Rectorado. Desde las cátedras de Idioma Extranjero- Francés e Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) presentamos el Proyecto “Diseño de un aula virtual para la preparación del examen CELU” aprobado por Resolución Rectoral nº 473 del 7/12/2016). Este proyecto, contó además con la colaboración y el asesoramiento técnico del Equipo de Educación Virtual de la FCEdu.

En los últimos años a nivel del grado se ha observado la presencia de estudiantes extranjeros, fundamentalmente provenientes de universidades brasileñas a través del Programa de Movilidad Escala Estudiantil y eventualmente de países europeos, que se han presentado a rendir el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) en la FCEdu,

sede para la toma de dicho examen en Paraná, Entre Ríos. La obtención de este certificado, reconocido por los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores y Culto de nuestro país, por parte de estos destinatarios, entraña un plus en relación con la formación que logren durante su estancia en nuestra universidad.

Si bien la dispersión geográfica de la UNER (seis asentamientos en la provincia) puede significar un obstáculo para la asistencia de estudiantes extranjeros de otras facultades a nuestros cursos presenciales destinados a la preparación del CELU, a los fines del proyecto propuesto, aquella (esta) dispersión constituye un escenario propicio. Asimismo, las unidades académicas con sede en la costa del río Uruguay han expresado la necesidad de contar con una propuesta virtual de ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) para el creciente número de estudiantes extranjeros, mayormente brasileños, que están cursando carreras de grado en sus aulas (allí).

En este sentido, el proyecto de internacionalización “Diseño de un aula virtual para la preparación del examen CELU” propone el diseño de un curso en línea sin instancias presenciales para dar una respuesta superadora a los requerimientos emergentes de la dispersión geográfica de la universidad.

Marco teórico metodológico

El producto de nuestro proyecto es la creación de un aula virtual cuyo nombre es “Curso de Preparación Examen CELU” y para diseñarlo en tanto entorno de enseñanza y de aprendizaje mediado tecnológicamente, adherimos al modelo teórico-metodológico TPCK (por sus siglas en inglés (no hace falta aclarar), Technological Pedagogical Content Knowledge) de Koehler y Mishra (Barrocoso, 2010). Optamos por este modelo porque nos permite pensar la estructuración del aula en términos de la efectiva interacción de las tres dimensiones que el modelo involucra: tecnología, contenido y pedagogía.

Los destinatarios de este curso son usuarios de español pero con una lengua materna distinta y (que) quieren (desean) rendir el examen CELU, y el objetivo fundamental del curso es el de ofrecerles un espacio de práctica de español como lengua extranjera (ELE) que recree, progresivamente, las condiciones de la toma del examen en la presencialidad (presenciales o de manera presencial). Por este motivo, la dimensión disciplinar de nuestro diseño contiene materiales y actividades obtenidos de la página oficial de CELU, incorpora el acompañamiento de una docente-tutora durante la cursada y culmina con la simulación de un instancia de toma tecnológicamente mediada. Desde el punto de vista pedagógico, entendemos que el curso así pensado tiene una función propedéutica porque ayuda al estudiante a construir una representación más o menos adecuada del CELU como examen de desempeño así como de la instancia de la toma propiamente dicha.

La dimensión tecnológica del diseño se relaciona con las opciones de herramientas tecnológicas al servicio de la dimensión anterior. En este caso nos inspiramos de la noción de Entorno Personal de Aprendizaje (EPA). Adell Segura y Castañeda Quinteros (2009) lo conciben no sólo como un entorno tecnológico sino fundamentalmente como una práctica de las personas para aprender valiéndose de la tecnología y de los intercambios interpersonales. Por su parte, Roland, N. & Vanmeerhaeghe, S: (2016) entienden que un EPA es un “sistema de elementos diversos [y de] complementariedades” de herramientas institucionales o formales y herramientas no-institucionales o informales, entre otras. Si bien se trata de un concepto centrado en el aprendizaje, lo hemos reutilizado para organizar pedagógicamente nuestra propuesta de enseñanza con tecnología. En resumen, (no pondría este conector) entendemos que el aula virtual funciona como un espacio institucional donde convergen herramientas con diferente estatus institucional seleccionadas en función de las actividades que el estudiante debe realizar: acceder al input, realizar actividades de reelaboración e intercambios interpersonales, fundamentalmente con la docente-tutora.

En el marco de las relaciones interpersonales, las intervenciones de la docente-tutora configuran la tutoría entendida como un proceso de acompañamiento y retroalimentación, que siguiendo a Rebeca Anijovich (Roldán, 2014), regulan los aprendizajes y la enseñanza. Según esta autora, un aspecto clave de las intervenciones del docente es el

foco de su devolución. En este sentido, consideramos fundamental que, por una parte, nuestra mirada esté centrada en las producciones del estudiante y, por la otra, que el feedback oral y escrito tenga como base de orientación las grillas analíticas, sea comunicado de modo comprensible por el alumno e impacte en la dirección deseada.

Diseño: aspectos involucrados

En este apartado enumeramos los propósitos y los objetivos del proyecto, explicamos las dimensiones involucradas en la toma de decisiones de diseño del “Curso de Preparación Examen CELU”, describimos de forma sintética la estructuración de cada uno de sus bloques y brindamos algunas precisiones sobre la tutoría.

- Propósitos y objetivos específicos del proyecto.

Propósitos

- Facilitar el acceso de estudiantes extranjeros de la UNER, usuarios de español pero con una lengua materna distinta, al curso a distancia preparatorio del examen CELU.
- Implementar un diseño de cursado a distancia que dé respuesta a los requerimientos emergentes de la dispersión geográfica de la universidad.
- Contribuir al fortalecimiento de los procesos de internacionalización de la UNER.
- Propender al conocimiento de la temática ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) por parte de las áreas de Relaciones Internacionales de las Unidades Académicas de la UNER.
- Profundizar procesos de formación de los miembros del Departamento de la FCEdu en la utilización pedagógica de Tic.

Objetivos específicos

- Tomar decisiones sobre las dimensiones involucradas en el diseño del “Curso de Preparación Examen CELU” (curricular, pedagógica y tecnológica).
- Obtener asistencia técnica trabajando colaborativamente con el equipo de Educación Virtual de la FCEdu.
- Difundir la propuesta virtual y promover la inscripción al curso on line en la UNER.
- Implementar la primera edición del curso en el segundo cuatrimestre de 2017.

- Diseño del entorno de trabajo

El “Curso de Preparación Examen CELU” a distancia está alojado en Eduvirtual, es decir la plataforma Moodle de la FCEdu. El aula contiene seis bloques: el primero destinado a la presentación del curso y las herramientas de comunicación. Desde el segundo al quinto bloque se encuentran los cuatro “Módulos” destinados a generar prácticas de escritura y producción oral similares a las actividades que conforman el examen CELU y que van a ser desarrollados en un mes. El último bloque, Devolución final, ha sido pensado no para asignar un nivel sino para hacer una retroalimentación oral y escrita del desempeño del estudiante marcando sus puntos fuertes y débiles, y como práctica de evaluación para las docentes tutoras.

Entre los factores que incidieron en el diseño de los “Módulos” mencionamos los saberes previos de los destinatarios quienes son usuarios de español pero con una lengua materna distinta; el requerimiento de las dos instancias del examen CELU, una de producción escrita en la que el estudiante escucha y lee textos para producir textos escritos con una finalidad determinada e interlocutores específicos, y otra de producción oral en la que se presenta, lee y conversa sobre textos breves y realiza una simulación basada en juego de roles; y por último la cursada a distancia mediada tecnológicamente sin instancias presenciales.

Siguiendo el marco teórico metodológico, los “Módulos” fueron diseñados en función de las intersecciones de las dimensiones disciplinar, pedagógica y tecnológica.

La intersección pedagógico- disciplinar está pensada para que el estudiante pueda acceder a fuentes informativas, realizar actividades obligatorias de producción escrita en español y establecer relaciones interpersonales que involucran la producción escrita y oral, todo en relación al examen CELU. La intersección tecnológica-pedagógica fue diseñada como un sistema de complementariedades de herramientas institucionales y no-

institucionales. Las primeras involucran el aula virtual “Curso de Preparación Examen CELU” que permite gestionar, por una parte, el acceso libre a fuentes informativas disponibles en la página oficial del CELU (presentaciones y modelos del examen, audios, actividades y textos propuestos

en los cuadernillos) y, por la otra, los intercambios interpersonales a través de los foros y las videollamadas en Adobe Connect. En relación a estas últimas, cabe consignar que inicialmente habíamos optado por utilizar Skype. (va coma y luego el conector) Sin embargo, el Equipo Virtual nos propuso utilizar el AdobeConnect, (se podría sacar toda esa explicación) herramienta compatible con múltiples formatos (PowerPoint, mp3, JPG, PDF) y a través de la cual los usuarios pueden interactuar a través de ventanas, por ejemplo, a propósito de un documento que aparece en el centro de la pantalla (previamente almacenado). Esta potencialidad de la herramienta resuelve el problema que plantea el “Módulo 4” donde el candidato debe practicar el examen CELU completo.

Las herramientas no institucionales, a las que se accede desde el aula, están constituidas por presentaciones PowerPoint (PPT) y documentos de Drive. Estos últimos constituyen el soporte para la elaboración de las producciones escritas del alumno, el seguimiento y retroalimentación por parte de las docentes-tutoras.

La intersección de las dimensiones disciplinar-pedagógica-tecnológica se modelizan en el interior de cada bloque de la siguiente manera:

Primer Bloque:

- Descriptivo breve para definir las características del curso y los requerimientos técnicos para poder realizarlo
- Cronograma en dos formatos (imagen y archivo PDF para descargar) de actividades y plazos para el cumplimiento de las mismas.
- Dos foros, uno de “Novedades” y otro de “Dudas y Preguntas frecuentes del Alumno” que presenta un enlace a las preguntas frecuentes del sitio oficial CELU.

Segundo Bloque / “Módulo 1”:

- Presentación del examen CELU mediante PPT
- Actividad obligatoria de producción escrita: redacción de la presentación personal en el foro “En este espacio nos presentamos”
- Actividad obligatoria de producción oral: diálogo con la tutora por Adobe Connect (día y horario del encuentro a través del “Foro de Novedades”).
- “Foro Novedades” y “Foro de Dudas” y Videollamadas para relaciones interpersonales escritas y orales.

Tercer Bloque / “Módulo 2”:

- Presentación de modelos de exámenes CELU mediante PPT.
- Actividad obligatoria N°1 de escucha y lectura para escritura en un documento compartido (Drive).
- Las relaciones interpersonales que incluyen retroalimentaciones por parte de la tutora se realizan a través de la herramienta de Drive “Insertar comentarios”, los dos foros y/o videoallamadas por AdobeConnect.

Cuarto Bloque/ “Módulo 3”:

- Actividad obligatoria N° 2 de producción escrita: actividades de escucha y lectura para escritura. El estudiante realiza sus producciones en un documento compartido de Drive.
- Actividad obligatoria de producción oral: práctica de la parte dos y de la tres del examen oral en base a una lámina. Diálogo con la tutora por Adobe Connect (día y horario del encuentro previamente informado a través del “Foro de Novedades”).
- Las relaciones interpersonales que incluyen retroalimentaciones por parte de la tutora se realizan a través de la herramienta de Drive “Insertar comentarios”, los dos foros y/o videoallamadas por AdobeConnect (desconozco si se escribe junto o separado).

Quinto Bloque/“Módulo 4”: práctica de la toma de un examen CELU completo recreando las condiciones de la presencialidad.

- Actividades obligatorias de producción escrita “Examen escrito”. El candidato accede al input y a las consignas de escritura seleccionadas.

- Actividades obligatorias de producción oral: “Examen oral”. El candidato realiza los tres momentos del examen oral a través de videollamada.

Sexto Bloque /“Devolución final”.

- Videoconferencia donde el docente-tutor hace al candidato su devolución sobre el desempeño de éste, marcando debilidades, fortalezas y realizando las recomendaciones que considere necesarias.

- Tutoría

El proceso de tutoría involucra dos tipos de retroalimentación, instantánea y diferida. La primera se realiza mediante el Adobe Connect, es oral y sincrónica mientras que la segunda tiene lugar a través de los foros y de la herramienta comentarios. Es escrita y asíncrona.

Tanto el curso como la tutoría se llevan a cabo en ELE exclusivamente, aspecto relevante ya que dicha lengua funciona durante la cursada como objeto de estudio, vehículo de enseñanza y medio de interacción. De ahí la importancia de los saberes previos esperados en ELE por parte del candidato. En función de las dificultades que cada “Módulo” pueda plantear al candidato, la profesora-tutora realizará retroalimentaciones simples pero continuas, mediante la asignación de tareas de escritura o gramática y/o la sugerencia de videos o páginas explicativas, etc. En relación a la frecuencia de las retroalimentaciones, por un lado, hemos previsto acordar con el estudiante el modo y la frecuencia de los intercambios interpersonales (Foros; “Grilla de horarios para el examen oral”), y por otro, realizar semanalmente, como mínimo, una devolución escrita y una videollamada. Durante la cursada se ha previsto que la misma docente-tutora acompañe a un mismo estudiante, (destacando que) Sin embargo, dicha tutora docente-tutora no será la evaluadora de su producción oral en el “Módulo 4”. Tomamos esta decisión porque (pues se evita que sea la misma docente la que) cuando damos clases presenciales de ELE a potenciales candidatos del examen CELU evitamos ser sus evaluadoras.

Conclusiones provisionarias

El Proyecto de Estímulo a la Internacionalización “Diseño de un aula virtual para la preparación del examen CELU”, que tuvo como propósito fundamental diseñar un curso a distancia para estudiantes extranjeros de la UNER, se materializó en el aula virtual “Curso de Preparación Examen CELU”.

Encontramos ventajoso haber terminado el diseño porque nos permite realizar los ajustes que creemos necesarios. En efecto, contamos con tiempo suficiente para hacer una amplia difusión en la UNER del curso para su edición en octubre. En tal sentido estamos dialogando con el equipo del Área de Comunicación Institucional de la facultad para recibir orientaciones al respecto. Actualmente, trabajamos en el guión de un video, que se realizará en colaboración con el Área de Producción Audiovisual de la facultad, para usar en el Módulo 4 y que replique las Instrucciones que se dan en la instancia de toma del examen escrito presencial. También, consideramos que debemos mejorar nuestras capacidades para usar el AdobeConnect por lo cual trabajaremos con el equipo de EduVirtual para tener, al menos, dos encuentros de práctica en el uso de la herramienta.(sugiero no consignar esta aclaración pues denota una debilidad para el proyecto) A modo de cierre, queremos decir (demasiado coloquial) señalamos que el diseño de este curso online constituyó una experiencia novedosa y enriquecedora, en lo personal y profesional, porque (pues) en el proceso intervinimos las docentes de las cátedras de Francés e Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la FCEdu. En efecto (no corresponde este conector), hasta ese momento, el diseño y elaboración de cursos virtuales había sido sólo responsabilidad de alguna de las dos cátedras, pero nunca de ambas trabajando colaborativamente, intercambiando experiencias, inquietudes y conocimientos. Además, en tanto integrantes del Departamento de Idiomas Modernos de la FCEdu entendemos que a través del Proyecto “Diseño de un aula virtual para la preparación del examen CELU” formulamos una propuesta de carácter permanente destinada a estudiantes

extranjeros que vienen a nuestra universidad y que, de este modo, hacemos un aporte a los procesos de internacionalización que forman parte de la política institucional de la UNER.

Bibliografía

Adell Segura, Jordi & Castañeda Quintero, Linda (2009) "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLRs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En Roig vila, R. & Fioorucci, M. (Eds) Claves para la innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Marfil-Roma.

Berrocoso, Jesús et al. (2010) "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC" en Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. ISSN: 1138-9737. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/2010/201014897009/>

Roldán, Paola. (2016). Clase N° 4: Evaluación y tecnologías digitales. Seminario intensivo 1: Evaluación. Especialización docente en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Roland, N., & Vanmeerhaegh, S. (2016) « Les formateurs d'enseignants face aux environnements personnels d'apprentissage de leurs étudiants: représentations et accompagnement », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur 32-1. Disponible en: <https://ripes.revues.org/1036> |Consulta: 20/06/2017

Referencia sitográfica

Página oficial del CELU Certificado de Español, Lengua y Uso. Disponible en: <http://www.celu.edu.ar/es/node/20>

“Más que Noticias”: Diseño de una Secuencia Didáctica para Educación Distribuida

Lorena Colello

Departamento de Lenguas. UNICEN.
lorenacolello@yahoo.com.ar

Andrea Isern

Departamento de Lenguas. UNICEN.
andreaiser@gmail.com

Liliana Martinenghi

Departamento de Lenguas. UNICEN.
lmartinenghi@yahoo.es

María Lucrecia Ochoa

Departamento de Lenguas. UNICEN.
lucrecia8a@yahoo.com.ar

Área temática: Las TIC en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELSE.

Resumen

La incorporación de TIC en la enseñanza promueve innovaciones metodológicas: provoca nuevas maneras de aprender, personaliza las experiencias de aprendizaje y vincula la realidad con la enseñanza (Soria Ortega y Carrió Llach, 2016). Además, construye un contexto que integra y aprovecha el aprendizaje ubicuo (Burbules, 2012).

En esta presentación, daremos a conocer el diseño de la secuencia didáctica “Más que noticias” para el nivel preintermedio de ELSE en el Departamento de Lenguas de UNICEN. Esta secuencia se organiza en torno a una propuesta de encadenamiento de tareas y adopta el enfoque co-accional (Puren, 2007).

El material que presentamos pertenece a una unidad didáctica enmarcada en un modelo de educación distribuida. Esta última modalidad combina las clases presenciales con actividades organizadas en un aula Moodle a través de tareas asignadas y tutorizadas por los docentes responsables.

Palabras clave: aprendizaje ubicuo, encadenamiento de tareas, secuencia didáctica, enfoque co-accional, educación distribuida.

Fundamentación y marco teórico

El Área de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) del Departamento de Lenguas dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), dicta desde hace 16 años, y en forma continua, cursos regulares y cursos especiales; además, realiza tareas de evaluación, producción de material didáctico e investigación.

El camino recorrido nos permitió identificar fortalezas y debilidades que se tuvieron en cuenta para la reformulación de los programas de estudio y la revisión del desarrollo áulico. Así, desde el año 2013 hemos propuesto una innovación en la cursada y se encuentra en pleno desarrollo. Esta innovación implica que los cursos regulares de ELSE sumen sesenta horas divididas en treinta horas presenciales -dos encuentros semanales de una hora y media- y treinta horas virtuales que complementan la actividad presencial. La modalidad virtual se realiza en un aula Moodle donde se cargan tareas asignadas y tutorizadas por los docentes responsables.

Como respuesta a la necesidad de un aprendizaje significativo, se decidió adoptar un enfoque que presente el aprendizaje de la lengua como una herramienta de acción social. Con este propósito, se ha elegido la perspectiva co-accional (Puren, 2006), que "pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas". Así, el estudiante es definido como un actor social que tiene que llevar a cabo tareas que implican la integración de las macrohabilidades y que no sólo se dan en el aula, sino también en circunstancias y contextos externos al ámbito de la enseñanza universitaria.

En lo que respecta al trabajo en el aula propiamente dicho, la perspectiva co-accional propone un modelo útil para pensar una propuesta didáctica que contemple la heterogeneidad de las tareas de aprendizaje y de las acciones sociales y las vinculaciones entre ellas.

Así, en el abanico de posibilidades didácticas, el enfoque por tareas (Nunan, 1989) es el elegido porque se basa en la organización de una secuencia de actividades cuidadosamente engrazadas que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. Además, la realización de estas tareas implica la integración de destrezas, aspecto fundamental en la concepción del constructo del examen CELU al cual adherimos desde su creación.

Para integrar las TIC a la propuesta didáctica, se ha tenido en cuenta el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge (Harris y Hofer, 2009)), modelo conceptual que relaciona los tres ámbitos de conocimientos involucrados en el uso de la tecnología como recurso para un proceso de enseñanza y aprendizaje significativos: conocimientos curriculares, pedagógicos y tecnológicos. La intersección de estos tres campos es el espacio que permite planificar una inclusión adecuada de las TIC en el aula. La ubicuidad de estos recursos (Burbules 2009^a, Cope y Kalantzis, 2009) permite un avance sostenido y eficiente de las tareas fuera del ámbito y del horario de clase.

El aprendizaje ubicuo genera el trabajo colaborativo y la participación de todos los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto docentes como alumnos opinan, informan, comentan, expresan; es decir, que crean y recrean la cultura participativa en la que están inmersos. Justamente es en esta cultura donde la distinción entre escritor, lector, creador y consumidor es cada vez más difusa. Esto se hace visible en nuestra secuencia didáctica en el foro titulado “Comentar una noticia” donde los estudiantes deben volcar sus opiniones sobre el input provisto; en la tarea de producción semicontrolada los estudiantes deben crear una noticia insólita partir de un video. Asimismo, en la tarea final los alumnos informan al resto de los participantes sobre un suceso en su ciudad de origen.

En este encadenamiento de tareas hemos tratado de romper con el esquema de enseñanza tradicional: el alumno ya no escribe para que lo lea y lo apruebe el docente, sino que lo comparte con toda la comunidad educativa que forma parte del aula virtual, se enriquece y enriquece a otros con sus aportes, con las devoluciones de su tutor y con las opiniones de los otros.

El desafío de la propuesta es crear y desarrollar nuevas asociaciones de colaboración entre los espacios tradicionales de aprendizaje (las aulas) y otros espacios donde también se aprende (Burbules (2009b)). De esta manera, los roles profesor/estudiante se van reconfigurando. En este camino, el diseño del curso con una modalidad de educación distribuida ofrece la posibilidad de que los estudiantes gestionen su aprendizaje a partir del acceso a clases presenciales y a tareas virtuales del aula Moodle.

La educación distribuida permite diseñar un espacio educativo ampliado en el que se articulan clases presenciales y actividades virtuales. Esta articulación puede darse de distintas formas, ya sea con actividades que se inician y continúan en distintos espacios, de consulta, de entrega de tareas, con el uso de recursos digitales de la red. En esta modalidad la presencia docente es clave para generar el acompañamiento a los estudiantes que recibe nuestra universidad por un periodo de tiempo acotado y que se encuentran en situación de inmersión.

En el ejemplo de la secuencia que expondremos, la modalidad de educación distribuida se dio de forma tal que permitió alternar entre actividades y explicaciones en la clase presencial y actividades de autocorrección, foros, apuntes de gramática, enlaces a distintas noticias en formatos multimodales, espacios de entrega de tareas y de devolución de los trabajos ofrecidos en el aula virtual.

“Más que noticias” : la secuencia

1. El género trabajado

En esta presentación, daremos a conocer el diseño de la secuencia didáctica “Más que noticias” para el nivel pre-intermedio de nuestro plan de estudios.

Si bien leer una noticia es una actividad que se puede realizar cotidianamente en la vida real de los estudiantes, escribir un texto periodístico es una tarea específica, que fuera del aula la llevan a cabo los escritores especializados: los periodistas. Por esto, no es una tarea simple y requiere, entre otras cosas, conocer el género, sus características y los procedimientos discursivos para poder escribir el texto solicitado en la consigna.

Asimismo, consideramos la noticia como un texto periodístico propicio para trabajar algunos de los contenidos previstos en el plan de estudios para el nivel de lengua mencionado. En esta SD se abordaron los siguientes contenidos: en el nivel discursivo, la noticia periodística como género, los criterios de noticiabilidad, la subjetividad y la objetividad en el relato; en el nivel textual, la organización de textos narrativos; y en relación con estos contenidos (y reclamados por ellos), se trabaja en el nivel gramatical con los tiempos del relato: combinación de pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto del modo indicativo y algunos aspectos de contraste entre los verbos *ser* y *estar*.

Por su parte, la elección del género trabajado no solo se adecua a los contenidos dispuestos por nuestro plan de estudios sino que también refleja el efecto retroactivo que ha generado el examen CELU tanto en los diseños curriculares como en las tareas del aula. Es así que cada SD trabaja con algunos de los géneros discursivos del input o del output del examen.

En este sentido, la noticia es un género utilizado frecuentemente en el CELU. Según el relevamiento sobre el examen propuesto por Brown y Trincheri (2016), de un total de 16 consignas analizadas encontraron entre los roles propuestos al candidato: lector de diario, que corresponde a una condición de ciudadano, y periodista y redactor, que considera un rol profesional. También, hallaron que el candidato debe dirigirse, entre otros, a lectores de diario. De esta manera, uno de los ámbitos a los que se expone el candidato en el examen es el de lo público o de circulación pública.

Asimismo, las autoras agregan que escribir una noticia implica hacer un texto eminentemente informativo y que, por lo tanto, el candidato, deberá recuperar información del *input* propuesto; además, se le pide algún propósito, como difundir, alertar y/o criticar. La interlocución en este caso está establecida con los potenciales lectores del diario o revista en el que se encontraría ese artículo, lo cual a su vez determina un marco de formalidad. Además, este género permite organizar ciertos elementos textuales como un título, un copete y que utilice secuencias (predominantemente narrativas) con propósitos informativos que se asemejen a las que podríamos encontrar en noticias reales.

La secuenciación de tareas

La secuencia que presentamos en esta oportunidad está orientada a la consecución de una tarea final: escribir una noticia breve.

Tareas preparatorias: selección, lecturas y comentarios de noticias de diarios locales y nacionales. Reconocimiento de criterios de noticiabilidad.

La presentación de la secuencia se hace en la clase presencial mediante un espacio de conversación. Se propone un tema de conversación a partir de algunas preguntas con las que el docente incentiva el desarrollo de la conversación como ¿Se consideran personas “informadas”? ¿Les interesa la actualidad? ¿Leen, ven o escuchan noticias locales? ¿Y de sus lugares de origen? ¿Qué tipos de noticias les interesan más? ¿Cómo acceden a ellas? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué medios usan? ¿Cómo eligen los medios?

En esta conversación, se procura que los estudiantes muestren en una computadora o en los celulares los medios que suelen leer/ver y los comenten.

A continuación, se plantea el interrogante ¿qué hace que una noticia sea noticia? Para responder esta pregunta se brinda un espacio de discusión, que se apoya con el video «Tres criterios de noticiabilidad en el siglo XXI». Como conclusión de esta tarea de discusión-comprensión audiovisual - discusión; el grupo, redacta una lista de criterios de

noticiabilidad, que queda disponible en un grupo de Facebook, en el que, en adelante, los estudiantes compartirán y comentarán noticias que les llamen la atención. Elegimos trabajar en una red social en lugar de hacerlo en un foro del aula Moodle para abrir la clase a nuevos espacios. Mientras que el acceso al aula virtual se realiza en los momentos en los que cada estudiante decide dedicarse a la clase de español, la participación en Facebook es espontánea y sin horarios fijos, de este modo, buscamos extender la clase más allá de los límites temporales y espaciales (físicos y virtuales), para favorecer el aprendizaje ubicuo.

Luego (y a raíz) de las actividades que apuntan a reconocer criterios de noticiabilidad, se propone elegir cuáles son las noticias destacadas del día o de la semana. Se busca una de ellas en al menos tres medios, se leen y se comparan los textos para identificar sus características en lo que respecta a los contenidos (en lo que respecta a qué hace que una noticia sea tal) y se apunta a identificar también otros aspectos que tienen en común. Esta actividad da lugar a una próxima etapa de observación y focalización de fenómenos discursivos y textuales que nos interesa abordar como uno de los contenidos de la secuencia.

A partir de las noticias seleccionadas por el grupo se observa y sistematiza:

- la superestructura (Van Dijk, 1978), se reconocen las partes de la noticia y sus características
- el grado de objetividad y las marcas de subjetividad, que varían entre los medios de comunicación
- los tiempos verbales empleados (tiempos de la narración)

Sistematización de fenómenos lingüísticos. El contenido gramatical: usos de los pretéritos

En este caso, la sistematización se realiza sobre cuestiones gramaticales que no resultan novedosas para los estudiantes por su nivel de lengua pero sí ameritan un refuerzo o repaso. Por eso, como complemento de las actividades presenciales, en el aula virtual los estudiantes realizarán tareas de producción controlada y semicontrolada que apuntan a la sistematización del contenido gramatical y la experimentación con dicho contenido. Para ello, el aula Moodle ofrece algunas actividades de corrección automática y otras que se revisan en clase. Aquí se puede observar la correlación temática y secuencial entre la clase presencial y la virtual. Esta combinación de tareas presenciales, actividades de aula virtual e intercambios menos regulados en la red social, contribuyen a extender los tiempos y espacios de la clase.

Experimentación con el contenido gramatical: actividades y reflexión en dos actividades de producción controlada

Como se expuso anteriormente, las tareas de repaso y experimentación con los contenidos gramaticales propuestos utilizan herramientas específicas de la plataforma Moodle. Se proponen ejercicios de respuesta cerrada. Como la selección múltiple y el completamiento de blancos. El hecho de que los ejercicios de respuesta cerrada tengan una devolución automática e inmediata, contribuye a fomentar la autonomía de los estudiantes, que tienen la opción de realizarlos en el momento que elijan, pero además cuentan con enlaces a más ejercicios, en caso de que ellos o la docente considere necesario que consoliden los contenidos abordados. A su vez, entre las dos tareas propuestas se abordan los usos habituales del pretérito imperfecto y del perfecto, se analizan los casos y se vuelven a realizar otras actividades de completamiento.

Experimentación: aplicación en actividad controlada en un texto contextualizado

Dado que la secuencia didáctica apunta a conocer, leer y producir textos pertenecientes al género noticia, se presentan actividades que se encuadran en este marco temático.

Por otra parte, dado que la alternancia de tiempos en la narración no es un fenómeno, exclusivamente sintáctico sino textual y discursivo, la tarea de selección de formas verbales está diseñada como un ejercicio de respuesta única pero en su resolución los estudiantes tienen en cuenta tanto el contexto sintáctico, como el textual y el discursivo. En ese momento de la SD, los estudiantes leen el inicio de la noticia “Seis meses sin pantalla”, de esta manera, pueden anticipar de qué tratará el texto que van a leer e identificar las características de la noticia, que se han sistematizado en clase. Luego, deben leer la segunda parte de la noticia y completar con una forma de imperfecto o de perfecto según corresponda.

Experimentación: aplicación en producción semicontrolada o libre. Participar en un foro: opinar acerca de la noticia leída.

La actividad siguiente se concentra en el contenido de la noticia y propone escribir e intercambiar impresiones y opiniones sobre ella. Para ello se propone una actividad de intercambio en un foro, que inicia con algunas preguntas abiertas con función de disparadores y pone a disposición un espacio de intercambio.

Los estudiantes dan sus opiniones en un foro sobre el tema de la noticia presentada en la tarea anterior. Aquí y brindan diferentes comentarios a raíz de las opiniones de los otros estudiantes. Algunos eligen sólo responder las preguntas, en ese caso funciona como un ejercicio de producción semicontrolada en la que los alumnos construyen breves argumentaciones que incluyen secuencias narrativas. Otros, los menos, intercambian opiniones o discuten.

Cada docente evalúa de qué modo utilizar o retomar las producciones de estas tareas en los encuentros presenciales.

Experimentación: comprensión audiovisual y producción semicontrolada o libre. Escribir una noticia

Dada la diversidad de los grupos de ELSE en UNICEN, los diseños de secuencias didácticas son flexibles y permiten que cada docente tome decisiones de empleo según las necesidades de cada grupo. En este sentido, la actividad «presenciar y escuchar una noticia» puede abordarse en clase presencial o proponerse como una tarea fuera de ella. Para esta tarea, se presenta una selección de cinco videos, cada uno de ellos presenta una noticia. La tarea consiste en elegir una, verla y escucharla, tomar nota y escribirla.

De acuerdo con factores como la autonomía de los estudiantes, su predisposición, sus necesidades y habilidades de recepción audiovisual, el desarrollo del curso en general —entre otros— cada docente define cómo plantear esta tarea. Las posibilidades son varias, desde dejar toda la tarea en manos de los estudiantes, en casos por ejemplo en los que las clases se destinan a la lectura y comparación entre medios de comunicación; hasta realizar toda la tarea con guía explícita. En este último caso, se presencian y comentan los videos (con actividades que guíen la comprensión, si hace falta), se seleccionan las noticias y se encara el proceso de escritura en clase. Entretanto, el grupo sigue compartiendo y comentando noticias en Facebook y en clase. Toda esta actividad es monitoreada por la docente, quien va decidiendo cómo regular, estimular y recuperar en la clase presencial lo que estos intercambios puedan aportar a los procesos de aprendizaje.

En esta actividad, cada estudiante presenciar y comprende dos o más noticias en video, reconoce sus características como noticia, recupera su estructura, extrae el contenido y lo reformula para escribir un texto de un género cercano (considerando que una noticia en prensa escrita y una en video constituyen dos géneros afines pero diferentes).

Tarea final

Como tarea final se propone una consigna de producción libre que consta de dos momentos: en el primero se realiza la actividad escrita de forma individual y en el espacio virtual; en el segundo momento se socializa la producción en el espacio de la clase presencial. La tarea consiste en que cada estudiante busque una noticia interesante de su país y la escriba en español destinada a un público extranjero que posiblemente necesite aclaraciones o información extra para comprender los hechos. Con esta actividad los estudiantes tienen la oportunidad de poner en juego sus conocimientos sobre el género y de comunicar a un público particular un hecho que a ellos les resulta novedoso y además cercano.

La tarea se entrega de forma escrita en el aula virtual lo cual le permite al estudiante buscar individualmente, en su espacio y tiempo disponible, la información necesaria (que seguramente se presenta en su lengua materna) para realizar la consigna. Esta actividad se completa con el espacio de socialización presencial: se dispone en una de las clases un momento para que cada alumno lea frente al grupo su noticia y reciba y /o haga los comentarios que puedan surgir. Para poder hacer esto se utilizan notebooks o celulares que permiten a los estudiantes mostrar su producción puesto que algunas cuentan con imágenes.

La articulación entre los dos momentos permite al estudiante monitorear su producción escrita en cuanto a la adecuación al público. Si bien desde el comienzo se dan indicaciones para adelantarse o ajustarse a la situación comunicativa, en el momento presencial el escritor puede autoevaluar si la información proporcionada resultó completa o no. Además, se puede constatar la noticiabilidad de los hechos y si resultan interesantes para los compañeros o no. Finalmente, se pueden generar intercambios diversos a partir de las noticias.

Correcciones e intervenciones del docente

A lo largo de la secuencia, el docente propone las actividades y orienta a los estudiantes en su consecución. Su presencia se distribuye entre el espacio virtual y el presencial. En cuanto a las intervenciones que realiza en las actividades de los estudiantes, hay distintas formas de hacer devoluciones de acuerdo con el tipo de tarea y con la consigna propuesta. En el caso de las actividades controladas, el aula Moodle permite diseñar acciones de corrección automática, por lo que el estudiante obtiene una respuesta inmediata sobre su realización. En el caso de las actividades semicontroladas y libres el docente realiza devolución e informe de logros y aspectos a mejorar en una segunda versión o en próximos textos. Estas devoluciones, depende la actividad, se hacen sobre la hoja de los estudiantes o con observaciones orales en el espacio presencial; o se realizan de manera escrita con control de cambios sobre el texto enviado de forma *on line*. Cabe aclarar que solo se han corregido los aspectos pertinentes según la tarea y el nivel de lengua de los estudiantes.

Conclusión

En esta presentación hemos dado a conocer una secuencia didáctica en una propuesta de educación distribuida donde se combinan actividades presenciales y actividades en aula virtual para un curso de nivel pre-intermedio. Consideramos que un uso adecuado de las TIC colabora con el aprendizaje significativo y colaborativo y que dado su ubicuidad este aprendizaje se extiende más allá de los horarios y espacios establecidos en las aulas. Esta vez, nos focalizamos en el género discursivo noticia dado que es uno de los géneros solicitados en las consignas de CELU y con el cual los alumnos y candidatos deberán interactuar ya sea como lectores o como hacedores de la noticia. Para ello, deben conocer sus características y procedimientos discursivos.

Ahora bien, observamos que este tipo de encadenamiento de tareas conlleva un compromiso continuo por parte de los alumnos y que si no realizan las actividades en el aula virtual en los tiempos establecidos se generan dificultades para continuar con la

tarea en el aula presencial. Asimismo, y si bien la mayoría de nuestros alumnos son nativos digitales, experimentamos con asombro que muchos de ellos prefieren las correcciones tradicionales en vez de la evaluación continua y en proceso.

Debido al impacto que el examen CELU ha tenido en nuestra manera de abordar la enseñanza de la lengua, creemos estar en el camino correcto. Todo cambio de pedagogía implica la aceptación de lo nuevo y de lo diferente por parte de todos, docentes, alumnos y evaluadores. Las pedagogías disruptivas o «perturbadoras» favorecen la integración de las tecnologías en las aulas para provocar cambios en los métodos de enseñanza, ello se logra produciendo nuevas formas de enseñar y aprender (Hedberg y Freebody, 2007).

Estimamos que en lo que respecta al aprendizaje de español como lengua extranjera, las pedagogías más tradicionales son las que todavía dominan el escenario y que los estudiantes que recibimos en nuestras aulas son el producto de esa experiencia. Por ello, sabemos que el recorrido está comenzando y que hay mucho por hacer. A saber, el primer estadio será enriquecer la secuencia didáctica presentada y replicarla teniendo en cuenta los retos que plantea la enseñanza de ELSE en el mundo actual.

Bibliografía

Burbules, N. (2009a) "Meanings of 'Ubiquitous Learning'", en Bill COPE y Mary KALANTZIS (eds.) *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, IL, University of Illinois Press.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009), "Aprendizaje ubicuo", en *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.

Hedberg J., & Freebody, K. (2007). *Towards a disruptive pedagogy: Classroom practices that combine interactive whiteboards with TLF digital content*. Recuperado de http://www.thelearningfederation.edu.au/verve/_resources/towards_a_disruptive_pedagogy.pdf

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox Pub.

Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the communicative classroom*. C.U.P. Reino Unido.

Ortega y LLach en *Pedagogías disruptivas para la formación inicial de profesorado: usando Blogs como e- portfolio*, VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Puren, C. (2004). *Perspectivas accionales y perspectivas culturales en Didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional –co-cultural*. En *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Klett. E y otras (comp.) Araucaria editora. Buenos Aires.

Puren, C. (2006). *Del enfoque por tareas a la perspectiva coaccional*, en *Lingua Portarum*, 1. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf

Trincheri, M. y Brown, A. (en prensa) "La visión de lengua del CELU: construyendo sujetos activos en ELSE", *Jornadas Filo: 120. Legados, debates, desafíos*, 21 a 25 de noviembre de 2016, Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Buenos Aires, Argentina.

Van Dijk, T. A (1978) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona. Paidós, 1983.

El concepto de enseñanza poderosa aplicado en ELSE con fines específicos

Julia de Souza Faria

Paz Pellegrini

Emma Stefanetti

Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

jusouzafaria@yahoo.co

m.armariapazpelle@hotmail.com

emmastefanetti@gmail.com

emmastefanetti@gmail.com

Eje temático: Las TIC en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELSE

El objetivo de esta ponencia es presentar el diseño pedagógico de una propuesta online de enseñanza inicial de español con fines específicos dirigida a profesionales y trabajadores de la actividad turística atravesada por el concepto de enseñanza poderosa de Mariana Maggio. El proyecto se llevó a cabo a partir de un convenio del Laboratorio de Idiomas con el Ministerio de Turismo de la Nación, en el marco del Proyecto de Cooperación Internacional del Fondo Argentino de Cooperación Sur-Sur y Triangular implementado a través del campus virtual del Ministerio de Turismo.

El curso propone un diseño pedagógico que tiene como objetivo desarrollar habilidades en ELSE para intervenir en el ámbito de su comunidad. Para ello, se promueve el desarrollo de habilidades en tres planos:

- en el plano individual, a través del recorrido por los recursos propuestos,
- en el plano grupal, en interacción con sus pares,
- en el plano social, a partir de la generación de tareas que enriquezcan el ámbito social y laboral, generando aportes, detectando oportunidades y construyendo vínculos con su entorno.

El curso se desarrolla a través de una progresión de entornos comunicativos relacionados con el área del turismo. Esta propuesta formativa supone un alto desempeño del tutor que cumple funciones de facilitador del aprendizaje, guía colaborativamente a los participantes en su trayectoria por el curso, propicia la interacción, asiste y motiva. Los recursos están articulados en una propuesta de inclusión genuina de TIC que busca facilitar el proceso de aprendizaje, desarrollar la comunicación en ELSE y realizar tareas significativas que se insertan en el contexto social y laboral de los estudiantes que forman parte activa de un proceso de aprendizaje potente.

español turístico

entornos

comunicativos

inclusión genuina

tareas

significativas

enseñanza

poderosa

Trabajo final

1. Introducción

2.

El Laboratorio de Idiomas realizó el desarrollo, diseño e implementación de cursos de Español con fines específicos a partir de un convenio entre el Laboratorio de Idiomas y

el Ministerio de Turismo de la Nación, en el marco del Proyecto de Cooperación Internacional del Fondo Argentino de Cooperación Sur-Sur y Triangular. Estas propuestas pedagógicas de modalidad online están dirigidas a profesionales y trabajadores de la industria turística y comprenden una etapa de enseñanza inicial desarrollada en dos cursos, niveles 1 y 2. Su desarrollo e implementación se llevó a cabo en el campus virtual del Ministerio de Turismo durante el período 2016-2017 y aún falta confirmar la fecha del dictado.

En la fase inicial del proyecto, se evaluó una serie de aspectos de índole conceptual y epistemológica, vinculados principalmente con dos ejes: el escenario de ambientación y el uso de la tecnología. El medio sobre el que está asentado el curso, la plataforma educativa del Ministerio de Turismo, requirió necesariamente de una reflexión previa a la elaboración del contenido sobre las especificidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos de alta disposición tecnológica.

En relación con el primer eje referido al escenario de ambientación, la plataforma educativa Moodle provee un soporte tecnológico que, si bien propicia la creación de una comunidad de aprendizaje, es un *entorno muy modelizado* (Lion, 2012) hay foros, repositorios digitales, subida de archivos, actividades autocorregibles. Es decir, este es un escenario que le otorga al alumno la posibilidad de atravesar instancias de práctica de contenidos y de autoevaluación de su propio proceso de aprendizaje, pero nuestro propósito principal fue generar entornos que trascendieran los límites que impone el aula virtual del campus para la realización de tareas significativas vinculadas con el ámbito laboral y profesional en el que se desempeñan los estudiantes. Así, los límites impuestos por la plataforma se desdibujan a partir del uso de otros recursos tecnológicos de la web 2.0 que permiten una interacción con el afuera, transformando el aula virtual en un espacio poroso, permeable y más representativo en términos comunicativos.

Este escenario de la ambientación indefectiblemente se relaciona con el análisis del uso de las TIC, que constituyó el segundo eje. La reflexión giró en torno al sentido didáctico de la inclusión de la tecnología en estas propuestas pedagógicas. La premisa fue construir un escenario enriquecido “donde la inclusión de nuevas tecnologías a la enseñanza se produce en formas complejas, que requieren un compromiso enorme, habilidades tecnológicas específicas y una clara comprensión del sentido de esas incorporaciones en relación con la enseñanza y lo que se busca promover en términos de conocimiento” (Maggio, 2012, p. 26). Es decir, el objetivo fue potenciar en términos pedagógicos la propuesta didáctica a través de recursos tecnológicos que sean imprescindibles para su realización, a tal punto que sin ellos la propuesta perdería sentido. La inclusión genuina de TIC en este escenario busca potenciar el proceso de aprendizaje mediante recursos tecnológicos que, por su valor didáctico, permiten no solo desarrollar las habilidades en ELSE sino que reproducen prácticas comunicativas relevantes en el área laboral y profesional de los estudiantes. El rol del desarrollador y el del tutor en esta búsqueda son fundamentales porque tendrán que estar dispuestos a enfrentarse al desafío que supone abordar los contenidos desde estas perspectivas innovadoras y disruptivas.

La enseñanza poderosa en nuestro proyecto surge de la decisión de abordar una situación de enseñanza y aprendizaje con fines específicos a través de una propuesta pedagógica original que incorpora las TIC y el aula virtual como una oportunidad para enriquecer las competencias en ELSE en ámbitos significativos para los estudiantes.

3. Características del curso **Modalidad**

Se adoptó el modelo de e-learning de formación asistida debido a varias razones que van a su vez generando un complejo entramado: la elección del rol tutorial, la estructuración de contenidos, la evaluación y el seguimiento de los participantes. Por un lado, al ofrecerse un curso de convocatoria abierta, se propicia la combinación de actividades de práctica autocorregibles para que el tutor pueda dedicarse más intensamente a la interacción con los estudiantes y a su seguimiento. Por el otro, este rol activo del tutor implica una preparación estructurada y completa de los contenidos así como la aplicación de diferentes estrategias tutoriales que favorecen el aprendizaje colaborativo y, al mismo tiempo, permiten la implementación de todo tipo de evaluaciones, incluyendo los trabajos colaborativos y las tareas de integración.

Destinatarios

El 2013 el Ministerio se vinculó con el Laboratorio de Idiomas para desarrollar un curso de formación presencial de Español Lengua Extranjera en el Caribe, del cual una de nosotras estuvo a cargo. Al finalizar, los estudiantes y la docente solicitaron al Ministerio una instancia en la que pudiera darse continuidad a ese proceso. Así fue como el Ministerio solicitó al Laboratorio de Idiomas el desarrollo de cursos online para asistir a la diversidad de agentes del Caribe anglófono que no habían accedido a esa capacitación específica y que estuvieran vinculados directamente con la industria del turismo en sus diversas áreas: información turística, aeropuertos, gastronomía, hotelería, transporte, atracciones, visitas guiadas y se hace extensivo a todo el personal en contacto con turistas, como funcionarios, guardaparques, oficiales de las marinas, personal de aduana y migraciones.

Esta composición heterogénea nos advierte en primer lugar que las necesidades, prioridades, motivaciones y objetivos de los futuros estudiantes son dispares por la diversidad de perfiles de los destinatarios. Por este motivo, un eje fundamental para la programación de un curso de estas características es comenzar por aislar un factor común de encuentro que, en este caso, es su relación con el turista y a partir de esta premisa seleccionar una serie de funciones situaciones comunicativas generales y básicas de intercambio de acuerdo con las competencias relacionadas con el nivel del curso.

Duración y estructura del curso

En lo que respecta a la duración del curso, se estiman 30 horas de dedicación por parte del estudiante. El Equipo TIC consiguió modificar el plazo estándar de las capacitaciones del Ministerio extendiendo su dictado. Esta propuesta está basada en un intento de respetar el recorrido que puede hacer cada participante en función de su disponibilidad semanal y los estilos personales de aprendizaje.

En este sentido, se contempla la siguiente distribución:

- Espacio transicional: Semana 1 -Ambientación
- Espacio de trabajo: Semanas 2 a 7 - Unidades (1, 2 y 3)
- Espacio de cierre: Semana 8 - Integración y evaluación

En el espacio transicional se proponen actividades que, por un lado, contribuyen a la conformación del grupo de aprendizaje y, al mismo tiempo, le permiten al alumno explorar el ambiente de trabajo desde su organización externa hasta la forma de navegar internamente por los distintos espacios del entorno virtual de aprendizaje (EVA). También en esta instancia se busca familiarizar al alumno con los recursos instruccionales que encontrará en las unidades para favorecer el proceso de aprendizaje. Algunos de ellos son:

- Burbujas con texto oculto (desplegable) que contienen traducciones de palabras

- clave o explicaciones de consignas (en inglés y español)
- Íconos que indican el tipo de actividad o la presencia de audio en el léxicoactivo
- Links para la navegación interna en el manual interactivo o para acceder a explicaciones del nivel anterior
- Tablas, cuadros e imágenes para ilustrar y sistematizar las explicacionesteóricas
- Botones para identificar las explicaciones teóricas

Debido al contexto exolingue en el que se encuentran los participantes y al nivel inicial de lengua, se consideró la conveniencia de proponer un módulo de ambientación con apoyatura en inglés y la mediación de asistencia a través de burbujas con el objetivo de garantizar la comprensión del funcionamiento y de la modalidad de trabajo del entorno virtual de aprendizaje

Campus Mintur | Subsecretaría de Calidad Turística
Dirección de Formación en Turismo
CICLO DE FORMACIÓN VIRTUAL CONTINUA

UBA Idiomas | LABORATORIO DE IDIOMAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

SEMANA 1 | AMBIENTACIÓN

1. Palabras similares
2. Pronunciación
3. Formación de palabras
4. Verbos de instrucción
5. Presentación personal
6. Comunicación
Camino a la Unidad 1

GETTING STARTED

Welcome to the Spanish course!

Hello! This is a sample unit, similar to the ones you will work with along the course. The difference is that you are reading this in English and later on that won't be the case, mainly because the idea is that you practise Spanish, not that we practise English ;)

Let's see what we have in this application:

Theory and practice Both theory and practice are integrated in the same material. This way you can learn about a topic and do the activity related to it, since the contents are organized progressively. In a minute we'll show you how to identify them easily.

Features We are going to see the features of the material while you start working with the actual contents, so you can see what we're talking about.

Let's start navigating the unit. To move in the application, there are two options:

Click on the menu: On the left panel you'll find all the sections of the unit. There you can click the button of the section that you want to visit. The current page shows the **button white**.

Click on the working page: You can also navigate using the buttons **Anterior** (Previous) or **Siguiente** (Next) on the right panel, at the end of the page.

Are your ready? Let's move forward!

4. Estructura de las unidades

El espacio de trabajo consta de tres unidades que contienen las explicaciones teóricas y las actividades de práctica autocorregibles y abiertas en un formato de manual interactivo. Exelearning, la aplicación elegida, permite combinar todas estas posibilidades con material multimedia, que apoya y favorece el aprendizaje haciéndolo más dinámico.

Las unidades desarrollan habilidades escritas y orales a través de una progresión de entornos comunicativos relacionados con el área del turismo. En cada uno de los entornos se plantea una secuencia de actividades que articula contenidos gramaticales, léxicos, funcionales y pragmáticos en función de la realización de una tarea final que integra los contenidos apprehendidos en el recorrido.

The screenshot shows the course interface for 'Unidad 1 :: Parte 1 Aeropuerto | Compras'. At the top, there are logos for 'Campus Mintur', 'Subsecretaría de Calidad Turística', 'Dirección de Formación en Turismo', 'UBA Idiomas', and 'LABORATORIO DE IDIOMAS'. Below the logos, the course title 'CURSO DE ESPAÑOL NIVEL 2' and 'Unidad 1 :: Parte 1 Aeropuerto | Compras' are displayed. A navigation menu on the left lists '1. El aeropuerto', '2. Tiendas y servicios', '3. Compras', and 'Material Nivel 1'. A central image shows people in an airport terminal. To the right of the image, the text 'En esta sección vamos a aprender a:' is followed by a list of three learning objectives: 1. El aeropuerto: Orientar al turista en la llegada al aeropuerto; 2. Tiendas y servicios: Informar sobre precios y servicios; 3. Compras: Asistir al turista en su proceso de compra.

Carátula de inicio de unidad, donde se ve un ejemplo de la articulación entre entornos y funciones comunicativas

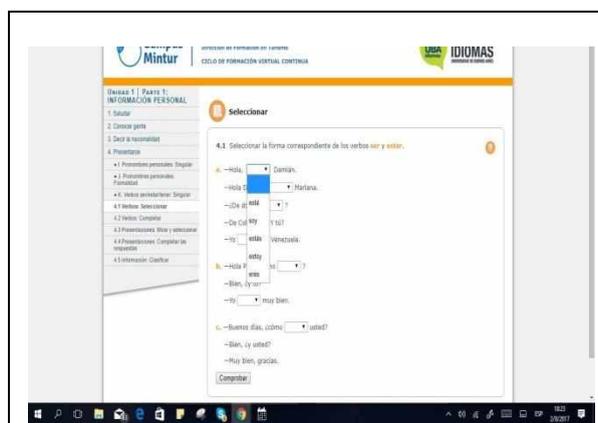
The screenshot shows the course interface for '1. El aeropuerto'. At the top, there are logos for 'Campus Mintur', 'Subsecretaría de Calidad Turística', 'Dirección de Formación en Turismo', 'UBA Idiomas', and 'LABORATORIO DE IDIOMAS'. Below the logos, the course title 'CURSO DE ESPAÑOL NIVEL 2' and 'Unidad 1 :: Parte 1 Aeropuerto | Compras' are displayed. A navigation menu on the left lists '1. El aeropuerto', '2. Tiendas y servicios', '3. Compras', and 'Material Nivel 1'. The main content area shows the title '1. El aeropuerto' and the text 'Luego de planificar su viaje, los turistas llegan a nuestro país...'. A central image shows a large airport terminal with a glass roof. Below the image, the text 'Aquí están, ¡Y el aeropuerto es su primer contacto!' is displayed.

Ejemplo del desarrollo teórico- práctico de un entorno donde el índice identifica con distintos elementos (botones y números) la teoría y la práctica.

En la fase de práctica que presentan las unidades, se proponen distintos tipos de actividades:

- ❑ actividades autocorregibles
- ❑ actividades abiertas de resolución individual o grupal
- ❑ tareas 2.0

Las actividades autocorregibles se implementan a través de las opciones que ofrece el manual interactivo y de herramientas externas a Moodle, que ofrecen actividades más lúdicas. En general, aunque se reconocen las ejercitaciones de prácticas tradicionales, el impacto visual y las características de juego las vuelven más atractivas y motivadoras para los estudiantes. Algunas de ellas son: ahorcado, crucigrama, memotest, sopa de letras, rompecabezas, etc.



Ejemplo de actividad de opción múltiple



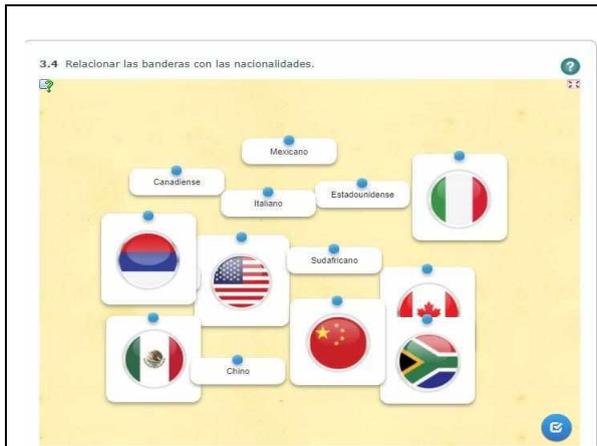
Ejemplo de actividad de completamiento



Ejemplo de actividad de Verdadero/Falso



Ejemplo de actividad de ordenamiento



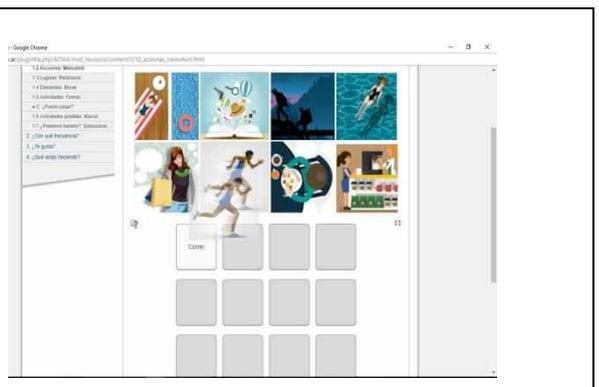
Ejemplo de actividad de emparejamiento



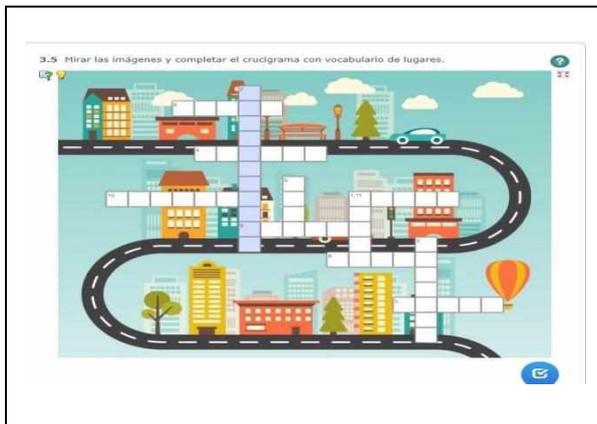
Ejemplo de actividad de clasificación



Ejemplo de encuesta



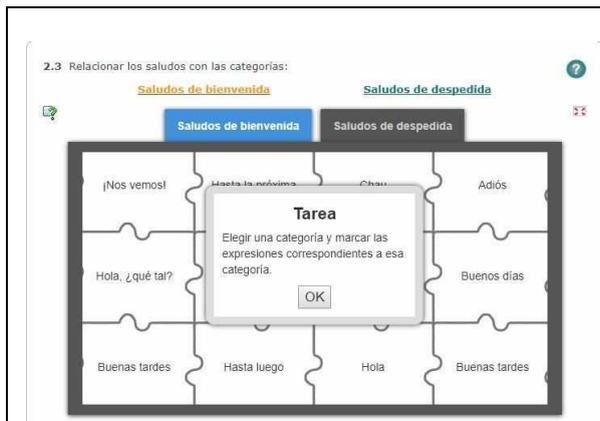
Memotest



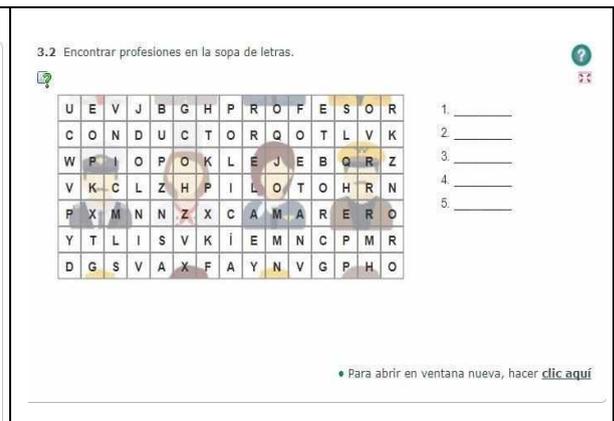
Crucigrama



Ejemplo de rompecabezas



Ejemplo de juego del ahorcado



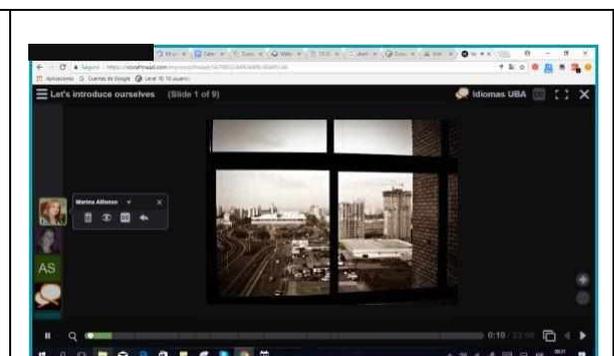
Ejemplo de sopa de letras

En cuanto a su sentido didáctico, si bien se trata de actividades cerradas, le otorgan al alumno la posibilidad de practicar y sistematizar contenidos que activará luego en actividades más libres. Además, debido a la convocatoria abierta de los cursos, este banco de actividades garantiza un recorrido individual por los contenidos mínimos necesarios para seguir la progresión propuesta.

Es importante aclarar que la resolución de este tipo de actividades no otorga puntaje en la calificación final ni tiene incidencia en la aprobación del curso. Son instancias que le permiten al participante conocer el grado de comprensión de cada tema, por eso se pueden realizar más de una vez para reforzar la práctica cuando lo consideren necesario. Dentro del segundo grupo, las actividades abiertas de resolución individual o grupal también se implementan a través de los recursos propios de la plataforma (subida de archivos, foros escritos, etc.) y de otros externos a ella (foros de voz, carteleras, etc.).



Ejemplo de mural



Ejemplo de foro de voz

Este tipo de práctica constituye una instancia para que el tutor pueda hacer un seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de las tareas 2.0 que desarrollaremos a continuación, estas actividades siempre se resuelven y se comparten en el marco de la comunidad del curso.

En las actividades de resolución grupal, las consignas apuntan a promover la interacción oral o escrita entre los participantes, consolidar la comunidad de aprendizaje y, por lo tanto,

promover el aprendizaje colaborativo. En estas consignas, la discusión, el intercambio, la colaboración entre pares son las claves para la construcción de los conocimientos específicos del curso.

Por último, las tareas 2.0 se proponen al final de las unidades o en la etapa de integración del espacio de cierre. A través de estas actividades, se busca que el alumno asuma un rol de productor en un entorno significativo que trascienda el espacio del curso. Es decir, su propósito principal es ofrecer la posibilidad de generar y publicar contenido, compartirlo con otros usuarios de la web y participar en la “gran conversación digital” (Herrera y Cornejo, 2009).

Una de las tareas propuestas es que los alumnos elijan entre diferentes alternativas, como crear una lista de los lugares más recomendables para visitar o de los mejores restaurantes en un sitio como listas.20minutos.es. La lista puede incluir la mención de los lugares, imágenes, una descripción y una fundamentación de los destinos elegidos. La resolución de la tarea implica una secuencia de actividades previa en la que los estudiantes elaboran la lista en forma colaborativa para su posterior publicación.

La potencia de la actividad reside en que pone en práctica las habilidades en ELSE en un contexto comunicativo auténtico enriquecido por el uso de la tecnología. La publicación de la lista genera la posibilidad de recibir votos y comentarios de usuarios reales, incluso una vez finalizado el curso, y de haber hecho un aporte en un repositorio en línea para futuros viajeros.

Por último, es importante mencionar que si bien las características de las actividades abiertas y de las tareas 2.0 ya están delineadas, se irán ajustando durante el dictado del curso teniendo en cuenta la cantidad de inscriptos y el perfil de los estudiantes, que será relevado a partir de una encuesta inicial y del seguimiento del tutor.

5. Conclusión

Como hemos desarrollado, el diseño pedagógico de los cursos promueve el desarrollo de habilidades en ELSE en tres planos que se entrecruzan y complementan:

- en el plano individual, a través del recorrido por los recursos propuestos,
- en el plano grupal, en interacción con sus pares,
- en el plano social, a partir de la generación de tareas que enriquezcan el ámbito social y laboral, generando aportes, detectando oportunidades y construyendo vínculos con su entorno.

En el marco de estos cursos, la enseñanza poderosa reside principalmente en el diseño de propuestas didácticas potentes con inclusión genuina de las TIC donde no solo se busca desarrollar las habilidades en ELSE sino generar una intervención que tenga un sentido real en la comunidad.

Bibliografía

Herrera, F. y Conejo E. (2009). MarcoELE. *Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera*. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf

Lion, C. [CITEP UBA]. (2012, octubre 26): Aprender con tecnologías [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/yZivS_vJ-n8

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Estrategias de escritura de correos electrónicos desde *Smartphones*

Sergio Di Carlo

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Ingrid Viñas Quiroga

Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Resumen

Este estudio pretende investigar qué estrategias y procesos involucra la producción en línea de estudiantes con dominio intermedio-avanzado de ELE, residentes en Córdoba. Respecto de la escritura, nos proponemos determinar de qué operaciones se valen para resolver los problemas que exige la producción textual en entornos digitales. La población seleccionada estuvo conformada por seis estudiantes extranjeros de Brasil, Estados Unidos, Alemania y Suiza, en situación de inmersión. Los correos electrónicos redactados y enviados por los aprendientes desde sus dispositivos móviles en situaciones reales de comunicación constituyeron el corpus. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas personales. Solicitamos a los participantes que verbalizaran en voz alta los pasos que seguían a medida que redactaban el texto y simultáneamente registramos sus relatos. El análisis se enfocó en las características retóricas de cada correo electrónico (modalidad temática secuencial, enunciador, especificidad del coenunciador, número de coenunciadores, tipo de contenido del mensaje) para disponer de un marco situacional más completo en cada caso. Pudimos identificar y registrar las estrategias utilizadas por cada uno de los participantes en sus procesos de escritura mediados por tecnología ubicua. Encontramos una importante asignación de recursos cognitivos a la planificación en todos los planos del escrito. El problema retórico constituyó el pilar de la redacción: hubo adecuación a la situación, al medio, al destinatario y respeto por los objetivos comunicativos. Los datos obtenidos revelan, además, que los escritores conocían las exigencias de la superestructura textual (e-mail). Se evidenció la revisión tanto en todas las fases del proceso de escritura como sobre el producto final. Además, se valieron de las herramientas provistas por la tecnología en la edición (por ejemplo, la función de autocompletado y la autocorrección). Nuestro estudio se justifica por la exigencia de nuevas alfabetizaciones acordes a la cultura multimodal del siglo XXI.

Palabras clave: español lengua extranjera - escritura - email – Smartphone

Introducción

El español es la tercera lengua más utilizada en la red. El 8 % de los usuarios de Internet se comunica en español y ocupa el segundo lugar en el uso de redes sociales (Instituto Cervantes, 2015). A su vez, la presencia del correo electrónico en la práctica discursiva cotidiana se ha tornado algo cotidiano (Yus, 2010), tanto a nivel personal como profesional. Por ello, su creciente uso como texto de referencia en la enseñanza de ELSE (español lengua segunda y extranjera) tal como encontró Di Carlo (2016) el correo electrónico como género discursivo de gran presencia en la escritura en ELE. En la sección escrita del *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU), en muchas oportunidades se solicita a los candidatos que escriban un email.

Es necesario conocer cuáles son los géneros discursivos más comunes porque permite identificar sus aspectos característicos y funcionales requeridos para operar con ellos. Mediante este estudio, nos propusimos conocer las características discursivas del género del correo electrónico para su potencial aplicación en la enseñanza del español. El objetivo fue identificar las estrategias utilizadas por aprendientes de español en la producción de correos electrónicos desde teléfonos inteligentes. Asimismo, conocer las tecnologías más actuales integradas en las actividades de aprendizaje de una L2 permite estar a la vanguardia para su aplicación con fines educativos.

Marco teórico

Para introducirnos en el marco teórico, es necesario detallar algunos conceptos básicos. En primer lugar, un *Smartphone* es un teléfono montado en una plataforma informática móvil, con mayor capacidad de almacenar datos y realizar actividades, similar a la de una computadora, con una mayor conectividad que un teléfono móvil convencional. Este dispositivo incluye las funciones de mensajería, acceso a Internet, cámaras, reproductor de videos/mp3, programas de agenda y navegación, GPS, operaciones con documentos, y la ejecución de aplicaciones de amplísima gama.

El otro concepto operativo básico es el del correo electrónico, un sistema que permite el intercambio de mensajes entre distintas computadoras interconectadas a través de una red. La información digitalizada puede almacenarse y gestionarse de forma muy veloz. En el correo electrónico, se prioriza la función comunicativo-informativa, mientras que el estilo y la corrección sintáctica pasan a un segundo plano. La sintaxis está supeditada al tipo de interacción, al texto y a la relación entre los interlocutores. Bien pareciera un estilo que presenta similitudes con la oralidad. Los prototipos del género epistolar son la carta tradicional en papel y el correo electrónico. El e-mail como género discursivo comparte características de la carta, aunque no resultaría del todo apropiado apostar por un modelo evolutivo. Según López Alonso (2003), no existe una progresión continuada entre la carta y el correo electrónico sino una ruptura entre ambos modelos. La particularidad del e-mail, frente a otros modelos epistolares, está en el carácter informal de su estilo, típicamente de la oralidad. Sin embargo, está presente también en contextos de carácter profesional e institucional. En ambos contextos, formal e informal, la relajación ortográfica y gramatical de los mensajes (Yus, 2001), su rapidez de transmisión electrónica ha llevado a diversos autores a considerar el correo electrónico como un género híbrido entre la oralidad y la escritura (Vela Delfa, 2005).

En el e-mail también tienen vigencia los tres requisitos para la redacción eficaz en una carta, según Laborda (2003): a) captar la atención del destinatario, b) resultar agradable y c) ser convincente e influir en el interlocutor, entendiendo la persuasión como la capacidad de expresarse de manera clara, concisa y, sobre todo, pertinente (Grice 1969, 1975; Sperber y Wilson 1986). Sumado a ello, entre las principales características del email, destacan las señaladas por Melançon (1996), Ivanova (1999), Marcoccia (2003), Vela Delfa (2006, 2011):

- 1) brevedad
- 2) particular forma de las aperturas
- 3) carácter interactivo y dialógico
- 4) propiedades paratextuales
- 5) particular estructura temporal
- 6) rapidez de su planificación
- 7) rapidez de transmisión
- 8) soporte electrónico de la pantalla
- 9) carácter privado
- 10) relajación ortográfica y gramatical de los mensajes (Yus, 2001)
- 11) género híbrido entre la oralidad y la escritura (Vela Delfa, 2002)
- 12) registro informal escrito emergente de la red

El tercer concepto operativo es el del proceso de escritura. El enfoque procesual cognitivo de la escritura se apoya en estos principios: a) los procesos de escritura son interactivos en muchos niveles y potencialmente simultáneos; b) la escritura es una actividad guiada por metas y c) los escritores expertos escriben en forma diferente a los novatos. En el modelo clásico de Flower y Hayes se distinguen tres componentes básicos: 1) Planificación, que incluye como subcomponentes la generación de ideas, la organización y el establecimiento de un propósito; 2) Puesta en texto y 3) Revisión, que incluye la lectura y la edición. Estos procesos operan sobre la representación del contexto de la tarea y en el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo, que incluye: el conocimiento del tema, el modelo de audiencia, el plan de escritura, las reglas para la

producción gramatical y el conocimiento de los tipos textuales. A su vez, existe un monitoreo que decide cuándo ha sido generado suficiente contenido y cuándo la revisión es necesaria.

Metodología

Seis estudiantes extranjeros de español en situación de inmersión en la ciudad de Córdoba participaron como voluntarios. El corpus de estudio estuvo constituido por los correos electrónicos redactados y enviados por los aprendientes desde sus dispositivos móviles en **situaciones reales** de comunicación. Para ello, se contactó previamente con los voluntarios para arreglar un encuentro personal cuando tuvieran que redactar un email en español en una situación de comunicación real. Se concretaron entrevistas personales con aplicación del protocolo de verbalización para la recolección de datos.

Análisis

En el análisis, primero se especificaron las características retóricas de cada correo electrónico (modalidad temática secuencial, enunciador, especificidad del coenunciador, número de coenunciadores, tipo de contenido del mensaje) para disponer de un marco situacional más completo en cada caso. Luego, se registraron las actividades de escritura, de manera que pudimos identificar y apuntar las estrategias utilizadas por cada uno de los participantes en sus procesos de escritura mediados por tecnología ubicua. En las siguientes líneas, se detallan los participantes, su edad, el lugar de origen, su plataforma de escritura, el análisis retórico, la composición textual escrita y las actividades ejecutadas y declaradas por cada uno.

Nombre: THILO

Edad: 16 años

Lugar de origen: Alemania, Berlín

Plataforma de escritura: móvil Samsung

Características retóricas del correo electrónico:

MODALIDAD interlocutiva DE CONTESTACIÓN

➤ CORREO DE APERTURA

- Modalidad temática secuencial : iniciativa
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): múltiple
- Tipo de contenido del mensaje: personal

➤ CORREO DE CONTESTACIÓN

- Modalidad temática secuencial: mixta
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): único
- Tipo de contenido del mensaje: personal

TEMA: Respuesta a una invitación para una reunión.

Destinatario: Angie, la coordinadora del programa de intercambio.

Hola Angie,

Estoy haciendo un trabajo de colaboración con un chico de la universidad de acá, por eso ahora te escribo en español.

El miércoles iré a la reunión.

Cuantos viajes nos quedan? Me acuerdo que falte el viaje a Salta, pero también leí una vez que haya dos viajes más (en total cinco). Cuando son estos viajes y ya sabes cuantos valen?

Saludos

Actividades

1. Leo el email original de Angie.
2. Escribo un saludo.
3. Explico por qué escribo el email en español.
4. Releo el texto original para responder según el orden.
5. Contesto que iré a la reunión que nos invitaron.
6. Aprovecho la oportunidad para preguntarle sobre los viajes que quedan antes de terminar el año. Pienso cómo escribir la idea.
7. Cierro con un saludo.
8. Reviso el texto para ver si hay errores o me olvidé de algo.

Nombre: TAMARA

Edad: 17 años

Lugar de origen: Suiza, Zurich

Plataforma de escritura: móvil iPhone

Características retóricas del correo electrónico:

MODALIDAD interlocutiva DE CONTESTACIÓN

➤ CORREO DE APERTURA

- Modalidad temática secuencial : iniciativa
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): único
- Tipo de contenido del mensaje: personal

➤ CORREO DE CONTESTACIÓN

- Modalidad temática secuencial: mixta
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): único
- Tipo de contenido del mensaje: personal

TEMA: Respuesta a un email familiar.

Destinatario: Oma, su abuela

HolaaOma,

Cómo estás, espero que estés bien. Me alegro que te mostraron las fotos de Patagonia. Fue un viaje hermoso y lo disfruté mucho!

Sii es verdad ya falta poquito por mi cumple. Me encantaría hacer skype con ustedes en los días siguientes. Para mi sería a las 5 de la tarde perfecto.

Ya me acostumbré un poco mas a la cultura y a la vida argentina. Me llevo muy bien con mi familia por lo tanto estoy muy feliz.

Gracias para escribirme, siempre me hace feliz un email tuyo. Hasta luego.

Un millón de besos Tamara

Actividades

1. Leo el email de Oma.
2. Me propongo escribir según la estructura del email, que comienza con un saludo.
3. Escribo el saludo (informal porque es mi abuela).
4. Le pregunto cómo está y le deseo que esté bien.
5. Leo el mail original para ir respondiendo según el orden de aparición de los temas.
6. Trato de transmitirle tranquilidad y de hacerla sentir bien.
7. Utilizo palabras que sean simples y fáciles para mi abuela, porque no entiende mucho de español.
8. Me despido con un saludo.
9. Reviso el texto, si hay errores, cosas raras que no se entiendan o si falta algo.
10. La función de autocompletado del celular me ayuda mucho para escribir más rápido y con menos errores.

Nombre: AHIRA

Edad: 36 años

Lugar de origen: Región Centro Oeste, Brasil

Plataforma de escritura: móvil Samsung Galaxy 3 mini

Características retóricas del correo electrónico:

MODALIDAD interlocutiva DE CONTESTACIÓN

➤ CORREO DE APERTURA

- Modalidad temática secuencial : iniciativa
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): múltiple
- Tipo de contenido del mensaje: personal

➤ CORREO DE CONTESTACIÓN

- Modalidad temática secuencial: reactiva
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): único
- Tipo de contenido del mensaje: personal

TEMA: Respuesta a un email de solicitud de entrega de un trabajo.

Destinatario: Patricia, profesora de español en el programa PIBID

Patricia,

Buenas tardes, ya he enviado el relatório final, me preocupó por que parece que falta algo.

Si hay algo más que hacer avísame.

AhiraXxxx

Actividades

1. Pienso en el tema que quiero escribir: el relatorio del PIBID
2. Empiezo escribiendo el nombre y un saludo.
3. Quiero comunicarle que ya hice el trabajo y pienso cómo hacerlo.
4. Me preocupa que falte algo en el trabajo. Pienso en cómo preguntarle.
5. Escribo algo simple y breve.
6. Cierro con mi nombre.
7. Leo de nuevo el texto para revisar la concordancia y la ortografía.
8. Envío.

Nombre: LUIZA

Edad: 24 años

Lugar de origen: Río de Janeiro, Brasil

Plataforma de escritura: móvil Samsung Galaxy J5

Características retóricas del correo electrónico:

MODALIDAD interlocutiva DE APERTURA

- Modalidad temática secuencial : iniciativa
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): único
- Tipo de contenido del mensaje: personal

TEMA: Agradecimiento

Destinatario: profesora universitaria

Hola querida Profe!

Quiero darle gracias por tu ayuda en este año con el PIC , por su paciencia y dedicación con nosotros. También por la monografía, por el tema que me ayudaste a elegir, pq es muy importante para mi carrera, además sigo aprendiendo cosas nuevas de nuestra area. Para mi vos sos una excelente maestra e me quedo muy feliz de haber conocido a vos.

Gracias por todo.

Besos y saludos!

Luiza.

Actividades

1. No lleva ASUNTO porque uso la función responder a un email de ella.
2. Pienso: quiero agradecerle por la ayuda y gracias a ella pude venir a Argentina.
3. Saludo informalmente.
4. Escribo lo que pienso.
5. Pienso: la monografía es muy importante y quiero hacerle saber eso.
6. Escribo eso que pienso.
7. Pienso: sigo aprendiendo cosas nuevas y ella es muy buena maestra.
8. Escribo lo que pienso.
9. Cierro con un saludo y mi nombre.
10. Reviso mi texto.

Nombre: CHAD

Edad: 21 años

Lugar de origen: Georgia, Estados Unidos

Plataforma de escritura: móvil LG modelo LGL62VL

Características retóricas del correo electrónico:

MODALIDAD interlocutiva DE APERTURA

- Modalidad temática secuencial : iniciativa
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): único
- Tipo de contenido del mensaje: personal

TEMA: Agradecimiento

Destinatario: profesor de español de la preparatoria

Señor Lopez,

Muchas gracias por introducirme al idioma español en una manera tan diferente que mis otros maestros. Me mostró que si quisiera aprender algo nuevo, siempre podría. Ya aprendí mucho y tenía muchas experiencias extrañas y divertidas a causa de esta fascinante talento que he obtenido.

Saludos

Chad Xxxx

Actividades

1. Quiero agradecerle a mi profesor de español.
2. Inicio el mail con un saludo y su nombre.
3. Escribo el agradecimiento.
4. Pienso: él me dio mucha confianza y eso me ayudó mucho. Quiero contarle eso.
5. Escribo lo que pienso.
6. No me gusta cómo queda. Lo modifico.
7. Me despido.
8. No reviso. Me gustan los desafíos. Si no me doy cuenta de los errores la primera vez que lo escribo, no los veré de nuevo.
9. Pienso en el ASUNTO. Que sea algo extraño, divertido y que muestre lo que he aprendido. Como él es de Puerto Rico, sé que le parecerá interesante que le escriba sobre Argentina.
10. Escribo el asunto: "Che, chabón".

Nombre: CAROLINA

Edad: 22 años

Lugar de origen: San Pablo, Brasil

Plataforma de escritura: móvil Samsung Galaxy On7

Características retóricas del correo electrónico:

MODALIDAD interlocutiva DE APERTURA

- Modalidad temática secuencial : iniciativa
- Enunciador (locutor): identificado
- Especificidad del coenunciador (destinatario): definido
- Número de coenunciadores (destinatarios): único
- Tipo de contenido del mensaje: personal

TEMA: Solicitud de cooperación para responder unas preguntas sobre su trabajo.

Destinatario: Profesional del área lingüística (el entrevistador)

Dr. Peralta, ¡buenas tardes!

Yo tengo un trabajo para la universidad y es una entrevista con algunos abogados. Y como sos un profesional experto pensé que puedes ayudarme con ese tema de los metodos de resolución de conflictos, como mediación, arbitraje y negociación.

Son preguntas simples que voy a dejar más abajo.

- 1) ¿Cuál es su opinión sobre los métodos de resolución de conflictos?
- 2) ¿Usted tiene alguna experiencia con ese tema?

Atentamente,

Carolina Xxxxxxx

Actividades

1. Escribo el asunto: "Entrevista - Métodos de resolución de conflictos"
2. Uso un lenguaje formal/profesional para escribir.
3. Escribo el título de la persona junto a su nombre y un saludo.
4. Trato de elaborar un contexto para que el lector entienda.
5. Me despido con un saludo formal y mi nombre.
6. Reviso si hay errores gramaticales, faltas de comas, etc.
7. El autocorrector/autocompletador del móvil me ayuda mucho, a escribir más rápido y con más precisión.

Resultados

A partir de los aportes de varios estudios sobre los correos electrónicos, aportamos una descripción propia de las características retóricas del e-mail. Esta nos sirvió para organizar el corpus y disponer de un marco situacional más detallado de las situaciones de escritura. Encontramos que las actividades declaradas por los informantes se condicen con las fases señaladas en los clásicos modelos teóricos procesuales de escritura. Un hallazgo a destacar es que el problema retórico (situación, medio, destinatario, objetivos, en términos de Flower y Hayes) constituyó el pilar de la redacción: hubo reflexión del emisor en cuanto a la adecuación contextual, al medio, al destinatario y respeto por los objetivos comunicativos. Además, se confirmó que aplicaron la revisión, tanto en el proceso como en el producto final. Asimismo, los datos obtenidos revelan que conocían las exigencias de la superestructura textual del e-mail. Se aprecia en los ejemplos observados que los estudiantes segmentaron los mensajes según criterios estables que distribuyen el contenido a partir de unidades temáticas. El resultado reproduce una organización característica del discurso interactivo como una secuencia dialogal generada en régimen diferido. Cabe señalar que los estudiantes utilizaron herramientas provistas por la tecnología, por ejemplo, la función de autocompletado y la autocorrección para escribir con más velocidad y sin errores ortográficos. Nuestro estudio de pequeño dominio ha confirmado la importancia de comprender los aspectos característicos y funcionales del e-mail para aplicarlos en el campo didáctico. Por otra parte, identificar las fases de la producción implica poder enfocar y trabajar sobre las estrategias en cada una de ellas en las prácticas áulicas.

Discusiones

La comunicación mediante el correo electrónico, los foros, los chats, Whatsapp y otros formatos digitales tienen presencia en la actualidad en vastas esferas de interacción social, comercial, cultural, personal y han permitido el desarrollo de nuevas formas

discursivas que establecen variedades lingüísticas específicas. En los materiales de enseñanza de español ya puede apreciarse su presencia, así como también en la evaluación y certificación de niveles de lengua internacionales. Es el caso del *Diploma Español como Lengua Extranjera* (DELE) del Instituto Cervantes, y del *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU), que en la sección de actividades de interacción escrita, muchas veces se solicita a los candidatos que escriban un e-mail. En vista de los resultados sobre el desempeño de los estudiantes en actividades de escrituras de e-mails desde sus *smartphones*, y considerando, en primer lugar, la forma en que se avalúa esta competencia en exámenes como el CELU - esto es, por medio de la consigna que establece que los evaluandos deben escribir un correo electrónico en la hoja del examen- y, en segundo lugar, que el examen CELU se sustenta en un enfoque netamente comunicativo el cual propicia la simulación de situaciones comunicativas de la vida real y el uso de textos auténticos, nos preguntamos qué valor de espontaneidad podría tener pedirles a los estudiantes en el examen CELU que escriban un email en soporte papel y si no sería más “auténtico” que se les requiriera lo escribieran en un medio digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Di Carlo, S. (2016). Géneros discursivos y tecnologías más comunes entre estudiantes de español como lengua segunda. En *Cuadernos de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, 9, 80–88.
- Grice, P. (1969). Las intenciones y el significado del hablante. *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Ed. L. Valdés. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia. 481-510.
- Instituto Cervantes. (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015* [Versión PDF]. Recuperado de: eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf
- Ivanova, N. (1999), *Epistolaire numérique*, París, Université Paris 8, Mémoire de maîtrise, [en línea]: <http://izuminka.free.fr/mailomanie/memo.htm>
- Laborda, X. (2003). Estilo y cortesía en el correo electrónico. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, VI. <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Laborda.htm> (Consultado el 4 de julio de 2011).
- LópezAlonso, C. (2003). El correo electrónico. *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Eds. C. López Alonso y A. Séré. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marcoccia, M. (2003): “La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie”, *Journéed’études: les genres de l’oral*, UniversitéLumière, Lyon: UniversitéLumière Lyon 2, [en línea]: http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm
- Melançon, B. (1996): *Sevigne@Internat. Remarques sur le courrier électronique et la lettre*, Montréal: ÉditionsFides.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- VelaDelfa, C. (2002), “Un nuevo prototipo textual: el correo electrónico” *Interlingüística*, 13, 3, 447-464.
- VelaDelfa, C. (2005). El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género. *Facultad de Filología Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Madrid*.
- VelaDelfa, C., & de la Cruz, N. M. (2011). El registro informal escrito en la enseñanza del Español Lengua Extranjera: análisis del género del correo electrónico. In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 917-928). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Viñas Quiroga, I. 2014. “Construyendo estrategias para una escritura autónoma”, en Fernández, S, y Pozzo, M.I (Eds). *Diálogos Latinoamericanos. Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y*

- evaluadoras*. Número monográfico. N. 22, junio. pp 64-75. Denmark: Univeristy of AarhusPress.
- Viñas Quiroga, I. 2015. "Autorregulación y monitoreo en escritura en español como lengua extranjera", en Celma Valero, M.P, Gómez del astillo, M.J. y Moral Rodríguez, C (Eds). *La Enseñanza del español en el contexto de las artes y la cultura*, Avila: quadro4.
- Yus, F. (2001), *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.
- Yus, F. (2010): *Ciberpragmática 2.0. Los nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.

El rol de las TIC en un curso de ELSE para estudiantes brasileños: una experiencia en la Universidad Nacional de San Luis

Laura Lucía Laurenti

laurentiteacher@gmail.com

Lidia del Carmen Unger

lidiaunger@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

*PROICO 4-0214 "El AD (Análisis del Discurso): perspectivas, recursos y aportes para las prácticas discursivas institucionales" Universidad Nacional de San Luis -

**PROICO 22/S607 – “La adquisición del español como primera y segunda lengua.”

Universidad Nacional de San Luis –

Área temática: Las TIC en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELSE

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con fines pedagógicos han logrado instalarse en la enseñanza de lenguas extranjeras como facilitadoras del proceso de adquisición, práctica y evaluación de las habilidades de los estudiantes en sus destrezas en la lengua meta. En el caso particular del español, las TIC han hecho su aporte desde distintas aristas siendo una de las más importantes su capacidad de viabilizar procesos formativos mediatizados y estimular la participación de todos los actores educativos en el aspecto académico y de conformación de equipos de trabajo. Con respecto a la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) ha incursionado en el uso de las TIC en diversas ocasiones, siendo una de las más recientes la experiencia llevada a cabo con estudiantes de Brasil en un curso de inmersión. El objetivo del presente trabajo es la descripción de esta experiencia en la que se implementaron las TIC en la clase de ELSE con fines informativos y sociales. Principalmente se hará mención al uso de la red social Facebook y algunas aplicaciones del teléfono celular (Whatsapp, cámara, grabadora, etc.) para mantener instancias de comunicación entre los docentes del curso, entre docentes y estudiantes, y estudiantes entre sí. Esta experiencia resultó positiva para todos los actores partícipes en muchos aspectos, sobre todo en cuanto a consolidar profesional y socialmente al equipo docente, y a crear lazos de fraternidad con los participantes de Brasil (estudiantes y profesora).

Palabras clave: lenguas extranjeras – Español como lengua segunda y extranjera – Tecnologías de la Información y la Comunicación – enseñanza mediada por tecnologías – experiencia áulica

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con fines pedagógicos han logrado instalarse en la enseñanza de lenguas extranjeras como facilitadoras del proceso de adquisición, práctica y evaluación de las habilidades de los estudiantes en la lengua meta. En el caso particular del español, las TIC han hecho su aporte desde distintas aristas siendo una de las más importantes su capacidad de viabilizar procesos formativos mediatizados y estimular la participación de todos los actores educativos en el aspecto académico y de conformación de equipos de trabajo. Con respecto a la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), la UNSL ha incursionado en el uso de las TIC en diversas ocasiones, siendo una de las más recientes la experiencia llevada a cabo con estudiantes de Brasil en un curso de inmersión. El objetivo del presente trabajo es la descripción del uso de las TIC en la clase de ELSE con fines informativos y sociales en esta experiencia educativa. Principalmente se hará mención al uso de la red social Facebook y algunas aplicaciones del teléfono celular (Whatsapp, cámara, grabadora, entre otras) para mantener instancias de comunicación entre los docentes del curso, entre docentes y estudiantes, y estudiantes entre sí.

Marco Teórico

La propuesta aquí descrita nace siguiendo principios constructivistas vygotskianos que se amalgaman muy bien con las nuevas tecnologías como promotoras de la participación y colaboración activa de los estudiantes. De este modo, el rol protagónico del docente como único poseedor del conocimiento se ve resignificado al permitir que los estudiantes tengan un lugar central en su proceso de aprendizaje. Adherimos a nociones constructivistas que postulan que el aprendizaje se produce en un contexto social (Vygotsky, 1988). Al respecto, el uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras tiene gran potencial en favorecer un mayor intercambio comunicativo entre los que forman parte del acto de enseñanza y aprendizaje.

Es importante aclarar que las autoras de este trabajo comparten la perspectiva didáctica que concibe a las tecnologías como herramientas didácticas que asisten y favorecen la adquisición y práctica de la lengua meta pero no, en una posición central del acto educativo. En este sentido, nuestra propuesta se inscribe en la rama científica llamada CALL (ComputerAssistedLanguageLearning) en español Aprendizaje Asistido por Computadora. Con respecto al rol de apoyo de las TIC, Simons (2010) destaca su papel sobre todo en el acto de *aprender* más que en el de *enseñar*, que pone al estudiante en el centro del escenario del aprendizaje y considera valioso su aporte en el proceso. Asimismo, esta autora afirma que la implementación de las TIC tiene que ser un medio para generar mejoras en el aprendizaje de lenguas y no un fin en sí mismo. En este sentido, se debe evaluar criteriosamente “qué medio elegimos, en qué momento y para qué” (p.4).

Además de su potencial como herramientas que favorecen la participación activa de los estudiantes, las TIC permiten alfabetizar a un gran número de personas reduciendo las típicas barreras de tiempo y espacio. Es precisamente su rasgo ubicuo lo que las hace fácilmente accesibles. Sin embargo, y como expresa claramente César Coll (2009):

...no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje (p.115).

En este sentido, el concepto de "contextos de uso" de Coll (2009) es importante para entender la pertinencia del uso de las TIC en determinadas circunstancias, a fin de que sean realmente efectivas y viabilizadoras de ciertas tareas que no podrían llevarse a cabo sin ellas.

En el caso particular del español, las redes sociales han sido tema de reciente investigación en ELE puesto que han servido de canal comunicativo entre docentes y estudiantes más allá de los límites áulicos. Han permitido acortar distancia entre los mismos y favorecer las relaciones personales a través de un espacio de interacción de la vida real. Un ejemplo de esto es la red social Facebook, de fácil acceso y extendido uso, que ha logrado instalarse en el campo educativo promoviendo un ámbito de aprendizaje dinámico, significativo y colaborativo. Coincidimos con Hernández Mercedes (2012) en que:

Los alumnos se familiarizan con la lengua meta en condiciones reales y de forma más relajada que en el aula, pues se hallan en un entorno muy familiar e informal para ellos y aprenden a comunicar con propósitos reales, interactuando en la

lengua meta. Es una forma de llevar el mundo a los cursos, creando comunidades (...), con la ventaja de contar siempre con materiales actualizados (p.72-73).

Hasta donde hemos indagado, los dispositivos móviles (principalmente Smartphones y tablets) se utilizan en general, para crear contenido educativo en experiencias fuera del aula de clase y como medio para potenciar el contenido educativo impreso (Chiappe, 2016). En nuestro caso, hemos usado algunas aplicaciones del celular no con estos objetivos sino para incentivar las relaciones sociales, tanto en el aula como fuera de ella. Algunas de las actividades llevadas a cabo fue el intercambio de fotos, audios y videos. El celular también fue utilizado como una especie de tablón de anuncios para informar sobre lugares de encuentro, tareas a realizar y eventos a participar.

Por otra parte, la bibliografía consultada da cuenta del rol de las TIC como herramientas que motivan y favorecen aspectos culturales. Sus características permiten crear comunidades de aprendizaje que extienden los límites del aula en donde se intercambian componentes tanto lingüísticos como culturales. En este intercambio, se ve favorecida la construcción de lazos afectivos ya que los estudiantes se sienten más predispuestos a expresar sus emociones y pensamientos en un ámbito más relajado y desestructurado que el aula. Al respecto, Fernández- Valdés Lloret (2007) señala que: "El aprendizaje se percibe como un proceso creativo y personal, significativo y motivador donde el aula se conecta con el mundo exterior creando un entorno educativo mucho más amplio y real" (p. 43).

Descripción de la experiencia

En el marco del Programa de ELSE de la UNSL, y a través de gestiones realizadas por la Subsecretaría de Relaciones Interinstitucionales, se llevó a cabo una experiencia educativa de movilidad estudiantil con el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFMA) de Maranhão, Brasil. El equipo de ELSE, conformado por cinco docentes de español, dictó un curso intensivo de Español como Lengua Segunda a cinco alumnos brasileños (dos varones y tres mujeres) cuyas edades oscilaban entre los 18 y 36 años quienes cursan la Tecnicatura de Medio Ambiente en dicho Instituto.

El curso de 50 h reloj se extendió por dos semanas y media durante el mes de marzo del corriente año. Las clases estuvieron distribuidas de la siguiente forma: 3 horas a la mañana dedicadas al estudio sistemático de la lengua (de lunes a viernes) y 2 horas a la tarde sobre aspectos culturales de la Argentina. Los fines de semana, los estudiantes realizaron actividades recreativas en lugares turísticos de San Luis (Merlo y La Florida).

Este curso fue de nivel inicial (A1, según el Marco Común Europeo). Se enseñaron las cuatro macrohabilidades dentro del enfoque comunicativo. Además, se resaltaron los aspectos culturales de nuestro país en todas las instancias del material didáctico y también, profesores de áreas específicas, dictaron clases sobre temas de medio ambiente, aspectos geológicos y geográficos de nuestra provincia, historia argentina, literatura argentina, y tango y folklore.

El primer día de clase se evaluó el nivel de dominio de la lengua española de los alumnos a través de una prueba diagnóstica que incluía las cuatro habilidades. La prueba estaba diseñada de manera tal que los contenidos evaluados estaban dispuestos de menor a mayor grado de complejidad. De este modo, cada estudiante completó los ejercicios de acuerdo con su grado de competencia lingüística.

Luego de realizado el diagnóstico, se definió que el nivel de lengua de los participantes era inicial. Con este dato, se pudo seleccionar y diseñar el material didáctico a utilizar. Como base se usó el libro Aula del Sur 1 en su totalidad (10 unidades con ejercitación

incluida), complementado con actividades extras de consolidación de contenidos. En cuanto al monitoreo del proceso de aprendizaje, se utilizaron los tests de evaluación que propone el libro de texto para cada unidad. Al final del curso, se evaluó a los estudiantes de manera escrita y oral mediante una prueba elaborada específicamente para este curso por el equipo docente, tomando en cuenta los contenidos enseñados. Los resultados fueron satisfactorios evidenciando un real progreso en el dominio del idioma, en comparación con su situación inicial. Finalmente, se les entregó un certificado correspondiente al nivel Básico.

Una vez descriptos los aspectos generales del curso detallaremos a continuación, el uso de las TIC a lo largo del desarrollo de esta experiencia. Al respecto, mencionaremos los siguientes recursos tecnológicos utilizados:

- correo electrónico entre autoridades de la UNSL e IFMA como medio para la comunicación institucional que, principalmente se desarrolló en instancias previas a la llegada del contingente brasileño, a fin de coordinar y acordar aspectos administrativo-académicos,
- Grupo de Whatsapp “Brasil 2017” entre las docentes de español que coordinaron y dictaron el curso para resolver cuestiones de contenido y logística. Además se usó el grupo para mantener una comunicación fluida con relación a los avances diarios de los contenidos y del aprendizaje de los estudiantes. Vale aclarar que este medio fue fundamental puesto que las clases eran dictadas por las docentes de manera alternada sin la posibilidad de realizar reuniones diarias a tal fin.
- Grupo de Facebook “Español en la UNSL” entre las docentes y los estudiantes con el objetivo de favorecer la socialización y comunicación compartiendo fotos de las salidas grupales y las clases, además de material audiovisual valioso para la práctica del idioma. A su vez este grupo se utilizó con fines informativos sobre aspectos relacionados con la dinámica de las actividades a realizar,
- aplicación de cámara de fotos de los celulares de las docentes y los estudiantes para registrar momentos de las clases y actividades extracurriculares (viajes, paseos, visitas a lugares históricos por la ciudad, entre otras),
- aplicación de grabadora de voz del celular utilizada por las docentes con el objetivo de registrar el avance en la oralidad de los estudiantes y la producción oral en su examen final.

Todas las herramientas ya mencionadas sirvieron para la consecución de los objetivos propuestos. Es de destacar que el equipo docente demostró una muy buena predisposición para la implementación de las TIC, lo que redundó en beneficio de la experiencia.

Consideraciones finales

A lo largo de la experiencia descrita, se puede apreciar el valor que tuvieron las TIC en viabilizar procesos comunicativos entre administrativos, docentes y estudiantes de la UNSL y el IFMA en un curso inicial de ELSE. En principio, el uso del correo electrónico sirvió para gestionar la movilidad académica y luego, a lo largo de la experiencia educativa, la implementación de la red social Facebook y otras aplicaciones del teléfono celular (Whatsapp, cámara de fotos y grabadora) permitieron que la movilidad estudiantil fuera un éxito.

Las TIC no solo sirvieron como medio informativo sino como soporte social y afectivo. Además, hicieron posible que los estudiantes se comunicaran en la lengua meta en un entorno no formal que les era familiar y desestructurado. Para las docentes fue fundamental su utilización, puesto que les permitió una mejor organización, sin tener la

necesidad de asistir a reuniones periódicas. La inmediatez que permite Whatsapp sirvió para una eficiente coordinación de eventos, reestructuración de contenidos y seguimiento de los estudiantes.

Es evidente que el uso de las TIC con fines sociales impactó positivamente en la motivación del grupo en los siguientes aspectos: i) interactuar en español, ii) compartir su experiencia con otros pares de su lugar de origen, y iii) fomentar el aprendizaje colaborativo entre ellos.

Sería útil para una próxima experiencia hacer una prueba diagnóstica preliminar online para conocer el nivel lingüístico de los estudiantes antes de su llegada y de este modo, seleccionar el material de estudio con mayor especificidad.

Referencias

- Corpas J. y otros (2009). *Aula del Sur 1. Curso de español*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur
- Chiappe, A. (2016). "Tendencias sobre contenidos educativos digitales en América Latina". Cuaderno Siteal. Disponible en https://issuu.com/siproid/docs/tic_cuaderno_contenidos_digitales
- Coll, C. (2009). "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades". En Carneiro, R. et al (coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 113-126). Madrid: OEI y Fundación Santillana
- Fernández-Valdés Lloret, E. (2007). "Las TIC en la clase de ELE. Interculturalidad y desarrollo afectivo. Propuesta de una Unidad Didáctica TIC para un aula de enseñanza de ELE afectivamente eficaz". Madrid: Universidad Internacional Menéndez Pelayo - Instituto Cervantes. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b0a41b44-1966-42c0-ac80-e47f924c4fa7/2009-bv-10-11fernandez-valdes-pdf.pdf>
- Hernández Mercedes, M. (2012). "La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, N° 1, diciembre 2012, pp.63–99 ISSN 2014-8100. Disponible en <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>
- Simons, M. (2010). "Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE". *Revista de didáctica ELE marcoELE*. N° 11 ISSN 1885-2211. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>
- Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Editorial Grijalbo.

Eje temático: Literatura, cultura e
interculturalidad en el aula de ELSE

La enseñanza/aprendizaje de ELSE en Brasil en la perspectiva de la interculturalidad

Polliana Azevedo Monteiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

polliana.monteiro@ifbaiano.edu.br

Área temática: Literatura, cultura e interculturalidad en el aula de ELSE

Resumen

Nuestra experiencia nos muestra que enseñar una lengua extranjera no se reduce simplemente a capacitar al estudiante a leer, escribir, escuchar y hablar en la lengua meta; significa, sobre todo, promover la aproximación y el intercambio entre culturas, exponer al estudiante a la alteridad y, de esa forma, incidir sobre la manera como él ve el mundo y a sí mismo.

La enseñanza de una lengua extranjera posee, por lo tanto, un carácter formativo. Al aprender otro idioma los estudiantes pasan a tener acceso a modos de concebir el mundo en otras latitudes. Pueden establecer relaciones entre determinadas formas de decir el mundo y el contexto en que son producidas y, así, descubrir los vínculos existentes entre lengua y el mundo social y cultural que la origina.

Se suele decir que el objetivo de la enseñanza de ELSE en una perspectiva intercultural es contribuir para la superación de prejuicios y estereotipos sobre las culturas y realidades de la lengua meta y que el/la estudiante pueda comprender mejor su realidad a partir del contrapunto con otras realidades. Buscaremos, sin embargo, problematizar esa noción de interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, teniendo como punto de partida la realidad de la enseñanza de ELSE en el contexto brasileño.

Palabras clave: lengua, cultura, competencia intercultural, enseñanza de ELSE, Brasil

Introducción

En las últimas décadas, el concepto de interculturalidad ha ganado fuerza en diferentes escenarios y ha adquirido múltiples concepciones, de acuerdo a las diferentes realidades de cada región. Como no podría ser distinto, la enseñanza/aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELSE) en el contexto brasileño bajo el prisma intercultural tendrá, por lo tanto, significados posibles, dependiendo de qué se entiende por educación intercultural.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, diversos documentos evidencian el protagonismo que han tenido iniciativas como la promoción de la conciencia intercultural y los correspondientes esfuerzos para el desarrollo de las competencias socio e intercultural (BONFIM, 2007).

Frecuentemente, sin embargo, al reflexionarse sobre interculturalidad y enseñanza de ELSE en Brasil, es tomado únicamente como referencia el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas. Ese documento, aunque presente reflexiones importantes, fue escrito teniendo como base una realidad sociocultural específica, la europea, consecuentemente no se aplica por completo a la realidad brasileña.

Un importante documento publicado en Brasil que orienta la enseñanza de ELSE es el llamado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Las OCEM proponen pensar la enseñanza de ELSE, ante todo, como un conjunto de valores y de relaciones interculturales.

Según las OCEM, entre los contenidos que deben ser incluidos en la enseñanza secundaria, se debe privilegiar los que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa, de la comprensión y producción oral, de la comprensión lectora, la producción escrita y también de la competencia (inter) pluricultural, pues

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una

persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (OCEM: 151, apud MARCO, capítulo 1)

Vemos entonces que las OCEM, basado en el entendimiento del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, postula una enseñanza/aprendizaje de ELSE sobre todo en clave de competencias, donde tiene relieve las competencias comunicativa y la (inter) pluricultural. Sin embargo, a pesar de proponer, como dicho arriba, una enseñanza de ELSE como un “conjunto de valores y de relaciones interculturales”, al discriminar las habilidades y competencias que deben ser desarrolladas en los estudiantes, el documento engloba las competencias pluricultural e intercultural como un todo, fundiéndolas en un único significante - competencia (inter) pluricultural -, lo que, en mi interpretación, no me da herramientas suficientes para comprender cuál es el significado real que le atribuye a la competencia intercultural. En lo que le llama “competencia (inter) pluricultural”, el *inter* aparece no más entre paréntesis como un término accesorio, pues como se puede advertir a partir del fragmento reproducido, la explicación de esa competencia en el documento no explota de ninguna manera lo que sería la competencia intercultural sino solamente la pluricultural (comprendida como una suma de competencias, que incluye la competencia comunicativa y la plurilingüe).

Asimismo, el documento orienta que las habilidades y competencias no deben ser trabajadas de forma aislada, dado que en las relaciones interpersonales ellas se articulan y se complementan; así que, el estudiante, según las OCEM, al desarrollar las competencias y habilidades de forma integrada, estaría desarrollando también su consciencia intercultural - aunque no explique cómo se puede dar efectivamente ese proceso. ¿Desarrollar de forma integrada la competencia comunicativa y competencia (inter) pluricultural - en la manera que comprende tal competencia- y las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar es condición sine qua non para el desarrollo de una consciencia intercultural?

Amerita que, como el documento aborda la enseñanza/aprendizaje de ELSE en clave de competencias, para pensar sobre competencia intercultural en la enseñanza de ELSE, pongamos en el escenario, aunque de forma breve, algunas reflexiones sobre las categorías competencia e intercultural.

1. La categoría competencia en la educación: de la lógica de formación por competencias a los saberes socialmente productivos

La lógica de formación por competencias ha penetrado el campo educativo desde hace ya algunos años (BRONCKHART, DOLZ, 2007; CULLEN, 2009). En Brasil, su emergencia se dio en el marco de las reformas curriculares de la educación básica de la década de los 90, como principio ordenador de estas reformas.

Concepto-slogan de semántica muy lábil, como lo caracteriza Bronckhart y Dolz (2007), la noción de competencia en el ámbito educativo se inserta a partir de una transposición de una lógica mercadológica. Según los autores,

La lógica de la formación por competencias parece integrarse a ese movimiento permanente de adaptación, pues propone una aprehensión de las capacidades de los alumnos menos asociada al dominio de saberes formales o escolares, que poco contribuyen a la movilidad social. No obstante, esta lógica proviene de un movimiento opuesto, neoliberal, indiferente a los objetivos de democratización-socialización, que apunta esencialmente a formar agentes eficaces en situaciones laborales en constante mutación. (Bronckhart & Dolz, 2007:151)

Algunas corrientes de las ciencias humanas intentaron atribuirle un significado más preciso al término competencia. De acuerdo a Bronckhart y Dolz, la expresión *competencia lingüística*, que designa una disposición para el lenguaje innata y universal, fue la base de la primera de las cuatro grandes etapas por las cuales se hizo el proceso de reapropiación del término. La competencia lingüística, término acuñado por Noam Chomsky, supone la existencia de un órgano en el cerebro humano específico para el desarrollo del lenguaje y que en su estado inicial sería uniforme para toda especie humana. Chomsky propone la dicotomía entre competencia y performance, siendo esta el uso concreto, la puesta en práctica, de dicha competencia.

Dicha capacidad constituye el “explicans” último de todo fenómeno de lenguaje que se realiza a través de *performances* concretas que no presentan, sin embargo, un carácter ideal debido a que dependen también de la utilización de otros órganos mentales (la memoria, en particular) y están condicionadas por diversas limitaciones comportamentales y por ciertos factores de orden social y contextual. (Bronckhart & Dolz, 2007:152)

La segunda etapa de propagación del término competencia se dio en el campo de la psicología experimental, que sostiene la idea de que

[...] todas las funciones psicológicas superiores (atención, percepción, memoria, etc.) están sustentadas por un dispositivo biológico innato (o “módulo”) y cada sujeto dispone, en esos campos, de una competencia ideal del mismo tipo que la competencia lingüística. Desde esta perspectiva, el término competencia sustituye al de inteligencia (más precisamente, la inteligencia es definida como la suma de todas las competencias [...]) (Bronckhart & Dolz, 2007:152)

El tercer movimiento de propagación propuesto en el análisis de Bronckhart y Dolz fue cuando el término fue retomado por lingüistas interesados en las dimensiones pragmáticas del lenguaje y en el estudio de adquisición y enseñanza de segundas lenguas. El principal propulsor de este movimiento, el lingüista Hymes, transforma el concepto chomskiano, basado en el entendimiento de que la competencia no tiene origen biológico, sino que es una capacidad adaptativa y contextualizada que necesita de aprendizaje para su desarrollo.

En la obra fundadora de esta corriente, Hymes (1973/1991) señala que tal vez exista una competencia sintáctica, pero ésta es insuficiente para desarrollar un conocimiento funcional del lenguaje. Este conocimiento implica la necesidad de adaptar las producciones verbales a los desafíos comunicativos y a las propiedades del contexto, todo lo cual requiere un aprendizaje social. (Bronckhart & Dolz, 2007:152)

El cuarto movimiento, aún según Bronckhart y Dolz, resurge en el campo del trabajo y de la formación profesional, con el cuestionamiento de la lógica de las calificaciones. Las competencias son comprendidas aquí como capacidades más generales y flexibles que pueden ser aprehendidas a nivel de performances y que les permiten a los futuros profesionales tomar decisiones de acción adaptadas en tiempo real y hacer frente a una variedad de tareas.

[...] Aunque la definición de estas competencias es eminentemente fluctuante y oscila entre las categorías del “ser” y del “deber ser”, la tónica es considerar que dependen del *saber hacer*, más que de los saberes, y de las capacidades metacognitivas, más que del conocimiento profundo de los saberes estables. (Bronckhart & Dolz, 2007:153)

Las competencias serían así flexibles y dinámicas, apropiadas a la aproximación de la relación educación/mercado – banderas de movimientos como el *Escola Sem Partido*

otros similares, que, como dicho anteriormente, preconizan una educación deseologizada e sin inductación.

Bronckhart y Dolz advierte para los peligros de la lógica de formación por competencias, pues el uso de este concepto sirve a objetivos sociopolíticos de carácter neoliberal.

[...] la lógica de formación por competencias nos llega en un momento en que el esclarecimiento de los desafíos de la formación es más necesario que nunca. En los años 90 vimos la "caída del muro", la derrota económica y social del socialismo llamado "real" y, por consiguiente, el éxito del capitalismo. Esta situación realimentó una ideología general muy eficaz, según la cual habiendo "desaparecido" las clases sociales, las leyes del mercado son la base del orden social y el comercio globalizado sirve de lazo natural entre los diferentes actores. La desregulación económica (destrucción de los mecanismos de control del Estado y de contrapeso de los sindicatos) se inscribe en esta perspectiva y se prolonga naturalmente en objetos de desregulación educativa. Los proyectos [...] de integración de los sistemas de formación en una lógica de mercado participan de esta empresa, así como de la lógica de formación por competencias que emana de la patronal. (Bronckhart & Dolz, 2007:156)

En esta misma línea, para el filósofo argentino Carlos Cullen (2009), el viraje que se produjo en la educación de las calificaciones a las competencias "tiene mucho que ver con el paso de un modelo educativo tecnocrático y del planeamiento a un modelo educativo de "capital disponible" o de capacidades a la mano de resolución de problemas" (p. 116). Y resume que

En realidad, las competencias apuntan más a lo que un sujeto "puede hacer" que a lo que "hace efectivamente", y más a su empleabilidad para la producción y el consumo que para su inserción crítica, participativa y transformadora de la realidad social. Y el supuesto es que el sujeto puede hacer más, en un mundo complejo, globalizado y competitivo, cuanto más descontextualizado e irreflexivos sean sus saberes, para poder aplicarlos a cualquier situación, tanto espacial como temporal, que exija respuestas. (Cullen, 2009: 117)

El autor critica el uso indiscriminado de la categoría "competencia" en la educación. En el capítulo "De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos" del libro "Entrañas éticas de la identidad docente", propone desmontar el fetichismo alrededor de la noción de competencias en el ámbito educativo. Para él, la educación basada en competencias no es más que una mera ilusión del mundo globalizado, en donde se confunde conocimiento con información y potencia de actuar (transformar y abrir alternativas) con capacidad de resolver problemas dados.

En un contexto de protagonismo del educar por competencias, las tareas de enseñar y de aprender, según el autor, "corren el riesgo de naturalizar lo que 'acontece', adoptarlo sin más, y convencerse, [...] de que uno se está adaptando a los tiempos porque enseña por competencias y que, finalmente, la educación se moderniza." (Cullen, 2009: 114)

Denunciando la falacia que ganó la noción entusiasta de competencia en nombre del "progreso" pedagógico, Cullen propone un aparato conceptual diferenciado y que se avance sobre la noción de "saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos", acuñada por el equipo APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina). Noción que opone resistencia a los riesgos del fetichismo de las competencias, los saberes socialmente productivos son

aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. (CULLEN, 2009: 121)

Es ahí donde no se puede dejar de hacer relación con los valiosos aportes de Paulo Freire para la educación brasilera y mundial, educador que criticaba la educación basada

en la dominación, la domesticación y la alienación, que lo que puede representar la enseñanza bajo la lógica de las competencias. Para el considerado patrono de la educación brasileira, la educación debe proporcionar el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento. Una de las bases de su pensamiento es la educación como práctica de libertad, una práctica que nunca será aceptada por las élites dominantes, pues promueve la concientización de los educandos sobre su lugar en el mundo y “estar con el mundo”, una de sus ideas, resulta en la apertura para la realidad. Volviendo al tema de la competencia intercultural, surge la pregunta: ¿Lo intercultural sería una competencia a ser alcanzada? ¿O eso del desarrollo de una competencia intercultural es también un fetichismo del mundo globalizado?

2. La categoría “interculturalidad” en la enseñanza de ELSE en Brasil: de la interculturalidad relacional a la interculturalidad crítica de carácter decolonial

Fue dicho arriba que la interculturalidad no posee el mismo significado en todas las latitudes, así que consecuentemente tampoco educar interculturalmente. Entonces, para hablar sobre la categoría “interculturalidad” en la enseñanza de ELSE en Brasil no podemos dejar de considerar la especificidad del contexto sociocultural brasileño. ¿Qué podrá significar hablar sobre interculturalidad en esas tierras?

Nuestra experiencia nos muestra que enseñar una lengua extranjera no se reduce simplemente a capacitar al estudiante a leer, escribir, escuchar y hablar en esa lengua; significa, sobre todo, promover la aproximación y el intercambio entre diferentes culturas, exponer al estudiante a la alteridad y, de esa forma, incidir sobre la manera como él/ella ve el mundo y a sí mismo.

La enseñanza de una lengua extranjera posee, por lo tanto, un carácter formativo. Al aprender un otro idioma, los estudiantes pueden tener acceso a modos como se concibe el mundo en otras latitudes; pueden establecer relaciones entre determinadas formas de decir el mundo y el contexto en que son producidas y, así, descubrir los vínculos existentes entre la lengua y el mundo social y cultural que le origina.

Si al aprender una lengua extranjera los estudiantes tienen acceso a modos otros de concebirse el mundo, en este proceso, ellos pasan a relativizar algunas certezas e ideas preconcebidas que puede tener sobre realidades diferentes de la suya. Ése sería una de las caras de la moneda de la enseñanza de ELSE en perspectiva intercultural: contribuir para la superación de prejuicios y estereotipos.

El otro lado de la moneda es, partiendo de esa aproximación con otras culturas, que los estudiantes puedan reflexionar también sobre su propia cultura, así pueden comprender mejor sus realidades en perspectiva relacional con otras realidades. En las palabras de Moita Lopes (1996), “a aprendizagem de uma língua estrangeira fornece (...) talvez material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico a partir da aproximação com uma outra cultura”.

Más allá de un código compartido que permite que personas de diferentes vivencias y experiencias puedan comunicarse sin dificultades, la lengua, en este sentido, es concebida como “um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos” (Pennycook, 1998: 29). La lengua refleja entonces nuestros pensamientos y experiencias, es una acción social que carga adentro de sí diferentes cosmovisiones. Por eso, se habla insistentemente sobre la indisolubilidad entre lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, muchas de nuestras prácticas pedagógicas se basan en una contradicción: si bien por un lado son publicados documentos oficiales que proponen una enseñanza/aprendizaje de ELSE volcadas al enriquecimiento cultural, a la promoción de la diversidad y al respeto al otro, por otro, observamos prácticas docentes que acaban convergiendo en una dirección completamente opuesta (BONFIM, 2009).

De ahí la importancia de la permanente reflexión docente sobre nuestras prácticas pedagógicas, pues, a veces con las mejores intenciones acabamos contribuyendo para la

perpetuación de prejuicios y estereotipos en relación a las culturas y realidades de la lengua meta o, en sentido opuesto, actuamos como vehículos de manipulación ideológica de esas culturas [En Brasil, eso se sostiene en lo que se conoce como “complejo de perro callejero”, un sentimiento de inferioridad de brasileños en relación a pueblos extranjeros].

¿Cómo promover, entonces, una enseñanza de ELSE que, de acuerdo con la propuesta de la profesora Neide Maia González (2008), incida sobre la constitución de la identidad de lxs estudiantes y los haga mirar a sí mismo al mirar al otro, superando estereotipos, lugares comunes y prejuicios? ¿Que contribuya para desarrollar el pensamiento crítico y que esté orientada a la transformación social?

Ya presentamos aquí lo que comúnmente se entiende el Brasil sobre la enseñanza de ELSE en perspectiva intercultural. Sin embargo, en el ámbito del pensamiento crítico latinoamericano, esa perspectiva relacional de educación intercultural es ampliamente cuestionada, especialmente desde el punto de vista de la perspectiva decolonial, que la analiza como bastante superficial y, para más allá, como sobejamente funcional a la manutención del status quo, visto que el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia cultural, en ese sentido, tiene como objetivo la inclusión en una estructura social establecida.

De ahí se explica la apropiación del término por el Estado y por organismos nacionales e internacionales, como el Banco Mundial, el PNUD, laUNESCO, etc.

Frente a la polisemia del término debido a la multiplicidad de sentidos que ha ganado la categoría interculturalidad desde la década de los 90, Catherine Walsh (2009), a lo largo de su trayectoria académica y militante, nos invita a asumir una perspectiva crítica de la interculturalidad. En el artículo “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”, la autora explica que adoptar esa perspectiva “significa enlazar una pedagogía y praxis volcadas hacia el cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; esto es, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis **que asumen la perspectiva de la decolonialidad**” (destaque mío).

O sea, la interculturalidad crítica de carácter decolonial va mucho más allá de las relaciones de contacto e intercambio entre culturas basada en ideas como respeto, tolerancia, inclusión y convivencia pacífica; el proyecto intercultural es una apuesta política mucho más amplia, basado en la necesidad de modificar sistemáticamente las relaciones de poder que históricamente subalternizan ciertos sectores de nuestras sociedades.

Así que para poder hablar sobre interculturalidad y enseñanza de ELSE en Brasil no podemos dejar de considerar la especificidad del contexto sociocultural brasileiro. Y volcar nuestra mirada a esa especificidad en las clases de ELSE bajo el prisma intercultural, en mi punto de vista, pasa necesariamente por el conocimiento de nuestro entorno latinoamericano, ya que las clases de español constituyen terreno fecundo para fomentar reflexiones sobre las dinámicas socioculturales vividas en la región y para hacer circular por allí otros saberes y modos de pensar, ser, estar y actuar en sociedad, (como, por ejemplo, el Sumak Kawsay y el neozapatista y tantos otros), sobre todo los que desafían las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación.

Enseñar español en perspectiva intercultural significa invitar a los estudiantes a la reflexión de que vivimos en un contexto latinoamericano donde los medios masivos de comunicación contribuyen para perpetuar discursos hegemónicos, exotizados, prejuiciosos y estereotipados sobre las culturas y las realidades regionales. ¿Están acaso los profesores de español en Brasil contribuyendo, por ejemplo, para desconstruir la imagen del paraguayo vinculada al contrabando, la del colombiano al narcotráfico y la del argentino como la del enemigo mortal, para citar algunos ejemplos? Sobre ello, ni hablar sobre los difundidos imaginarios de las poblaciones negras, indígenas, gitanas, LGBTs, etc...

¿Así que la enseñanza de ELSE bajo esta perspectiva no pasaría entonces por problematizar estos y otros imaginarios que, en lugar de promover la apertura, la

aproximación y el respeto entre los pueblos, al revés, incitan prejuicios (como el racismo, la etnofobia, la xenofobia, la intolerancia religiosa, la misógina, la homofobia, la transfobia, etc.), que, además de las comúnmente discriminaciones cotidianas, con alguna frecuencia, culminan en lo que conocemos como crímenes de odio?

Enseñar español en perspectiva intercultural también significa considerar que, aunque Brasil esté insertado en América Latina, de forma general, los brasileños conocen muy poco sobre la región y pocos son los que se reconocen o se identifican como latinoamericanos. Y aquí recorro a Márcia Paraquett (2009: s/p) y recupero una pregunta que ella nos hace a nosotrxs profesorxs de español: “si no me conozco o si no me reconozco como parte de lo que constituye mi identidad cultural, ¿cómo promover cambios, sean para mí o para mis futuros alumnos?”.

Al enseñar español en Bahia, de acuerdo a la propuesta de la chilena Ana Pizarro (2004) de clasificar América Latina en siete grandes áreas culturales, ¿cómo no relacionar la realidad baiana con la realidad de otras geografías inscriptas en lo que ella llama de espacio cultural de impronta africana, cuyo origen se encuentra en el comercio triangular, en la esclavitud y en la economía de plantación?

¿Acaso no vivenciamos las mismas problemáticas de otros países latinoamericanos? Basta recuperar la historia para ver que tenemos innumerables similitudes en lo que dice respecto a la colonización, a las luchas por la independencia, a la implantación de las dictaduras militares, a la transición para regímenes democráticos, etc.

Las OCEM apuntan que “é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão”.

Asumiendo una postura intercultural, reflexiones sobre política, raza, género, cultura, religión, entre otros temas transversales, pueden y deben ser llevadas para la clase de ELSE, para que podamos, además de instrumentalizar a nuestros estudiantes en lengua española, formar ciudadanos conscientes de su papel en sociedad y así poder contribuir para la descolonización de los saberes. Como vimos, el objetivo, dentro de esa perspectiva, no es meramente pragmático de enseñar la lengua española, sino que se trata sobre todo de un proceso de formación ciudadana.

Referencias bibliográficas

Bonfim, Carlos (2007). *(De)formar profesores de E/LE: apuntes para un debate sobre lengua y cultura*. In: I Congreso Pernambucano de Español, 2007, Cabo de Santo Agostinho. Anais I Congreso Pernambucano de Español.

Brasil(2005). *Lei n.º 11.161, de 05/08/2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. (2017). *Lei n.º 13.415, de 16/02/2017*. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

Brasil, Ministério da Educação (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

_____. (1999). *PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

_____. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias – Conhecimentos de Espanhol. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Bronckhart, Jean-Paul.; Dolz, Joaquim. (2007). *La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales*. En: Bronckhart, J. P.; Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Calvet, Luis-Jean (2002). *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Traducción al portugués de Marcos Marcionilo. Parábola Editorial: São Paulo.

- Cullen, Carlos (2009). *Entrañas éticas a la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- González, Neide Maia (2008). *A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*. V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, 2008, Belo Horizonte. Anais - V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, p. 3175-3188.
- Jaeger, D (2009). *Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11.161/05*. Revista Espaço Acadêmico, nº97, p.31-36.
- Lemos, Marilene Aparecida (2008). *Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. 2008, 128h. (Tesis de Maestría)- Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Mignolo, Walter (2014). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. - 2ª. ed.- Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da (1996). “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”, um estudo sobre alienação, e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. En: Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 37-61.
- Paraquett, Márci (2009). *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada [on-line], nº 6 (3), 2009. Recuperado de <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/linguistica-aplicada-inclusion-social-y-aprendizaje-de-espa%C3%B1ol-en-contexto-latinoamericano>>
- Pennycook, A (1998). *A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. En: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras, p. 23-49.
- Pizarro, Ana (2004). *El Sur y los Trópicos: Ensayos de cultura latinoamericana*. Cuadernos de América sin nombre, n. 10. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6283/1/CuadernosASN_10.pdf
- Rodrigues, Fernanda Castelano (2010). *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tesis de doctorado (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. En: CANDAU, Vera Maria (org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 12-42.

El rol de la literatura y otros dispositivos culturales en los diseños glotopolíticos para la internacionalización de la Educación Superior

Silvina Barroso

UNRC

sbarroso@hum.unrc.edu.ar

Fabio Dandrea

UNRC

fdandrea@hum.unrc.edu.ar

Area Temática: Literatura, cultura e interculturalidad en el aula ELSE

Resumen

A partir de la definición de una política lingüística y cultural que piensa la gestión de redes de producción y difusión del conocimiento como uno de los recursos más prolíficos para la internacionalización de la Educación Superior (Dandrea, 2016), donde los estudios sobre la lengua y sus variedades regionales son el centro de las reflexiones y de las decisiones políticas, académicas y políticas académicas, nos interrogamos cuál es el rol de la literatura y de otros dispositivos culturales en estos procesos.

La literatura, como un dispositivo cultural de construcción identitaria cuya materialidad formante es la lengua nos interpela para reflexionar, y construir conocimiento, sobre la importancia de proponer cursos de Literatura y arte argentinos (música, danza, cine, teatro) a los estudiantes extranjeros que realizan períodos de intercambio en las UUNN y en las misiones al extranjero que realizan los docentes y estudiantes de Argentina en el mundo, pero fundamentalmente a los docentes de ELE que tendrán a su cargo cursos de español para extranjeros.

El aula de literatura y arte nacional, como zona de contacto entre culturas, se constituye en un espacio proteico donde “enciclopedias culturales” y “tradiciones” dialogan para la construcción de una genuina ciudadanía abierta y respetuosa de la pluralidad cultural. Espacio donde la construcción de sentido socio-cultural participa de un circuito que cobra características únicas en cada actualización y que actualiza en cada lectura sentidos culturales sobre lo nacional, lo regional, lo continental; espacios que actualizan tensiones, redefiniciones y “obligan” a la discusión sobre quiénes somos. Desde ese marco, es que integramos Literatura y cultura (y su enseñanza) en la reflexión política para definiciones institucionales sobre el diseño de políticas lingüísticas institucionales e interinstitucionales y de dispositivos de gestión de dichas políticas para la internacionalización de la Educación Superior.

Palabras clave: Literatura – cultura – diseños glotopolíticos – internacionalización de la educación superior

El rol de la literatura y otros dispositivos culturales en los diseños glotopolíticos para la internacionalización de la Educación Superior

La Internacionalización de la Educación Superior forma parte de la agenda universitaria de la actualidad.

Las políticas nacionales de los últimos años respecto de la internacionalización de la Educación Superior Universitaria se han consolidado a través de los diferentes programas promovidos por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU): Programas de Integración Regional, Programas de Movilidad docente y estudiantil de grado y posgrado, Programa de Redes Internacionales Universitarias, Misiones al extranjero, Programa de Internacionalización del Libro Universitario, Participaciones en Ferias internacionales (FAUBAI, NAFSA y EAIE), promoción del Examen Internacional CELU. Todos estos dispositivos han promovido y en algunos casos consolidado estructuras de trabajo en las universidades nacionales que diseñan su función y funcionamiento estratégico para el

fortalecimiento integral institucional, y del sistema universitario, en el marco de integraciones en principio regionales y luego multilaterales.

Integración, al menos la regional, que se concibe como “necesaria, conveniente y urgente. A las razones que históricamente se vienen argumentando para promoverla y que datan de hace muchas décadas, se agregan otras exigencias derivadas de la globalización, que han demostrado la necesidad de alianzas internacionales estratégicas para el desarrollo dando prioridad a la cooperación regional en un marco de solidaridad.” (Miranda, 2008)

En un contexto en el que la Educación Superior es considerada un como un bien social y de responsabilidad pública, cuya internacionalización y cooperación internacional debe basarse en valores académicos y culturales (CRES Cartagena de Indias, Colombia, 2008; XXVI Reunión de Ministros de Educación de los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile Junio 2004, Buenos Aires, República Argentina) y en el que la movilidad estudiantil no solo se soporta en los programas interinstitucionales sino en migraciones y programas de asilo y refugiados (Haitianos y Sirios en la actualidad) entre otros, la formación en Lengua y Cultura se vuelve prioritaria para la integración genuina y el (re)conocimiento de aspectos no solo vinculados a cuestiones relacionadas a culturas académicas sino sociales y culturales.

Los mal llamados programas de “Movilidad” solo pueden comprenderse y sostenerse en el marco de la cooperación para el desarrollo y cooperación solidaria interinstitucional para el fortalecimiento de aspectos académicos en la formación del profesional y culturales en la formación del ciudadano (un ciudadano integrado a la región/ al mundo); concepción que se ubica en las antípodas del paradigma de globalización.

No hay posibilidad de integración genuina sino en el trabajo por el respeto y (re)conocimiento a (y en) la diversidad y heterogeneidad propias de los pueblos y las culturas. Así entendida, la Internacionalización de la Educación Superior Universitaria es considerada estrategia de tensión a las modalidades globalizantes y mundializantes que forman parte de la definición de algunas instituciones.

Así los procesos de “movilidad” y Misiones al extranjeros (de estudiantes, docentes, investigadores y administrativos) son entendidos como pasos primeros y preliminares de un genuino proceso de internacionalización en el que se trabaje con la conformación de redes entre departamentos, equipos, facultades, universidades para lograr la internacionalización curricular a los fines de alcanzar una Internacionalización Solidaria para la formación, conocimiento y desarrollo académico, científico, tecnológico y también cultural.

En cada una de las cumbres de mandatarios, de ministros de educación de la región y mundiales se plantean como metas comunes de los procesos de internacionalización el desarrollo estratégico de redes para el avance científico, tecnológico y cultural. El aspecto cultural nunca deja de estar presente como eje prioritario de estos procesos.

En este marco, los lineamientos para las políticas institucionales y los planes estratégicos en el campo de la internacionalización deben asumir una definición clara del rol de la/s lengua/s y de los artefactos/dispositivos culturales.

En este esquema de funcionamiento estratégico, la Literatura se funda como objeto a partir del trabajo con la lengua y con la cultura y desde allí es que nos proponemos pensar su lugar en los diseños glotopolíticos institucionales en el contexto de las Instituciones de Educación Superior (IES) Nacionales.

Estas primeras reflexiones necesarias nos construyen el anclaje desde el que proponer cursos de Literaturas Argentina y Latinoamericana en los diferentes dispositivos estratégicos de la internacionalización en las IES; tanto los que implican movilidad y misiones desde las Universidades Argentinas cuanto los que se diseñan para los estudiantes y docentes que vienen del extranjero.

Las definiciones teóricas de construcción del objeto literatura en estos espacios hacen visible posicionamientos políticos sobre nuestras culturas y nuestras relaciones culturales como naciones y regiones nacidas de procesos de colonialidad.

En las últimas décadas, y a partir del sostenimiento del estatuto de lengua internacional para el español (Hispanofonía) se declara el pasaje de la norma lingüística única y central a una plurinorma panhispánica (Fanjul, 2011, Lauría, 2013) y desde allí se construye un dispositivo estratégico para la enseñanza de la lengua como lengua internacional. Las reflexiones y los pronunciamentos del mundo panhispánico respecto de la enseñanza de la lengua forma parte de las definiciones de políticas lingüísticas, de los diseños glotopolíticos institucionales desde donde reafirmar los procesos decoloniales o de resistencia colonial para el español. En el caso de nuestras literaturas y de otros dispositivos culturales hay fuertes definiciones hacia adentro del campo literario sobre el estatuto dependiente de estas literaturas nacidas en un continente colonizado, pero dichas definiciones no han permeado el campo de los diseños glotopolíticos para la internacionalización de la cultura o no con la misma fuerza que las reflexiones respecto de las Lenguas.

Desde posiciones teóricas que se posicionan en la “razón poscolonial” como lugar de enunciación desde las herencias y las historias coloniales de este continente, lugar de enunciación que inaugura lógicas epistémicas y hermenéuticas nuevas en la producción de conocimiento de este continente y sobre este continente, es que sostenemos la fundamental importancia de diseñar espacios de enseñanza de artefactos culturales locales capaces de operar “haciendo posible el cuestionamiento del espacio intelectual de la modernidad y la inscripción del orden mundial en la cual el Occidente y el Oriente, el Yo y el Otro, el Civilizado y el Bárbaro, fueron inscritos como entidades naturales”(Mignolo, 1995:93).

La propuesta consiste en enseñar nuestras literaturas desde marcos teóricos y epistémicos nuestros. Concebir literatura Latinoamericana como objeto cultural de valor estético y cultural no implicaría una novedad (al menos para los estudiosos de las lenguas y las literaturas en cualquier lugar del mundo) pero sí el hacer explícito que el andamiaje teórico metodológico de abordaje también será provisto por la producción teórica académica del territorio de las herencias e historias coloniales para la construcción de conocimiento no en abstracto sino políticamente relevante en términos de resistencia a la globalización logo-occidento-euro-céntrica.

Somos conscientes que debemos trabajar con la enseñanza de la literatura en dos planos y niveles diferentes: 1) en las aulas (presenciales o virtuales) de los cursos de español para extranjeros propuestas por las universidades en los marcos de los programas de intercambio y movilidad y 2) en las propuestas de cursos de literatura para la formación de docentes que en el extranjero enseñan español como segunda Lengua.

Para las propuestas 1), el trabajo en las aulas con Literaturas y/o dispositivos culturales para estudiantes extranjeros en nuestras universidades, pensamos desde el concepto espacios o “zonas de contacto” de Mary Louise Pratt (2011). Para la crítica canadiense la idea es tomada del concepto lingüístico “lenguas de contacto” que refiere a lenguajes improvisados que se desarrollan entre hablantes de distintas lenguas que necesitan comunicarse con fines pragmáticos y que se consolidan progresivamente en una lengua creole o criolla (generalmente caótica, bárbara, sin estructura). La concepción de “Zona de contacto” aplicada en este caso al encuentro entre sujetos no solo con lenguas diferentes sino con historias, patrones y códigos culturales, convenciones, concepciones de sí mismo y sobre “los otros” disímiles nos resulta provechosa para construir la imagen del aula como espacio de encuentro y de lectura/compreensión de códigos culturales en los que la propuesta es desandar, desaprender, poner en crisis los patrones eurocéntricos de concepción de lo latinoamericano, patrones que han consolidado preconceptos sobre lo latinoamericano para Occidente pero también para Oriente (Asia y África, por ejemplo).

Considerar el aula como “zona de contacto” y de encuentro entre culturas implica otorgarle relevancia al necesario diálogo intercultural para el reconocimiento mutuo y la construcción de conocimiento compartido. No se trata de sustituir “miradas de mundo” sino de poner en diálogo y someter a una nueva comprensión del mundo de lo latinoamericano/lo argentino desde nuestras propias historias.

Leer desde Civilización/barbarie y su funcionamiento como matriz excluyente a lo largo de la historia argentina y latinoamericana (Borges, Filloy, Orlando Vera Cruz, Roberto Bolaño, Quiroga, Nicomedes Santa Cruz, Roa Bastos); leer el peronismo como matriz política y de politización de la cultura nacional, sus implicancias en la conformación de otredades socio-políticas (Borges, Cortázar, Rozenmacher) leer desde regiones geoculturales: la puna y el altiplano, el NEA (Héctor Tizón, Juan L. Ortiz); construir el campesinado como categoría política; las nuevas niñeces y juventudes urbanas, vulneradas y sometidas por la burguesía criolla (Oswaldo Reynoso) implica leer y comprender culturalmente. La propuesta consiste en recuperar los cuentos (en el sentido ludmeriano, no como género) como relatos de la cultura; contar el cuento argentino y latinoamericano para entender "El simulacro", "El poema conjetural" o las milongas de *para seis cuerdas* de Jorge Luis Borges. Ir de Fontanarrosa a Hernández (ida y vuelta o de ida y de vuelta) y a Florencio Molina Campos y a una estrofa de Larralde. Ir del gaucho hernandiano a Carita de ángel de Reynoso y a "Éramos tan pobres" de Rulfo.

Espacio de encuentro en el que la lengua se cruza con la historia de sus sentidos y cobra sentido en lo histórico, cómo entender lo que significan las expresiones "cabecita negra" o "desaparecido", como entender la (in)necesidad de (in)nombra "Esa Mujer" o el frío espanto de la palabra "Gurka" si no es en la construcción histórica de un pasado que duele que talla, que inspira. Ese cuento argentino o latinoamericano se puede reconstruir en las aulas mientras nos interrogan por la gramática, por el léxico y la entonación y nos piden tareas en las que practicar el sistema (cara a los europeos) podemos juntos, en la lectura de aula, cruzando con imágenes, con canciones, con publicidades, completando lecturas en blogs, recuperando las historias de las naciones o regiones de los estudiantes compartir para comprender los significados de una esquina de un suburbio en la que se anuda una mitología de puñales y que el sur es una cifra.

Al leer y estudiar literatura en la clase de ELSE no solamente restituimos sentidos culturales a determinadas expresiones, o mejor dicho al restituir sentido histórico, social, cultural a ciertas expresiones proyectamos la discusión sobre la colonialidad del poder/saber en un intento por aportar a los procesos que intentan decolonizar el conocimiento, la historia y las relaciones humanas y las mismas literaturas hispano/latinoamericanas. En el caso de las aulas de ELSE muchas veces con estudiantes no latinoamericanos cuyas representaciones sobre la "otredad" de América reproducen, naturalizadamente, el discurso disciplinador de Occidente las operaciones por develar la historia colonial de dicha naturalización y las ideologías que la sustentan implica trabajar sobre la historia de América, sus lenguas y sus culturas, con las epistemologías del sur encarnadas en las prácticas sociales de la gente y representadas en nuestras literaturas (Barroso, 2016).

Para la dimensión 2), formación de docentes de español como lengua extranjera, que a nuestro entender es primordial para los diseños glotopolíticos institucionales, es fundamental que la literatura ocupe un lugar central. En la agenda estratégica que organiza las políticas lingüísticas de las universidades que han definido su posicionamiento respecto de la importancia de la función simbólica e identitaria de toda empresa sobre la construcción de conocimiento sobre las lenguas, el estudio de nuestras literaturas como configuradoras de universos simbólicos e imaginarios sociales desde la cosmovisión propia resulta coherente, pertinente y necesario. Si la producción de conocimiento en nuestras universidades asume la agenda decolonial y la reafirmación de las identidades nacionales, regionales, pluri-versales (Mignolo, 2010): las propuestas de formación docente de quienes tendrán a su cargo la enseñanza de la lengua española en el mundo no pueden descuidar las reflexiones sobre nuestras literaturas en tanto manifestaciones de poéticas y discursos ficcionales admiten la complejidad, la contradicción, los arquetipos, los mitos, la hiperrealista descripción de la actualidad, los avatares de la aventura del pensamiento y los sentimientos, su escritura y las tensiones e imposibilidades del decir de (inter)subjetividades sociales, culturales e históricas.

Ese conocimiento ausente de quienes tendrán que recortar textos, construir corpus y objetos de enseñanza; elaborar materiales y diseñar las prácticas para lograr

aprendizajes en estudiantes extranjeros descuidará un aspecto central de la agenda de afirmación política de los diseños curriculares; será orgánico a una concepción despolitizada de la producción de conocimiento y se seguirá reproduciendo los esquemas coloniales de distribución del poder/saber.

Referencias bibliográficas

- Barroso, Silvina (2015) "Literatura/s hispanoamericana/s: puentes hacia la alfabetización intercultural". En Fabio Dandrea (Coord.) *Articulación lingüística y cultural Mercosur 1* (pp.169-182). Río Cuarto. Unirio
- Conferencia Regional Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) 2008- Cartagena de Indias. Colombia. <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Fanjul, A. (2011) "Policêntrico e pan-hispânico. Deslocamentos na vida política da língua Espanhola". En X. C. Lagares & M. Bagno (Orgs.), *Políticas da norma e conflitos lingüísticos* (pp. 299-331). San Pablo: Parábola.
- Lauría, Daniela (2013) "Consideraciones Glotopolíticas en torno a los Diccionarios Escolares del Español" en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 5, Volumen 5 (7-47), setiembre 2013.
- Mignolo, Walter (1995) "La razón poscolonial: herencias coloniales y teorías poscoloniales" en *Revista Chilena De Literatura*, N° 47
- _____ (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires. Del Signo.
- Miranda, Xiomara Zarur (2008): "Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe" En Editores Gazzola, Ana Lucía y Didriksson, Axel *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 179-240) IESALC- UNESCO. Caracas
- Pratt, Mary Louise (2011) *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturalción*. Buenos Aires. Fondo de Cultura económica.

Un relato de Gustavo Levene en la clase de ELE

Laura Concepción Carsillo
Lengua Francesa I
Lengua Francesa II
Fonética Francesa III
Departamento de Francés
Clases de ELE
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
lauracarsillo@hotmail.com

Eje temático:

Área temática: Literatura, cultura e interculturalidad en el aula de ELSE

Resumen

En la clase de lengua, la cultura del alumno está confrontada a la cultura extranjera, lo que se llama “diálogo de las culturas”. En ese diálogo la cultura del aprendiente se enriquece en el contacto de la cultura del *Otro* y conduce a la competencia intercultural. Nosotros nos interesamos en una propuesta didáctica sobre el relato autobiográfico “Primer amor” de la obra *Niñez en Catamarca* del autor catamarqueño Gustavo Gabriel Levene. Esta propuesta está destinada a alumnos de ELE cuyo nivel, de acuerdo al Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) es de B1. El enfoque será centrado en la acción de los alumnos como agentes sociales, es decir “como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCERL). Debemos destacar que esta comunicación forma parte del Proyecto de Investigación “Identidad, memoria e infancia en textos de Levene, Quiroga, Marasso y González”. Textos autobiográficos que representan a la región noroeste de nuestro país. Palabras clave: autobiografía - cultura - literatura – interculturalidad.

La presente comunicación forma parte del proyecto de investigación “Identidad, memoria e infancia en textos de Levene, Quiroga, Marasso y González”. Nuestro objetivo es estudiar textos autobiográficos que representan a la región noroeste de nuestro país.

En esta ocasión la obra *Niñez en Catamarca* publicada en 1946, se ha constituido en un clásico de la literatura juvenil pues narra –en un tono coloquial y ameno– las aventuras de la infancia del autor en Catamarca. El paisaje, los juegos, los personajes, las costumbres son retratados a la luz de los recuerdos de un hombre adulto. La autobiografía, en este marco, no solo construye la memoria sino representa los escenarios de la infancia.

Para Lejeune, –autor de *El pacto autobiográfico*, texto emblemático acerca de la autobiografía–, el lector es el punto de partida en toda consideración autobiográfica, ya que puede “captar con más claridad el funcionamiento de los textos (sus diferencias de funcionamiento), y puede hacerlos andar al leerlos” (Lejeune, 1996: 50). Así, desde esta óptica, esboza la siguiente definición de autobiografía: “Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeune, 1996: 50).

Por otra parte, subraya que para que haya autobiografía tienen que darse ciertas condiciones:

1) debe presentarse bajo forma de narración, propender a la retrospectión y el tema debe estar centrado en la vida individual.

En este sentido, *Niñez en Catamarca*, (manejamos la décima edición de 1964) se adecua a la condición autobiográfica. Es un relato narrativo, se focaliza en la infancia de una vida concreta y el matiz reflexivo no deja de presentarse. El mismo en la nota a la edición señala: “gratitud, en fin, para el público cordial y para las muchachas y muchachos cuya sonrisa, ante estos relatos autobiográficos, me han traído la inefable felicidad de sentir

que mi infancia entraba en muchos corazones,..." (Levene, 1964: 7) Además, el mismo autor habla en otro párrafo de autobiografía: "de este modo, si *Niñez en Catamarca* es autobiográfico, lo escrito después por el autor ensancha, con gentes y sucesos de la patria, la emocionada infancia que estas páginas evocan". (p.7)

2) la identidad del autor, el narrador y el personaje deben coincidir en un nombre propio lo que produce que el lector, en algún momento, confunda la figura del autor con el yo del discurso. En el primer capítulo *Primer amor*, el narrador comienza diciendo "Tenía catorce años y se llamaba Delia. Yo, aún puesto en puntas de pie, no pasaba de los nueve". (1964: 17) Cuando lee esto el lector tiende a unir el yo del discurso con el autor. Pero una cosa es el yo deíctico, el propio de la lengua y otra es el autor en tanto figura social. Un cosa es lo externo al lenguaje y otra, lo interior. La autobiografía parece explotar en forma ex profesa este recurso para que el lector conecte una entidad interna con otra externa.

3) mientras la autobiografía "suponga que existe una identidad de nombre entre el autor, el narrador de la narración y el personaje de quien se habla" (Lejeune, 1996: 61), el pacto es posible pues dicho acuerdo es la afirmación en el texto de esa identidad. Precisamente, la identidad del nombre y el espacio que crea la atribución es lo que gravita en la credibilidad del lector y nos reenvía, en última instancia, al autor de la portada. El lector podrá poner en entredicho el parecido pero jamás la identidad.

Metodología

El Marco europeo común de referencia para las lenguas propone un modelo "accional" que apunta a las acciones lingüísticas que el aprendiente puede hacer en la lengua meta. Uno de los principios metodológicos descritos en el MCERL reconoce que lo que es descubierto por la reflexión y la comparación con la lengua materna es más útil que lo que se aprende de memoria.

Este enfoque, retomando todos los conceptos del enfoque comunicativo, agrega la idea de "tareas" a cumplir en múltiples contextos en los cuales el aprendiente va a ser confrontado en la vida social. Esta perspectiva lo considera como un "actor" que sabe movilizar el conjunto de sus competencias y de sus recursos (estratégicos, cognitivos, verbales y no verbales) para alcanzar al resultado esperado: lograr la comunicación lingüística.

El lugar del texto literario en la clase de lengua

Durante largo tiempo relegado al final de los estudios, que de alguna manera venía a coronar, la literatura no siempre tuvo una buena relación con la didáctica: la prioridad absoluta acordada al oral en los primeros métodos SGAV, la preferencia atribuida al escrito en situación próxima de las necesidades de comunicación inmediata, la preocupación por desarrollar competencias funcionales, incluso profesionales, en lengua extranjera ... todo esto explica que los textos literarios hayan sido dejados de lado en beneficio de los documentos llamados auténticos.

Hoy en día el debate es menos intenso, incluso los manuales menos innovadores no dudan en introducir desde el comienzo el aprendizaje de poemas o textos cortos de autores, sin asignarles un lugar o una función precisa. También hoy se propone dar menos modelos literarios a imitar, en cambio se busca alcanzar identificar el texto literario entre la masa de discursos escritos, lo que el aprendiente hace sin esfuerzos en su lengua materna.

Ficha de actividad de clase¹⁶

Esta ficha pretende hacer del aprendiente un lector activo.

¹⁶ Seguimos el modelo propuesto por Christine Tagliante *La classe de langue*, Clé International, (2006), París.

Soporte: el 1er relato de la obra de Levene titulado “Primer amor”.

Público meta: alumnos de ELE de nivel B1 (adolescentes de entre 16 y 18 años).

Pre-lectura: abordamos el texto como un libro objeto, el paratexto editorial y autoral¹⁷ examinando la tapa: el título. El nombre del autor, la editorial, la ilustración; la contra tapa: el comentario de la obra, el nombre del autor, el título, la mención del autor de la ilustración de tapa, la editorial, el código de barra, el ISBN.

Lectura: La comprensión de la situación inicial: en el *incipit* los alumnos encuentran las respuestas a las preguntas: ¿quién/quienes? (“Delia”, de catorce años, “Yo”, de nueve años), ¿qué cosa? (el primer amor) Los primeros renglones en un relato son los más importantes porque permiten inferir hipótesis.

La formulación de hipótesis: se realiza a medida que la lectura avanza y su verificación es permanente.

La búsqueda de indicios formales del relato: a partir de una primera lectura silenciosa, los alumnos buscan los indicios de la enunciación (en nuestro caso el pronombre personal de la primera persona) que cuenta la historia, el tiempo verbal predominante (el imperfecto: tenía, pasaba, éramos, sentía,...) y los adverbios temporales (después, un día,...)

Comprensión:

-¿qué impresión nos deja la lectura de este relato? la explicación con adjetivos: graciosa, ingenua,...

-¿cómo se puede contar esta historia en tres frases?

La post-lectura:

1.- los alumnos cuentan oralmente cuál fue su recuerdo amoroso más triste. Esta actividad surge de un pasaje del relato de Levene, típicamente del noroeste argentino, donde cuenta que ese carnaval lo marcó para el resto de su vida. Él estaba escondido cerca de la casa de Delia, tenía un balde con bombitas y esperó a su enamorada toda una tarde para lanzarle una pero ella estaba en la casa de sus primos, todos mayores que Gustavo. Ya siendo un adulto, en tiempos de carnaval recibe las bombitas sin molestarse porque recuerda las que él tenía preparadas para Delia y no pudo lanzarlas.

2.- A la manera de Levene, los aprendientes escriben un relato corto de su primer amor. A lo largo de esta actividad el lector es libre de circular como quiera en el texto, ya sea para verificar una hipótesis o saltar una descripción que le parece demasiado larga y aburrida.

Conclusión

Cuando trabajamos un documento auténtico en clase, el primer objetivo no es la comprensión inmediata de un texto, sino el aprendizaje de estrategias de lectura cuyo dominio, a largo plazo, permite al alumno tener el deseo de leer en la lengua meta, encontrar placer en abrir y hojear una obra en otra lengua que en su lengua materna. Las actividades de aprendizaje de estrategias de lectura tienen por objetivo formar lectores activos, autónomos que no se desalienten por el espesor o la dificultad del texto. Para terminar, voy a citar “Los derechos imprescriptibles del lector” del escritor francés Daniel Pennac en su obra *Comme un roman*:

- 1- El derecho a no leer.
- 2- El derecho a saltarse páginas.
- 3- El derecho a no terminar un libro.
- 4- El derecho a releer.
- 5- El derecho a leer cualquier cosa.
- 6- El derecho al bovarismo (enfermedad textualmente transmisible)
- 7- El derecho a leer en cualquier parte.
- 8- El derecho a picotear.
- 9- El derecho a leer en voz alta.

¹⁷ Según la obra *Seuils* de Gérard Genette, Ediciones du Seuil, colección Poétique, (1987), París.

10- El derecho a callarnos.-

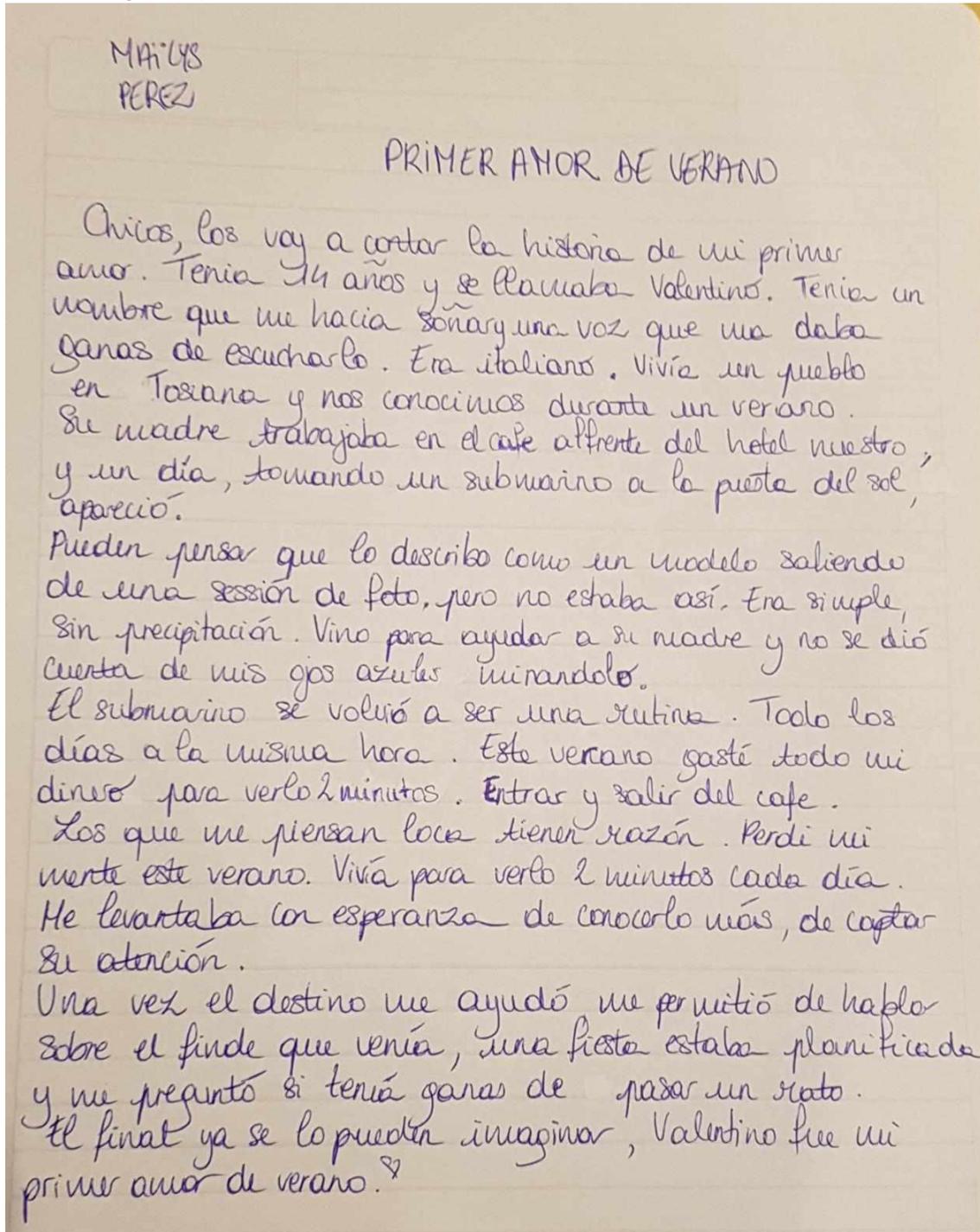
Bibliografía

Lejeune, Philippe, (1996). *Le pacte autobiographique* –nouvelle édition augmentée-. Paris : Éditions du Seuil.

Levene, Gustavo Gabriel, (1964). *Niñez en Catamarca*. Bs As: Compañía General Fabril Editora, Los libros del mirasol.

Pennac, Daniel, (1992). *Comme un roman*. Gallimard, collection Folio, Paris.

Anexo : algunas producciones de los alumnos de las clases de ELE



Mi primer amor

Mi primer amor era también mi mejor amigo. Se llamó Luuk y ~~estaba~~ estuvimos vecinos. Luuk tenía pelo rubio, ojos marrones y sus mejillas estaban siempre rojas.

Teníamos cuatro años y hicimos todo juntos. Cada día jugábamos afuera en la plaza en frente de nuestras casas. Con el ~~apoyo~~ aprendí andar la bicicleta cuando tenía tres años. Siempre hicimos cosas braves. Andábamos ~~en~~ nuestras bicicletas ~~en~~ muy rápido en el barrio y por supuesto uno de los dos se cayó. Si llovía, jugábamos adentro con Lego o Knex.

Cuando teníamos cinco años se movió al otro lado de mi pueblo. El otro lado de mi pueblo era muy lejos cuando tenía cinco años. Nos vimos dos o tres veces más y después él tenía ~~varios~~ nuevos amigos y yo empezaba jugar con mis amigas del barrio y del ~~primer~~ primaria.

Carlijn Verweij

FECHA

Mi primer amor

Mi primer amor era también mi mejor amigo. Se llamó Luuk y ~~estaba~~ estuvimos vecinos. Luuk tenía pelo rubio, ojos marrones y sus mejillas estaban siempre rojas.

Teníamos cuatro años y hicimos todo juntos. Cada día jugábamos afuera en la plaza en frente de nuestras casas. Con el ~~apoy~~ apoyo aprendí andar la bicicleta cuando tenía tres años. Siempre hicimos cosas braves. Andábamos ~~en~~ nuestras bicicletas ~~en el barrio~~ muy rápido en el barrio y por supuesto uno de los dos se cayó. Si llovía, jugábamos adentro con Lego o Knex.

Cuando teníamos cinco años se movió al otro lado de mi pueblo. El otro lado de mi pueblo era muy lejos cuando tenía cinco años. Nos vimos dos o tres veces más y después él tenía ~~los~~ nuevos amigos y yo empezaba jugar con mis amigas del barrio y del ~~prim~~ primaria.

Carlijn Verweij

MI PRIMER Y SEGUNDO AMOR

Yo tenía seis años y estaba enamorada de mi compañero del curso, que se llamaba Ihsan. El era un chico nuevo en mi colegio, tenía la cara de perfección y siempre le hizo bromas todo el tiempo. Ya sabía que, totalmente todas las chicas en mi curso estaban enamoradas de él también. Un día, en los primeros días desde se cambió el colegio, me contó que vive en la parte oeste como yo! Estaba muy feliz porque cada día le pude ver en el camino a la casa.

Más o menos 5 meses después, tenía una foto con un cantante que era famoso en esa época. Y los mostré a mis compañeros. El chico que me gustaba, vino a mi silla y dijo: "Porque la mostraste la foto tuya con él?", y sabía que él estaba celoso conmigo. Pero, aunque estaba avergonzada de nerviosa, creo que él no sabe hasta ahora. Y mi destino del amor nunca fue bueno, y seguí de esperando para que él me hablaría un día, en 6 años estaba su compañera y eramos no más que mejores amigos. Hasta llegó un chico nuevo y ^{unos meses} ya me cansé de enamorada de mi primer amor, y por fin cambié mi sentido por el otro chico nuevo que después estaba enamorado de mí, y casi somos novios hasta nos cambió el colegio y se encontró otra chica que era mi amiga y que le presenté a él. Y hoy en día, mi primer y segundo amor recién terminaron sus secundarias. Son muy amigos, y están en el mismo colegio que es el mejor de la ciudad. Ojalá que ellos van a estar bien para siempre.

kur de Reck

Mi primer amor

Cuando tenes 5 años el amor es algo muy simple. Conquistar una chica podía ser tan sencillo como preguntar: "¿quieres estar conmigo?" Así conseguí mi primera novia. Ella se llamaba Mirte y era mi compañera de curso y de barrio. La que si puede ser complicada es la mente de un nene especialmente si son callados.

■ Cuando yo tenía 5 años mis mejores amigos eran mi hermano mellizo y una banda de chicas. Mi hermano se puso de novio con una de ellas y eso finalmente me dio la confianza para tratar de conquistar a ella que siempre quería. ■ Luego, escribí una carta explicando mi amor y estaba al punto de entregarla cuando me asusté y quemé la carta. Algunas días mas tarde fui a su casa y tocaba timbre. ■ Otra vez me asusté y salí corriendo.

Así pasaron varias meses hasta el día que le pregunté, "¿quieres estar conmigo?" y ella me contestó que sí. Estaba muy feliz. Estábamos juntos por varios años pero después tiempo la gente cambio, nos distanciámos y terminamos.

A mí se me hace cuento que descubrieron América. Producción y análisis crítico de materiales didácticos para literatura y ELSE

Mariana Domínguez

Programa de Español para Extranjeros (UNMdP)

marianadominguez985@gmail.com

Área temática: Literatura, cultura e interculturalidad en el aula de ELSE.

Resumen:

Este trabajo desarrolla una propuesta didáctica sobre literatura para el aula de ELSE. Se justificará el marco ideológico desde el cual se pensó ésta y sus implicancias. La cuestión central no girará en torno a la necesidad de materiales auténticos para la clase que, si bien es legítima, no es totalmente central aquí. La relevancia de la propuesta se funda en construir y proponer contenidos que se vinculen con las temáticas latinoamericanas y su representación en la literatura. Asimismo, las tareas para los estudiantes están elaboradas desde el enfoque comunicativo, pensando en desarrollar y entrenar en ellos su competencia comunicativa a través de la producción de textos orales y escritos.

-Palabras clave: literatura; lector; cosmovisión maya; reescritura; texto argumentativo.

A diferencia de otras creencias, leyes o prácticas dentro de una sociedad y su cultura, producir o consumir valores artísticos es siempre un rasgo facultativo, es decir libre, no obligatorio. Cualquier otra forma ideológica de la sociedad, de la cultura, tiene una condición obligatoria para todos los individuos de una colectividad. (...) A pesar de que el arte no es imprescindible desde el punto de vista de las necesidades vitales inmediatas ni desde la óptica de las relaciones sociales obligatorias, la continuidad y permanencia del arte en la historia humana prueba su importancia y necesidad.

Miguel Ángel Huaman, *Literatura y cultura. Una introducción*

I Breve contextualización de la propuesta

¿Qué elección efectuar dentro del amplio abanico que ofrece la literatura para una serie de clases de literatura con estudiantes extranjeros? ¿Cómo enseñar literatura? ¿Qué leer? ¿Cómo leer con alumnos extranjeros? Son algunos de los tantos interrogantes que reaparecen constantemente en nuestra tarea como profesores de “lengua y literatura”. El aula, entendida como un espacio simbólico (Pierre Bourdieu, 2005), atravesada por las exigencias de la institución educativa (programa de estudios, convenios, cronogramas, etc.) a la cual pertenece, paradójicamente se presenta como el lugar ideal, como la “gran ocasión” (Graciela Montes, 2003) para contagiar las obsesiones literarias de las que habla García Márquez (*La bendita manía de contar*, 1998).

Si remitimos a la enciclopedia de un lector (extranjero o no), pensamos de inmediato en su recorrido escolar. En el caso de los extranjeros, por lo general, conocemos superficialmente su trayectoria académica, sus saberes previos, su recorrido lector y sus representaciones, por ejemplo, sobre la Conquista de América y su literatura. Sin embargo, la propuesta es continuar la construcción de ese camino lector, apostando por un lector avezado que no busca moralejas, sino que encuentra interrogantes. Desde este espacio, se pretenden recuperar esos saberes previos y se propone un nuevo recorrido con una marcada y discutible posición ideológica partir de un corpus de literatura latinoamericana posterior a la conquista y algunas reescrituras contemporáneas.

Antes de compartir la propuesta, valen algunas aclaraciones. En primer lugar, que abundan los materiales didácticos y estudios teóricos relacionados con la utilización de la literatura en el aula de E/LE, sobre todo, de literatura española, más precisamente del canon literario español (siglo de oro, generación del 27...). En el caso de esta propuesta no se trata de usar la literatura para enseñar español, es decir, como un recurso, sino de enseñar literatura a estudiantes extranjeros, en algunos casos hablantes de español de

herencia que se escolarizan principalmente en un país no hispanoparlante. El material y los estudios teóricos y las investigaciones que encontramos sobre esta cuestión no son muchos (algunos artículos en la revista *Scielo* y *MarcoELE*, por ejemplo¹⁸). Esto puede deberse a que el uso no marcado por el profesor es el empleo de la literatura como un recurso para la clase de lengua y, tal vez, a que no abundan los cursos de literatura que se ofrecen a estudiantes extranjeros, exceptuando los casos de los intercambistas que toman directamente clases de materias en español en el marco de una carrera de grado de una universidad de habla hispana.

El propósito fundamental de describir esta propuesta es mostrar que enseñar literatura a estudiantes extranjeros no necesariamente tiene que girar en torno a la historia de la literatura (española) y a la reproducción de un canon, sino que tiene que proponerse como objetivos, también, que los estudiantes adquieran un determinado léxico específico, se familiaricen con una determinada crítica literaria y análisis textual, y reflexionen sobre la construcción de una determinada cultura, en este caso, la latinoamericana.

El eje central de esta propuesta didáctica es la lectura de textos literarios, entendiendo esta lectura como un proceso dinámico de interacción entre el lector y el texto, donde el estudiante construya su experiencia personal y social en español. De este modo se habilitarán las oportunidades de intercambio de ideas con sus pares y la creación de un contexto adecuado para la lectura y la producción de textos escritos pertenecientes a ámbitos sociales de uso real.

II Propuesta didáctica

Objetivos generales:

- Desarrollar en el estudiante estrategias y competencias para el análisis de textos literarios y problemas latinoamericanos.
- Promover la reflexión e interpretación de los textos en producciones escritas y orales.

Destinatarios:

Alumnos de la Ciudad Universitaria de Nueva York (Hunter College) con orientación en carreras humanísticas. Todos tienen un nivel de lengua avanzado, correspondiente con un B1/C2 (MCRE) e intermedio y avanzado (CELU).

Contexto de aplicación:

Curso de literatura y cultura en el marco del Programa de Español para extranjeros de la UNMdP, Facultad de humanidades, Secretaría de Extensión Universitaria.

Carga horaria total: 60 hs. reloj.

Eje I- Conocer. La mirada del “descubrimiento”

Eje II- Mito latinoamericano. Escrituras precolombinas: la cosmogonía Maya.

Objetivos específicos:

- Leer y comentar textos que reescriben la historia desde la perspectiva del “otro”.
- Analizar el fragmento de un texto precolombino de la cosmogonía maya-quiché, con las implicancias histórico socioculturales que conlleva.

¹⁸Ver:

Jouini, Khemais. (2008). “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(20), 121-159. Retrieved August 09, 2017, disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322008000200005&lng=en&tlng=es.

Pedraza Jiménez, F. B. (1998). “La literatura en la clase de español para extranjeros”. En: A. Celis y J. R. Heredia, (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 59-66). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Producir a partir de distintos géneros y soportes la sensibilización y el análisis de los textos propuestos.

Fundamentación:

Día a día trabajamos con personas a quienes no les “damos” conocimientos, sino que les enseñamos literatura en una lengua, la que hablamos, español. Esto es posible, a nuestro entender, por cuestiones de diverso orden. En primer lugar, porque no concebimos la enseñanza sólo como un sistema de transmisión de conocimientos. La adquisición de una lengua transforma a un sujeto; asimismo, el sujeto se apropia progresivamente de ella, la va enriqueciendo. Este enriquecimiento está relacionado con el componente cultural que posee una lengua. Es por eso que, enseñar una lengua, un idioma, es enseñar una cultura también, tal como afirman Lotman y Uspensky (1969):

(...) en su funcionamiento histórico real, las lenguas y las culturas son indivisibles: no es admisible la existencia de una lengua (en el sentido amplio del término) que no esté inmersa en un contexto cultural, ni de una cultura que no posea en su propio centro una estructura del tipo de la de una lengua natural. (70)

La perspectiva cultural resulta adecuada para posicionarse como docente de ELSE en las clases, dado que la misma más allá de construirse con los estudiantes extranjeros a partir de cualquier planificación o programa que pretendamos llevar adelante, implicará un proceso de retroalimentación. Es decir, los estudiantes nos instan, permanentemente, a preguntarnos sobre nuestra cultura y a volvernos un poco extranjeros de nuestra propia literatura para enseñar, para entrar en el camino continuo de la reflexión sobre lo que sabemos y creemos sobre nuestra cultura. Por lo anterior, entendemos, junto con Raymond Williams (1958), que la cultura son los significados y orientaciones comunes que posee una sociedad. “Construir una sociedad significa descubrir significados y orientaciones comunes, y dicha construcción comporta un debate y una mejora continuos bajo las presiones ejercidas por la experiencia, el contacto y los descubrimientos, los cuales van escribiéndose en el territorio” (39) La sociedad que vamos a recrear en el aula de ELSE responde, en gran medida a la representación sobre esos significados y orientaciones que posee el profesor. Esto no debería implicar necesariamente un mecanismo de control. El aula se vuelve un espacio en el que se replica parcialmente la cultura de la sociedad que queremos enseñar. Esa “reproducción” que se llevará adelante será un recorte de la articulación de, al menos, los siguientes factores: los intereses del docente, su concepción del mundo, las exigencias del curso -que pueden estar pautadas sin el consentimiento del profesor-, las preferencias de los alumnos, sus motivaciones internas para con la cultura local, entre otros....

A todo esto, nuestra cultura está formada por representaciones más o menos generalizadas de lo que supuestamente somos. A esas representaciones denominamos estereotipos. En este sentido, por ejemplo, el fútbol podemos leerlo como un estereotipo de nuestra **identidad cultural** (Stuart Hall, 2010). En tal sentido, saber acerca de la Conquista de América, leer los diarios de Colón, hablar de los pueblos originarios, conmemorar el 12 de octubre, etc., marcan nuestra pertenencia a un grupo social. Así es que la Conquista se encuentra en nuestra narrativa, representa un símbolo: la experiencia compartida por varios sujetos, una orientación común en términos williamsianos. Por lo anterior, resultó apropiado pensar una propuesta para el aula de ELSE literaria que aborde estas cuestiones. La misma no intenta ser totalizante ni generalizadora. La propuesta pretende trabajar sobre la construcción de la **representación** (Hall, 1996), a partir de la lectura, discusión y la variedad de textos. Para nosotros, la Conquista envuelve una serie de discursos más de los tantos que integran nuestra cultura y se manifiestan en muchas actividades de la vida cotidiana. Seguramente, para un extranjero ávido de conocer la sociedad en la cual se habla el idioma de la literatura que aprende, resultará también interesante y valioso aproximarse a esa construcción.

Actividades¹⁹:

1) Reflexión a partir del título de esta propuesta.

Lectura de los siguientes versos de Borges:

A mí se me hace cuento que empezó Buenos Aires:

la juzgo tan eterna como el agua y el aire.

“Fundación mítica de Buenos Aires”

Fervor de Buenos Aires, 1923

¿Qué significa “se me hace cuento”? Diálogo en torno a las connotaciones que se atribuyen socialmente a los cuentos, a la literatura.

¿Cuándo “empieza” una ciudad?: Conversación sobre los saberes previos de los estudiantes respecto de los relatos fundacionales que conozcan.

2) Trabajo con la semiótica de la imagen. Observar las siguientes imágenes: ¿Qué colores tiene cada una? ¿Qué tonos ofrecen? ¿Qué perspectiva sobre la Conquista de América? ¿En qué sentido estas imágenes son cuentos, relatos? ¿Qué signos históricos destaca cada imagen?



Pietro Gabrini *Desembarco de Colón* (1892)

3) Humor (¿?) y vocabulario de la “Conquista”.

*Conversar sobre las palabras que aparecen en las tiras. Buscar aquellas desconocidas.



¹⁹ Cada serie de actividades facilitadoras concluye con una tarea final. Entendemos tarea como un producto de la lengua en uso.



*Tarea: Preguntar a otros compañeros en la Universidad, en la Biblioteca o en cualquier lugar como definirían la “Conquista de América”. Diseñar un modelo de encuesta abierta, por ejemplo:

Nombre:

Edad:

Definición sobre la “Conquista de América”:

Palabras clave:

Tomar nota o filmar con el celular. Luego, en pequeños grupos cotejar si aparece en su registro alguno de los términos conversados en clase o aparecen otros que es preciso

definir. Luego, hacer un relevamiento de las definiciones que les llamaron la atención y una lista de las palabras clave.

4) *Un país sin leyendas se moriría de frío. Un pueblo sin mitos está muerto, Mito y epopeya*, George Dumézil

Lectura del texto “Los mitos siguen vivos” de Carlos García Gual

http://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/20/actualidad/1353428891_244120.html

* ¿Cuál es el tema principal del artículo?

* Transcribir las definiciones de mito con las que se encuentren de acuerdo.

* **Tarea:** Escriba un comentario para el sitio Web donde aparece la nota en el cual exprese su opinión respecto de la Conquista de América como cuento, mito. Tenga en cuenta, sobre todo, la oración de cierre del artículo, como disparador para inspirar su escritura, y el vocabulario trabajado en la tarea anterior.

Ejemplo:

3624/11/2012, A LAS 20:09

noalainercia

Cuando los hombres aprendieron a escribir olvidaron recordar. Y esa prodigiosa evolución "biológica" de las historias de la creación, del origen del hombre, el fuego y las altas y bajas pasiones a lomos de la belleza y el asombro se retiró a desiertos, selvas y estepas, lejos de una civilización ciega y devoradora. El mito era demasiado peligroso, un enemigo no para la ciencia que lo recuperó para la psicología o la antropología, un enemigo para nuevos profetas, sumos sacerdotes, dioses únicos y concilios. Un enemigo para todo el que necesitase monopolizar una verdad a capricho, libre de las ataduras de las viejas historias. Esas que nos recuerdan que el hombre es un animal ligeramente evolucionado, o un dios ligeramente venido a menos.

4) *El río se retorcía
Como culebra herida;
Una sombra extraña
Caminaba sobre sus aguas.*
“El río”, Humberto Ak’abal

Ubicación geográfica de los antiguos mayas:



Lectura de “El eclipse” de Augusto Monterroso. Breve introducción al autor.

<http://ciudadseva.com/texto/el-eclipse/>

<https://www.escriitores.org/biografias/2109-monterroso-augusto>

Audiocomprensión del texto: “El extraño fútbol de los mayas” de Luis Gruss.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=124615>

Conclusión oral sobre los relatos anteriores:

* ¿Qué punto de vista tienen sobre los pueblos originarios?

* ¿Qué rasgos, costumbres tienen los mayas según aparecen descriptos?

* **Tarea:** Escribir una breve entrada de enciclopedia que describa sus costumbres rituales. Puede ampliar con más información que recupere de la web. Refiera las fuentes al final. Ejemplo: Puede seguir el modelo de *Wikipedia*. Incorpore alguna imagen.

6) Proyección del video “Explora América Latina”. Temporada 1, capítulo 1, hasta 0: 18
<https://www.youtube.com/watch?v=quV9SmFvTn0>

* Formular el glosario de esta unidad hasta el momento en torno a los siguientes términos, ofreciendo ejemplos y refiriendo la ideología implicada.

DESCUBRIR-EXPLORAR-RELATOS-COSTUMBRES-CREENCIAS

7) Lectura de la selección del *Popol Vuh*, anónimo.

http://www.secundariafavaloro.com.ar/pdf/literatura/4to_POPOLVUH.pdf

(Edición de Adrián Recinos)

Prelectura. Presentación de los siguientes datos para contextualizar la obra:

El 30 de mayo se conmemora la declaratoria del “Popol Vuh” como el libro nacional guatemalteco. Esto sucedió en el año de 1972. Después, en el 27 de agosto de 2012, gracias al Acuerdo Ministerial 826-2012 se declara que este texto es Patrimonio Cultural Intangible de la Nación Guatemalteca.

Algunos datos:

► El nombre del Popol Vuh viene de los vocablos K’iche’ “PopoWuj”, que se interpretan como “libro de la comunidad” o “libro del consejo”. “Popol” se usa para referirse a “comunidad”, “reunión” o “casa común. Mientras “Wuj”, quiere decir libro.

► El libro se escribió en la época de la invasión española en Guatemala, pero incluye historias de tiempos previos. Este fue traducido 150 años después, por el fraile Francisco Ximenes en el pueblo de Santo Tomás de Chuilá, que hoy es Chichicastenango, Quiché.

► El manuscrito original del Popol Vuh fue hecho por un indígena que aprendió a escribir en castellano. Él documentó todas las historias del pueblo K’iche’ y las convirtió en un documento escrito en idioma nativo, pero con el alfabeto del español.

► Este libro se divide en tres partes importantes. La primera, se trata de la historia de la creación del mundo. En la segunda, se habla de las creencias mayas. Y en la tercera parte se habla de las aventuras de los dioses que se enfrentan a los demonios del infierno maya o inframundo.

► El manuscrito original del Popol Vuh se encuentra en la biblioteca Newbery de Chicago. El texto llegó ahí, debido a que fue llevado a México, y después pasó de mano en mano por colecciones y vendedores, hasta llegar al museo. El manuscrito se considera sagrado.

► Hasta la fecha, muchos estudiosos aún se preguntan cómo los mayas tenían tanto conocimiento del universo y de varias ciencias, sin haber tenido contacto directo con otras civilizaciones. Además, su narración de la creación del hombre y la mujer tienen ideas bastante parecidas a las del libro del Génesis de la Biblia.

Ediciones varias:

- [Recinos, Adrián](#) (1960). *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*/trad. del texto original con introd. y notas de Adrián Recinos—2ª ed. México: FCE.
- Anónimo (1993). *El libro del consejo (Popol Vuh)* (Traducción y notas de Georges Raynaud, J. M. González de Mendoza y [Miguel Ángel Asturias](#), prólogo de Francisco Monterde, introducción de [Maricela Ayala Falcón](#), 5ª ed., México: UNAM, Coordinación de Humanidades. Colección: Biblioteca del estudiante universitario, 1. edición).
- Chávez, Adrián Inés (1981). *PopoWuj: Poema mito-histórico kí-chè*. Edición Guatemalteca. Centro Editorial Vile.

Luego de la lectura:

* Anotar las ideas principales y hacer notas marginales para los términos desconocidos.

*Sintetizar lo narrado en cada parte del módulo.

*¿Cuál es la estructura? ¿Qué temas se desarrollan en cada parte?

*¿Con qué fin crean los dioses a los hombres? ¿Por qué cree que el hombre de maíz fue la creación perfecta?

8) **Tarea final.** Presentación del *Popol Vuh* en formato video o audio radial.

Sugerencias de formatos posibles: Volver a mirar la serie *Explora América Latina*. Ver *Los siete locos* como un posible modelo de periodismo cultural y entrevista.

<https://www.youtube.com/watch?v=gO49Wzws8Eg>

Guión o esquema de escritura:

Elegir formato entrevista (Secuencia dialogal), columna o micro (Descripción/Exposición)

Presentación

Desarrollo

Cierre

Duración entre 2 y 4 minutos.

Incluir palabras clave y comentario del texto.

Evaluación

CRITERIOS CONCEPTUALES DE CALIFICACIÓN PARA CADA TAREA:

INTEGRANTES DEL GRUPO O ALUMNO (según corresponda): ----- ----- -----	Concepto		
	MUY BIEN	BIE N	ESCASO/REGUL AR
Formato y soporte textual elegido (incluyendo recursos tecnológicos)			
TRABAJO EN EQUIPO (coordinación, cooperación, proactividad)			
ADECUACIÓN AL GÉNERO Y AL REGISTRO			
PERTINENCIA TEMÁTICA Y CONCEPTUAL			
CREATIVIDAD			

Bibliografía para el alumno

Ak'abal, Humberto (2006). "El río", en: *Antología personal*. Caracas: Monte Ávila.

Borges, Jorge Luis (1923). "Fundación mítica de Buenos Aires", en: *Fervor de Buenos Aires*. Buenos Aires: Emecé.

Dumézil, Georges (2016). *Mito y epopeya, I. La ideología de las tres funciones en las epopeyas de los pueblos indoeuropeos*. México: FCE.

[García Gual, Carlos \(2012\). "Los mitos siguen vivos". *El país*, 24 de noviembre de 2012](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/20/actualidad/1353428891_244120.html)

Disponibile

en:

http://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/20/actualidad/1353428891_244120.html

Gruss, Luis (1998). "El extraño fútbol de los mayas", en: *Malos Poetas*. Buenos Aires: Atril.

Monterroso, Augusto (1959). "El eclipse", en: *Obras completas*. Barcelona: Anagrama.

Todorov, Tzvetan (1999). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
[Recinos, Adrián](#) (1960). *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*/trad. del texto original con introd. y notas de Adrián Recinos—2ª ed. México: FCE.

III Una vuelta de tuerca hacia un enfoque comunicativo en el curso de literatura

Cuando diseñamos este tipo de corpus de trabajo nos interrogamos más allá de la justificación teórica del curso. Los riesgos o peligros que encuentra un curso de literatura o, al menos, la pregunta que nos hemos hecho en torno a él en nuestro caso es qué ocurre si éste no es un acto comunicativo más allá del aula. Podría ocurrir perfectamente dado que, como afirma Barthes (1984) leer, en principio, implica un estado apartado, en el que es abolido el mundo entero. Por eso las actividades propuestas van a contrapelo de ese gesto privado y se persigue una lectura colectiva, en voz alta, que continuamente está deteniéndose para ampliarse, para preguntar. Al mismo tiempo el aspecto ideológico debe tener una fundamentación textual, porque si no puede quedar en una conversación llana donde solo se muestre una opinión simplificada que no contemple lo aprendido. Que las tareas no tengan un propósito y que la producción de textos no persigan un destinatario o interlocutor colaboraría con un curso de literatura tradicional que podría impartirse en cualquier lado del mundo mientras se circunscribe a las paredes del aula. Por esta razón, es necesario que los productos que se generan participen del diálogo que proponen las redes sociales y las herramientas que da la tecnología través de internet. Así como también interrogar con nuestra tarea el lugar donde se lleva adelante el curso.

Bibliografía

- Barthes, Roland (1957). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
_____ (1984). *El susurro del lenguaje*. Madrid: Paidós.
Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
_____ (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
Cassany, Daniel (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
_____ (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
_____ (2009). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
García García, Pilar (2004). "Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua." Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html>
[García Márquez](#) (1998). *La bendita manía de contar*. Buenos Aires: Sudamericana.
Gelaber, M., Bueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Cap. 2 (pp. 11-52). Madrid, España: Arco Libros.
Genette, Gerard (1991). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid. Taurus.
Hall, Stuart (2010). "La cuestión de la identidad cultural". *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Lima, Bogotá, Quito: Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Envión Editores.
Hall, Stuart y du Gay, Paul (comp.) (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
López Fernández, Cristina (2005). "El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula". Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/LOPEZ-F.html>
Lotman, Yuri y Uspensky, B. (1969). "Sobre el mecanismo semiótico de la cultura", en: *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
Montes, Graciela (2003). "El espacio social de la lectura" en: *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana.

Williams, Raymond (2008). "La cultura es algo ordinario" [1958]. *Historia y cultura común. Antología*. Raymond Williams. Ed. de Alicia García Ruiz. Madrid: Los Libros de la Catarata.

NUEVAS COMPETENCIAS PARA LOS APRENDIENTES DEL SIGLO XXI: EL CINE EN EL AULA DE ELE

Silvia Lucía Fernández
Cátedra: Metodología y Práctica de la Enseñanza
Departamento Inglés
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
silvialucia63@hotmail.com

Ana María Isabel Hernando
Cátedra: Taller de Producción de Materiales para la Enseñanza del Español como Lengua Matera y para Extranjeros
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
anamariahernando2@gmail.com

En el mundo actual el efecto de las nuevas tecnologías supone cambios de paradigmas que se proyectan en el ámbito social, político, cultural y, fundamentalmente, en el área de la educación. En consecuencia, se hace necesario construir nuevos modelos pedagógicos que se articulen con las nuevas formas de enseñar y de aprender, y con los nuevos entornos virtuales. El lenguaje es un recurso fundamental para comunicar significados, pero no es el único. Existen otros medios para significar. Actualmente, se dispone de un conjunto más amplio de modos de comunicación. Estamos en presencia de una visión multimodal de la comunicación basada en el uso de distintos modos de la Semiótica.

Esta ponencia se sustenta en un enfoque multimodal, entendiendo a éste como un medio de comunicación que se emplea consciente e intencionalmente para expresar significados. Esto nos permitirá analizar la película, *El Cuento de la Criada*, en la que es posible visualizar una variedad de habla, un contexto social y una descripción cultural.

Palabras clave: Atwood - cine - competencias- ELE

Cambios de paradigmas en el mundo actual

En el mundo actual el efecto de las nuevas tecnologías supone cambios de paradigmas que se proyectan en el ámbito social, político, cultural y, fundamentalmente, en el área de la educación. En consecuencia, se hace necesario construir nuevos modelos pedagógicos que se articulen con las nuevas formas de enseñar y de aprender, y con los nuevos entornos virtuales, en escenarios determinados por múltiples sistemas que se intersectan y se interpenetran. Abandonada así la idea de una sola cultura y con mayúscula, estos tiempos se ocupan de los vínculos entre la estética, el arte, la antropología, la educación, las estrategias creativas y las redes digitales y culturales.

El lenguaje es un recurso fundamental para comunicar significados, pero no es el único. Existen otros medios para significar. Actualmente, se dispone de un conjunto más amplio de modos de comunicación. Estamos en presencia de una visión multimodal de la comunicación basada en el uso de distintos modos de la Semiótica. Entender la representación y la comunicación desde una perspectiva multimodal es cuestionar la hegemonía del código escrito para el aprendizaje y relevar el rol de otros sistemas semióticos para construir significados. De este modo, en el marco de lo que hoy se denominan “alfabetizaciones múltiples” es posible encontrar, desde esta perspectiva multimodal, el rol de otros sistemas semióticos. El concepto de multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en

un mismo evento comunicativo. Este enfoque se ha hecho ineludible, especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura y de escritura de las generaciones actuales, quienes, no solo leen y escriben textos en soporte papel, sino que, además, cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras de crear otros significados. Desde esta perspectiva cualquier texto que incluya más de un recurso para significar puede ser definido como un texto multimodal (KressGunther& van Leeuwen, 2001:3), independiente del soporte (papel o digital) en el cual se distribuya. Esto es importante, ya que leer y escribir textos multimodales incluye la interpretación de los significados a partir de todos los recursos que participan en este proceso.

No debemos mantener a nuestros alumnos de ELE ajenos a la realidad tecnológica que los rodea y en la que viven, sobre todo si lo que queremos es que apliquen sus conocimientos lingüísticos-literarios en un mundo y en unos entornos cada vez más virtuales, más internacionales y más abiertos a la diversidad y al cambio. De esta manera, parece inevitable que utilicemos otros recursos útiles y necesarios para acercarlos al aprendiz, para hacer amenas y prácticas nuestras clases y, en este sentido, detenernos en una de las industrias con poder de convocatoria, como es el cine. Lo que se pretende aquí es, por una parte, sensibilizar al profesorado sobre la utilidad que puede ofrecer la exploración didáctica del cine en las aulas de ELE y, por otra, reflexionar sobre las ventajas de introducir en estas aulas una herramienta didáctica poco utilizada.

Una educación que solo priorice la memoria y el dominio de determinadas habilidades, tiene cada vez menos posibilidades de sentido en este mundo complejo y cambiante. Son algunas de las estrategias desde las que ha de partir la innovación educativa para hacer frente a la sociedad competitiva y compleja del siglo XXI.

El aprendiente en las clases de ELE

El título de esta Ponencia incluye –intencionalmente– el sema “aprendiente”. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, se denomina aprendiente al individuo en proceso de aprendizaje permanente, independiente, colectivo y autónomo. En la teoría del aprendizaje actual, el término alumno cae en desuso debido a la condición pasiva del sujeto. El aprendiente en las clases de ELE, es el aprendiz que en forma activa asume la responsabilidad de su aprendizaje gracias a la guía y el apoyo de su profesor o de alguno de sus pares o bien en el caso de aprendizaje de idiomas, por inmersión lingüística. Una comunidad que aprende en forma colaborativa, autónoma, responsable, permanente e independiente es una comunidad de aprendientes.

El aprendiente es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* habla de una triple dimensión del aprendiente de lenguas: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. El término aparece originalmente en los estudios de adquisición de segundas lenguas, a mediados del siglo pasado. De hecho, toda persona que ha iniciado el aprendizaje de una segunda lengua puede considerarse de por vida aprendiente de esa lengua.

En concordancia con lo expresado, esta ponencia se sustenta en un enfoque multimodal, entendiéndolo a éste como un medio de comunicación que se emplea consciente e intencionalmente para expresar significados. Esto nos permitirá analizar la película *El Cuento de la Criada* de Margaret Atwood (Canadá, 1939), en la que es posible visualizar una variedad de habla, un contexto social y una descripción cultural²⁰.

El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE

²⁰ Es importante señalar que la elección de la película basada en la novela de Margaret Atwood, *El cuento de la criada*, no apunta a un estudiante extranjero sino a los estudiantes de Lengua Extranjera de la Carrera Español para Extranjeros, futuros profesores de ELE.

En estos tiempos ha ido adquiriendo importancia la aplicación didáctica del cine en el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE, haciendo especial hincapié en la falta del uso de este en las aulas, en general. La enseñanza de idiomas actualmente se ha visto transformada de una manera radical por las nuevas tecnologías en la misma proporción que estas han cambiado el mundo en el que vivimos. Por esta razón, omitir el uso de estas resulta un esfuerzo inútil, no solo porque dejamos de aprovechar un caudal rico de recursos pedagógicos, sino también porque nuestros estudiantes serán los que las introduzcan en el futuro. En estas coordenadas culturales, resulta necesario que, como profesores, dominemos herramientas informáticas de globalización digital.

En definitiva, debemos estar actualizados en lo que a nuevas tecnologías se refiere, sobre todo si lo que queremos es que los aprendientes apliquen sus conocimientos lingüísticos-literarios en un mundo y en un entorno cada vez más virtual, más internacionales y más abiertos a la diversidad y al cambio, y acudir a una de las industrias con mayor poder de convocatoria, como es el cine.

El cine recrea la realidad, reflexiona sobre ella e incluso puede tergiversarla –como es el caso del *film*seleccionado– y pone al alcance de las diferentes sociedades un conjunto de herramientas culturales, lingüísticas y paralingüísticas, que resultan de gran utilidad.

El cine como mediador en la formación crítico reflexiva de la práctica pedagógica

En nuestro carácter de formadores, brindamos distintas estrategias que se desencadenan, para el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas, durante la formación de futuros profesionales docentes.

Es nuestra intención destacar cómo el cine, entre los medios de comunicación, es un instrumento adecuado en la formación de experiencias para la práctica docente y en el proceso del conocimiento reflexivo.

Estudios pedagógicos demuestran la eficacia del uso didáctico del cine, pues el lenguaje audiovisual es un medio poderoso que actúa con intención sobre el pensamiento y el razonamiento, siendo capaz de determinar acciones.

Su temática variada, la muestra de valores interculturales, entre otras características, proporciona caminos como mediadores para la observación y los procesos de reflexión. Al ver, analizar e interpretar las imágenes, se interpreta el mundo. Mediante la observación de estrategias comunicativas, formas en que se presentan los personajes - palabras, gestos, entre otros-, el observador deberá además poner en juego saberes, con el fin de descifrar los múltiples códigos que el *film* utiliza para representar el mundo.

La diversidad de películas que se encuentra a nuestra disposición, pueden contribuir a la descripción de las más variadas situaciones de conflictos que, en diversos contextos educativos, se pueden plantear en un aula o en la misma institución, mostrando distintas vivencias, realidades y experiencias que posibilitan una reflexión crítica sobre la práctica docente. Esta reflexión crítica conducirá al futuro profesor, a la toma de una postura propia y al planteo de propuestas pedagógico-didácticas nuevas, para poder enfrentar distintas situaciones en el aula.

Es interesante el concepto de signo que nos proporciona Lev Vygotsky (1991:11). Este autor enfatiza la necesaria participación de las operaciones con signos, a los que caracteriza como “mediadores” de la acción humana, debido a su papel en la historia cultural de los hombres, por ser de carácter social, y por ser medio de influencia en los demás. Siendo el lenguaje signo mediador en su función comunicativa es, además, instrumento que produce efectos en la constitución subjetiva y en la reorganización de la actividad psicológica. En este sentido consideramos que, la película, en su carácter de medio de comunicación, la función mediadora del lenguaje en su dimensión narrativa y los códigos que utiliza, promueven la reflexión crítica. Se proponen como vehículo inagotable del contenido lingüístico e información sociocultural.

Por otro lado, con respecto a la estructura de operaciones con signos, estos están representados por “la situación”, que corresponde al estímulo, en este caso, la película;

por “la reacción”, que corresponde a la respuesta, a una reflexión crítica, a la autorreflexión y a la reflexión compartida, y “la mediación”, actividades que serán utilizadas como signos mediadores del proceso crítico reflexivo.

En definitiva, si a la película la orientamos específicamente a la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, le atribuimos entonces la función de “signo”.

La historia de *El cuento de la criada* de Margaret Atwood

En Estados Unidos, a principios del siglo XXI, Kate –personaje femenino principal en la novela titulada *El cuento de la criada* –y su familia –esposo e hija– pretenden pasar la frontera para llegar a suelo canadiense. Después del asesinato del presidente de los Estados Unidos, se instaura un régimen teocrático en el país, una vuelta a los valores puritanos, que desde ese momento pasan a ser conocidos como la “República de Gilead”, nombre que significa lugar bíblico, secreto. En esa nueva sociedad, muchos de los valores contemporáneos quedan olvidados. La mujer pasa a un segundo plano y se convierte única y exclusivamente en un objeto, cuyo valor está en sus “ovarios” pues hay un problema en relación con la fertilidad en Gilead. En un futuro no muy lejano, Estados Unidos se ha visto envuelto en una terrible guerra civil. Al momento, el poder lo posee una sociedad teocrática surgida de una secta integrista religiosa. Los problemas de esta sociedad se incrementan con la plaga de la infertilidad. Un escaso número de mujeres son fértiles. Como consecuencia de esto, las criadas son un clan de mujeres capaces de concebir hijos. La historia nos es contada a través del cuento de una de estas mujeres.

La sociedad que refleja Atwood es degradante, no sólo por las vejaciones que se dan a las mujeres, sino porque estas mismas colaboran en ellas para conservar algunos de sus privilegios de casta. A las criadas se les despoja de los más elementales derechos humanos. Ni tan siquiera conservan el sagrado derecho a tener a sus hijos que pasan a ser propiedad de las esposas, otra de las castas de mujeres, ésta con más poder.

El nombre de la protagonista es desconocido: *Offred*, que no es su nombre “real” sino un compuesto que indica de quien es propiedad: *Of-Fred* (“de Fred”, nombre del comandante), y lo mismo ocurre con su compañera de compras, que recibe el nombre de *Ofglen*. Y, pese a que el comandante cambie a su criada, ésta seguirá llamándose del mismo modo. Su empleo e incluso su nombre, pasa a ser una criada a la que le está prohibido, entre otras cosas, establecer conversaciones con otras criadas, llevar la ropa que desee, practicar sexo –si no es con su comandante para fecundarla–. *Offred*, como todas las criadas, tiene que mantener relaciones sexuales con su comandante, en las que su esposa debe estar presente. Este denigrante “espectáculo” recibe el nombre de “la ceremonia”. Kate, luego *Offred* es una mujer a la que las autoridades militares le matan el marido y se llevan a su hija. Kate es conducida a un centro de reclusión para mujeres, controlado por una fanática religiosa llamada Tía Lydia. La selección en el mismo se hace en función de su capacidad para procrear. Se trata de un aspecto de vital importancia para la República de Gilead, una sociedad de corte totalitarista. El noventa y nueve por ciento de las mujeres son estériles debido a las radiaciones y a la contaminación imperante. Cumplido un período de aprendizaje de las estrictas reglas de cariz religioso dictadas por Tía Lydia, Kate adopta el nombre de *Offred* durante su estancia, el que será su nuevo hogar, la mansión en la que residen Serena Joy y su marido, el Comandante Fred. A partir de entonces, *Offred* sigue un ritual inspirado en un pasaje de la Biblia para realizar el acto sexual con el Comandante, y con la presencia *in situ* de Serena Joy. La función asignada a *Offred* es la de concebir un bebé, que, posteriormente pasará a ser propiedad de Serena Joy y su marido. No obstante, la mera relación física que mantiene el Comandante con *Offred* trata de ampliarse al terreno afectivo, pero ésta se siente atraída por Dick, el apuesto joven chofer de la familia.

En la historia de “ciencia ficción” que presenta Margaret Atwood –la autora de la novela “distópica” en la que se basa el *film*–, se observa cómo el tratamiento del régimen hacia las criadas produce, reproduce y perpetúa estrategias de invisibilización del dolor, mantiene la mente de las criadas “apacible”, “dóciles”, y naturaliza “los rituales de

reproducción” que son en sí una violación al cuerpo femenino. No obstante, debido al adoctrinamiento, este ritual parece una rutina natural. Nada hace posible que las súbditas del régimen cuestionen su servilismo y su opresión: Al respecto dice Butler

Lo que yo propongo es que la agencia comienza allí donde la soberanía declina. Aquel que actúa precisamente en la medida en que él o ella es constituido en tanto que actor y, por lo tanto, opera desde el principio dentro de un campo lingüístico de restricciones que son al mismo tiempo posibilidades.” (Butler, 1990: 37)

Otro punto para destacar, es el ritual de procreación, el cual tiene en sí un alto grado de violencia por el reduccionismo al que se somete a las mujeres. Sus cuerpos, símbolo de fertilidad, son usados como vehículos de continuidad, pero, además, son expuestos ante todos los que deben presenciar el acto. Las mujeres se reducen a cuerpos pero el ritual debe ser aceptado por sus mentes.

La vida de Offred se conforma como un palimpsesto donde las experiencias, propias y ajenas, se superponen y construyen subjetividades. Pero Offred necesita crecer y desarrollar una conciencia crítica para comprender y hacer que esas repeticiones sean significativas, sólo *después* de la experiencia puede registrar la historia. Al respecto, la crítica feminista Braidotti, expresa: “La parodia puede ser políticamente potenciadora con la condición de que esté sostenida por una conciencia crítica que apunte a engendrar transformaciones y cambios”. (Braidotti, 2000:34).

La crítica y la reflexión en la película

Finalmente, nos acercaremos al *film El cuento de la criada* desde una mirada de análisis crítico-reflexivo. Se analizaron espacios significativos, utilizando escenas seleccionadas en las cuales se tuvo en cuenta el planteamiento de diversos temas, como por ejemplo:

*La diversidad y la convivencia intercultural.

*El sistema educativo como modelo de integración.

*La educación como instrumento para el desarrollo personal.

*La capacidad crítico-reflexiva de los diversos actores que componen el centro educativo.

La visualización del *film*, como también la lectura de la novela, para decirlo con las palabras de la crítica Ana María García: son “siniestros”. Tal vez es el adjetivo que resume la experiencia que como espectadores y como lectores genera *El cuento de la criada*²¹. *Film* y texto vinculado con el relato mítico que se erige en una metáfora de la condición humana sometida a los efectos, casi siempre devastadores, de una conducta que se inclina a la propia destrucción. Asistimos a la visualización –narración– de un universo ficcional *distanciado* de las categorías espacio-temporales de la realidad empírica, pues la historia se desarrolla más en el carácter imaginario y profético del hecho estético.

En consecuencia, la tecnología ejerce el rol de un eje articulado en la formación profesional. Y esto plantea el desafío que las universidades deben aceptar. Debido a que los diseños tecnológicos de información reflejan diversas conductas sociales (Andrade, Mandrillo, Campo-Redondo, 1999). Al incluirse a la tecnología dentro de la formación general se colaborará con el patrimonio cultural ante una nueva estructura social que surge como consecuencia de la innovación y el cambio. (Prat y Vedoya, 2003).

Nuestra era se caracteriza por ser una civilización con un alto desarrollo tecnológico e informativo, en la que la tecnología y los medios de comunicación son una parte integrante de nuestra cultura y estilo de vida; la educación no puede sustraerse y mantenerse indiferente ante tal realidad. Ésta nos es transmitida en su mayor parte en

²¹ GARCIA, A. M (1997), Mujeres que escriben sobre Mujeres (que escriben) en “Margaret Atwood y la trampa liberadora del cuerpo femenino”, Cristina Píña (Editora), pág. 51-78.

forma de imágenes. Son los medios audiovisuales los que nos abren una ventana al mundo de la imagen y son también ellos mismos los que nos permiten incorporarlos al currículum. Las instituciones educativas, especialmente las de educación superior, deben asumir el reto de preparar y formar a los alumnos para interactuar con los medios tecnológicos en su vida cotidiana y dotarlos de criterios para la toma de decisiones propias sobre el uso de éstas. Cuando los miembros de una organización son capaces de procesar, absorber y re-direccionar la información a través del aprendizaje, se genera conocimiento significativo. El uso cotidiano de los nuevos medios tecnológicos debe ser la norma en los centros educativos en cuanto que son potentes mediadores de la cultura. Estas tecnologías pueden representar realidades más complejas, más lejanas y de modo más rápido y accesible. El cine en particular deviene en componente sustantivo de la enseñanza, es decir, que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje los medios se configuran como elementos que interactúan con las demás variables curriculares, condicionando y modulando el proceso de un modo integral/ holístico. Sin embargo, los medios en sí mismos, poco significan si no se incluyen en el momento preciso del proceso enseñanza- aprendizaje. Esta precisión se manifiesta a través de los objetivos diseñados para la cátedra, sea información, reflexión, generación de conocimiento o evaluación.

En la sociedad de la información se debe romper con la idea de que el profesor lo da "todo", o que deba transmitir contenidos extraídos solamente de los libros. Hoy en día sabemos que las posibilidades de generar conocimiento en las aulas van mucho más allá de la mera lectura de un texto, aunque reconozcamos el valor importantísimo de la lectura como medio de aprendizaje, no sólo se aprende leyendo. En tal sentido, se hace necesario que los docentes introduzcan y documenten metodologías de enseñanza que den respuesta a esta nueva era de la información y la tecnología. En definitiva, se trata de establecer diversas maneras de abordar y analizar las vías de conocimiento sistematizadas. No sólo el conocimiento "textual" (proveniente del texto escrito) contempla la reproducción del escenario cultural, sino también el film reconstruye reflexiva y críticamente la complejidad cultural.

El director Roberto Rossellini (2001) defiende con optimismo la utilización de los medios de difusión del conocimiento, a saber, el cine, la radio, la televisión, y la prensa entre otros, al servicio de una educación integral. En relación con el cine, específicamente argumenta que éste favorece la visión directa de las cosas, facilita la instrucción y hace más duradero el recuerdo de los contenidos aprendidos. El afamado cineasta ha abogado por el papel formativo de los medios audiovisuales, en especial el del cine y considera que las películas y su posterior discusión pueden convertir el aula-auditorio en aula-laboratorio, puesto que una educación de los contactos socio-emocionales presupone un conocimiento de las relaciones humanas.

Por su parte McLuhan (1987), en su muy conocido aforismo "el medio es el mensaje", señalaba que cada medio de comunicación recrea la cultura y, en consecuencia, la transforma. Hoy vivimos en la "civilización de la imagen", por lo que el cine puede servir como documento de reflexión y debate. Esto hace imperioso que se "enseñe" a leer imágenes para captar los diferentes niveles de lectura de obras filmicas y dotar a los alumnos de instrumentos de análisis y crítica, para lograr conocimientos significativos. El cine refleja la totalidad, pues su fundamento es contar dramas humanos con el uso de tecnologías y lenguajes distintos a las tecnologías tradicionales. El cine complementa conocimientos e integra ideas y lenguajes.

Pocos medios como el cine ayudan de modo tan magistral a relacionar temas curriculares con temas transversales, pues puede servir como ilustración, pretexto o elemento motivador al profesor y su grupo de estudiantes. El cine nos hace soñar, reír o llorar, pero también nos hace viajar en el tiempo y en el espacio, descubrir, conocer y reflexionar. Asimismo, el cine nos hace proyectarnos tal como si fuésemos fieles testigos, casi como protagonistas, de las historias que nos narra.

El cine es, indiscutiblemente, un vehículo de acercamiento a la realidad, en un contexto dado en el que se basa la obra. Por su relación única e intersubjetiva con el observador,

el cine motiva a los estudiantes, pues activa las facetas de testigos de excepción y de espectadores audiovisuales expertos; lo apreciado como discurso fílmico y su posterior discusión aporta variedad a la dinámica de la clase, generando una localización espacio-temporal, con colores, música y emociones que nos hacen "vivir" la escenificación psicosocial de la película.

La "lectura del film" es mucho más que una actividad complementaria o más que un rol sustituto del docente. Leer un film y desarrollar en el estudiante la competencia lectora de su "lectura" supone agenciar una variedad de procesos de pensamiento: desde la lógica del acontecimiento que irrumpe estéticamente en el estudiante que ve el film, hasta aquellos inductivos que le permiten al alumno decodificar el film en su totalidad y en sus partes.

El cuento de la criada está organizado en tres planos temporales. El principal es el que refiere a Gilead y la experiencia de la protagonista como criada -a mediados de 1980. Este eje interactúa, a través de memorias, con el segundo plano-período anterior a Gilead aproximadamente 1970 hasta el golpe de estado. Y un tercer plano: el tiempo posterior al régimen (2195) con la conferencia que dicta el profesor Pieixoto. Éste explica que el relato fue encontrado en cintas grabadas que fueron ordenadas por él y otro colega. El tema central de este último plano se desarrolla en un mundo post-apocalíptico, en el que los Estados Unidos son gobernados bajo un régimen totalitario, un mundo afectado por contaminación e infertilidad crecientes. Como consecuencia, las mujeres fértiles y los niños son escasos y considerados como bienes preciados. Esto, lejos de implicar un privilegio, significa que se limitan sus libertades. En el caso de las mujeres, se las trata como objetos de valor siempre que sean fértiles, y se les imponen reglas estrictas para "protegerlas" aunque en realidad se busca evitar que la fertilidad se convierta en una herramienta de poder. Las mujeres fértiles pasan a conformar una casta de criadas que, una vez adoctrinadas, se las asigna a un oficial y se convierten en su propiedad. Esta posesión se ve reforzada, como ya dijimos, por los nombres que éstas reciben: el nombre del comandante precedido de la partícula "of/de" (Offred/Defred).

Las esposas de los comandantes mantienen un prestigio a pesar de no ser fértiles y sustituyen la infertilidad con el cuerpo de las Criadas. Esto se observa en el ritual, donde la criada se ubica entre las piernas de la esposa para ser penetrada por el comandante. De esta manera, se parodia el acto sexual con la esposa mientras se efectiviza el acto reproductivo con la criada.

A modo de conclusión

La educación, en este siglo XXI ya transcurrido su primera década, debe asumir una complejidad inédita caracterizada por una adquisición incipiente de destrezas digitales que coloca a los aprendientes de ELE en un lugar de privilegio, y a los docentes y teóricos en clara desventaja si no se actualizan. La educación enfrenta nuevos desafíos frente a la tecnología y a los cambios de la comunicación. Hay que reformular la concepción de la educación, trabajar sobre un entrelazamiento entre lo global, lo escolar y lo digital. De este modo, la digitalización de los entornos trae aparejada una expansión de la creatividad, que no reconoce precedentes.

En relación con el uso de las películas en las clases de ELE y el *film* seleccionado, llegamos al final de este análisis, con explicaciones y reflexiones, previo paso por un planteo teórico, intentando articular esa teoría con la práctica discursiva y arribar a conclusiones capaces de dar cuenta del hecho de que en estos "nuevos" tiempos -¿posmodernos? ¿hiper-modernos? ¿hiperreales?-hay una vida corporal que no puede estar ausente de la teorización y un poder "corporal" sin resolver, aún presente.

Y, mediante el acceso al mundo ficcional que contextualiza a la heroína, se develará a la construcción identitaria femenina como accesible e inaccesible a la vez, ocultando al cuerpo real y convirtiendo al personaje en alguien abyecto.

Algunos críticos que investigan el tema de la mujer, hablan de los cuerpos dóciles, los cuerpos sumisos. Es el caso de *El cuento de la criada* en donde es posible observar

sometimiento. En la novela / *film* de referencia, la autora expresa con claridad una denuncia al sistema, en la vivencia y aceptación de la docilidad asumida por su personaje principal, lo que le impide ser feliz. De algún modo plantea en su propuesta la idea de que los cuerpos son algo construido, idea que se concreta, por ejemplo, en el texto seleccionado. En él, la protagonista genera y elabora, desde la contrariedad y el disconformismo, un rostro, una máscara, en suma, un cuerpo diferente al dado *per se*. Un cuerpo que sufre. También, se hace referencia al sexo de una manera clara y explícita y se violan los tabúes sexuales en el lenguaje y en la escritura. Margaret Atwood busca cuestionar y desafiar lo que se entiende como verdades absolutas impuestas por un sistema patriarcal. Ese cuestionamiento lo hace a través del lenguaje. Entiende el poder político inherente en el lenguaje y su uso, y cómo las construcciones lingüísticas ayudan a mantener en pie las estructuras sociales y políticas dominadas por el patriarcado. Al adherirse a reglas y límites no impuestos por ella, la mujer misma se censura y se limita.

Bibliografía

- ATWOOD, M.(1985). *The Handmaid's Tale*, Doubleday, Anchor Books
- BAQUERO, R. (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Barcelona, Gedisa.
- BUTLER, Y. (2002). *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós.
- COLMAN, F. (ED) (2009). *Film, Theory and Philosophy*, The Key Thinkers. Montreal & Kingston, McGill-Queens University Press.
- CORTÉS MORENO, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- FEMENÍAS, M. L. (2003). *Judith Butler. Introducción a su lectura*. Argentina: Catálogos.
- FOUCAULT, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- (1991). *Foucault INÉDITO*, (Tomado de La Letra "A". Publicación Anarquista, Bs. AS. Año 2, N 3, 1991)
- GARCÍA, A.M.(1997). *Mujeres que escriben sobre mujeres (que escriben)* "Margaret Atwood y la trampa liberadora del cuerpo femenino" en, Piña, C. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- LIBERALI, F. (2011). *Formação crítica de educadores: Quesotes Fundamentais*. Campinas, Editora Pontes.
- MARTÍN, E. (1998). *El profesor de lenguas: papel y funciones*. En A. Mendoza, (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 87-100
- MAYRINK, M.F (2009). *Luzes...camara...reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de Doutorado. Programa de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. PUC/SP.
- MILLER, T, STAM, R (ED). (2004). *A Companion to Film Theory*. United States. Blackwell Publishing
- YVOTSKY, L. (1991). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas Tomo II*. Madrid: Visor.

Webgrafia

KRESS, G y LEEUWEN, V

http://www.fba.unlp.edu.ar/textos/kress_van_leeuwen_discurso_multimodal.pdf

"Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea" 27/02/2015 :13:15

VOGEL, A.

<http://web.archive.org/web/20050215171542/www.subcin.com/filmexp>.

"Film as a Subversive art: The film experience". 08/06/2013: 10:20

La literatura argentina como recurso didáctico para ELSE. Narrando el Mundo: Una propuesta didáctica.

Esteban Niedojadlo

Universidad Nacional de La Plata.

estebanniedojadlo@gmail.com

Área temática: Literatura, cultura e interculturalidad en el aula de ELSE

Resumen:

Nuestro trabajo tiene como objetivo la presentación de una propuesta didáctica para el aula de ELSE: un libro para el estudiante acompañado de un libro para el profesor (elaborado como proyecto para la aprobación de la Especialización en ELSE de la UNLP), que propone un acceso a la lengua y a la cultura a través de la literatura. Estamos convencidos de que los textos literarios ofrecen al estudiante material lingüístico de una riqueza excepcional, ya que son ejemplos de diferentes variedades de usos lingüísticos sancionados positivamente por la cultura. Adoptamos como perspectivas metodológicas el *enfoque post-comunicativo* (Baralo, Marta y Sheila Estaire 2007) y el *enfoque por tareas* (Zanón, 1990), centrados en el desarrollo de la lengua en uso, entendiéndola como un sistema que adquiere total sentido en contexto. Creemos, a su vez, que la única forma de desarrollar la competencia literaria es presentando a los estudiantes material auténtico, es decir, textos de la literatura canónica argentina íntegros, a los que no les hemos hecho ni recortes ni adaptaciones.

Por ello, nuestra propuesta presenta tres cuentos de la literatura argentina canónica, pensados para estudiantes de nivel básico (A1-A2+), acompañados por una serie de paratextos que facilitan su comprensión: notas sobre los autores y los contextos culturales de producción, imágenes ilustrativas, glosarios, secuencias didácticas para el trabajo áulico o autónomo, y una serie de fichas que sistematizan los contenidos lingüísticos y discursivos.

Acompañamos dicha presentación con un muestrario de los resultados obtenidos tras la aplicación de uno de los cuentos, *Tren*, de Alejandro Dolina, en las clases de español en el liceo Jean de Prades, Castelsarrasin, Francia, durante el ciclo lectivo 2015-2016.

Finalmente, incluiremos una serie de reflexiones sobre el desarrollo de secuencias didácticas apoyadas en la literatura con el propósito de abrir el campo a futuras producciones.

Palabras clave:

Literatura argentina– ELSE –recursos didácticos – modelos de uso –Interculturalidad.

Introducción:

Nuestro trabajo tiene como objetivo la presentación de una propuesta didáctica para el aula de ELSE, elaborada como proyecto final para la Especialización en ELSE de la UNLP. Se trata de un libro para el estudiante acompañado de un libro para el profesor, que propone un acceso a la lengua y a la cultura a través de la literatura.

La meta del proyecto es contribuir con el desarrollo de un material práctico a los estudios en torno a la Literatura aplicada al aula de ELSE y, en ese sentido, busca continuar una línea de investigación y de producción de materiales iniciada y sostenida por el Proyecto de Investigación “*PICT Literatura y ELSE*” (UNLP) dirigido por la Dra. Gloria Chicote, iniciado en 2011. Consecuentemente, Adoptamos como perspectivas metodológicas el *enfoque post-comunicativo* (Baralo y Estaire 2007) y el *enfoque por tareas* (Zanón, 1990), centrados en el desarrollo de la lengua en uso, entendiéndola como un sistema que adquiere total sentido en contexto. Adscribimos a la propuesta metodológica desarrollada en el proyecto dirigido por la Dra. Chicote al sostener como orientación fundamental para el desarrollo de nuestra propuesta que la única forma de desarrollar la competencia literaria es presentando a los estudiantes material auténtico, es decir, textos de la

literatura canónica argentina íntegros, a los que no les hemos hecho ni recortes ni adaptaciones.

La propuesta que presentaremos a continuación está conformada por tres cuentos de la literatura argentina, pensados para estudiantes de nivel básico (A1-A2+), acompañados por una serie de paratextos que facilitan su comprensión: notas sobre los autores y los contextos culturales de producción, imágenes ilustrativas, glosarios, secuencias didácticas para el trabajo áulico o autónomo, y una serie de fichas que sistematizan los contenidos lingüísticos y discursivos. Este libro está pensado como el primero de una serie de tres, por lo que también presentaremos un índice tentativo del segundo tomo (pensado para los niveles B1 y B2) y del tercero (Niveles C1 y C2).

A su vez, nos interesa acompañar la presentación con un muestrario de resultados obtenidos tras el trabajo realizado con uno de los cuentos, *Tren*, de Alejandro Dolina, en las clases de español en el liceo Jean de Prades, Castelsarrasin, Francia, durante el ciclo lectivo 2015-2016.

Finalmente, incluiremos una serie de reflexiones sobre el desarrollo de secuencias didácticas apoyadas en la literatura con el propósito de abrir el campo a futuras producciones.

Marco teórico:

Partiendo de los estudios realizados por Marta Baralo y Sheila Estaire (2007), Enrique Bernardez (1982) y Javier Zanón (1990), partimos de una perspectiva post-comunicativa y discursiva que, a la hora de analizar el lugar de la literatura en el aula de lengua extranjera, considera al fenómeno literario en relación a otros usos de la lengua, proponiendo el abordaje de textos literarios diversos (más que el de una “Alta Literatura”) como modelos de lengua ejemplares y ejemplarizantes. Desde este enfoque, los textos literarios son reivindicados como muestras culturales de la lengua y como textos auténticos y comunicativos de una calidad superior, polisémicos, abiertos a muchas lecturas e interpretaciones posibles, y sin la banalidad o la artificialidad de los textos pedagógicos producidos ad hoc para las clases.

Como sabemos, el enfoque comunicativo desplaza la idea de enseñar un uso lingüístico por la de desarrollar un uso lingüístico y, como la lengua está atravesada por la cultura, desarrollar su uso implica conocer, aprehender e interactuar con los contenidos de una cultura, en este caso, con los de nuestra cultura.

Tal como la ha definido Bierwisch en 1965, entendemos a la competencia literaria como “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos”. (1965 en Molina Gómez 2015:674). A su vez, T. A. Van Dijk ha llamado competencia literaria a “la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios” (1972 en Mendoza-Pascual, 1988:2). Sin ánimos de profundizar en un desarrollo histórico del concepto, a partir de las definiciones podemos pensar la competencia literaria como la combinación de la competencia lectora y de la competencia cultural, entendiéndola entonces como parte de la competencia comunicativa que la enseñanza de ELSE busca desarrollar.

La literatura es entonces el núcleo de la relación entre lectura (entendiéndola como interpretación de la realidad a través del texto) y cultura. En esa relación, el texto adquiere sentido y puede ser interpretado en un contexto; la literatura argentina, entonces, puede aportar los contenidos culturales propios del contexto social de la lengua que se está adquiriendo al mismo tiempo que funciona como fuente de usos auténticos de la lengua en sus diferentes variedades y registros.

Algunas orientaciones metodológicas:

Idealmente, la competencia literaria debería desarrollarse desde el nivel inicial, conjuntamente a la competencia lingüística. Esta postura implica el trabajo con textos

literarios desde los primeros niveles y, como desaconsejamos el trabajo con adaptaciones y promovemos el trabajo con textos auténticos, señalamos a continuación una serie de criterios y orientaciones importantes para el abordaje de la literatura en clase de lenguas extranjeras:

-En primera instancia, la selección del texto es crucial a la hora de trabajar con material auténtico. Siguiendo a Pedraza Jiménez (1998:61 en Jouini, 2007), el input debe ser comprensible para los estudiantes, aunque tenga elementos desconocidos, debe ser un modelo de uso de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas de la lengua a la vez que debe dar lugar al goce estético, al enriquecimiento personal a través de su lectura, y a la multiplicidad de interpretaciones.

-Muchas veces, la dificultad que presenta el texto reside no en sus aspectos lingüísticos, sino en el conocimiento enciclopédico que debe tenerse para comprenderlo, como lo llama Jouini (2007), el “estado epistémico” del lector. Por ello mismo, el abordaje textual que proponemos se complementa con una serie de paratextos que están destinados a completar los conocimientos contextuales que los estudiantes puedan necesitar para comprenderlos.

-A su vez, es aconsejable elegir una variedad de géneros de textos literarios, de diferentes períodos y autores, que atiendan a diversos estilos y criterios estilísticos para favorecer la multiplicidad de abordajes, siempre pensando en abrir el juego a la multiplicidad de lecturas y sentidos.

Por lo dicho anteriormente, afirmamos y recordamos:

-Que utilizar la literatura en clase no equivale a dar clases de literatura, ni a enseñar la literatura, tampoco a enseñar una interpretación o una posible lectura del texto, sino que se debe favorecer la variedad de interpretaciones y el modo de aproximación que los estudiantes hagan a ella. Tampoco hay que tomar al texto como una simple excusa para enseñar gramática o léxico, el componente estético debe ser preponderante, y el abordaje no debe cerrarse en una sola dirección.

-Que el texto literario puede ser una puerta de acceso para la creación personal del estudiante: el desarrollo graduado de la competencia literaria y su ejercitación mediante actividades que guíen al estudiante desde la comprensión hasta la producción puede estimular la creación de producciones literarias personales, y su consecuente corrección, con la finalidad de ampliar la capacidad expresiva en la lengua meta. Al respecto, cabe recordar que los textos literarios permiten la práctica de las cuatro formas básicas de la expresión: la narración, la narración, el diálogo y la exposición.

-Que la producción puede darse en un clima ameno y relajado, y el hecho de compartir los textos escritos por los estudiantes puede favorecer al intercambio intercultural y a la relación interpersonal dentro del grupo.

Concordamos con Cecilia Natoli (2012) en que las tareas deben generar una necesidad de comunicación, deben incentivar al estudiante a expresar su postura frente una situación, siendo él quien elija el contenido de su discurso y su modo de ordenarlo. A partir de dicha necesidad, se deben generar espacios áulicos de retroalimentación entre interlocutores, donde el docente cumpla con un rol de mediador y dé espacio a la participación de los estudiantes. Una metodología propicia para lograrlo es el enfoque por tareas, método en el cual se plantean objetivos por etapas que tienden a la producción de un trabajo final. Así, a partir de actividades cerradas, semi-cerradas y abiertas, se ponen en juego las cuatro macrodestrezas de forma integrada y se ordena el abordaje de contenidos lingüísticos y discursivos en función de una intención comunicativa mayor. La evaluación se realiza sobre el producto lingüístico final y sobre todo el proceso de trabajo. También, las tareas pueden ordenarse en actividades de **prelectura**, para activar los conocimientos previos de los estudiantes (sus saberes enciclopédicos en torno a los temas que abordará el texto, y sus conocimientos lingüísticos en la lengua meta), actividades para desarrollar **durante la lectura**, aprovechando el espacio áulico para la lectura en voz alta y el acceso a la literatura a través del juego sensorial que permite la voz, y actividades de **postlectura**, que releven los contenidos abordados y propongan tareas de destrezas combinadas, como debates orales, discusiones sobre

interpretaciones y, finalmente, producciones escritas con base en el texto leído. El nivel de desafío que esto implica a los estudiantes es mayor que la simple resolución de ejercicios aislados, y requiere de un trabajo guiado por el docente, pautado y organizado en tareas claras y puntuales que ordenen la progresión del trabajo de producción. El enfoque por tareas nos permite abordar la lengua y la literatura de forma integrada, sin disociarlas por contenidos u objetivos diferentes y conflictivos entre sí, por lo que consideramos que es un método propicio para el abordaje de la literatura.

Nuestra propuesta: Narrando el Mundo. Cuentos argentinos para las clases de español.

Como ya mencionamos, *Narrando el Mundo* es un material didáctico diseñado para darle lugar a la literatura en el aula de español como lengua segunda y extranjera. Está dirigido a estudiantes adultos-jóvenes de ELSE: extranjeros con formación secundaria completa o universitaria en curso, para usarse en contextos de inmersión cultural o en sus países de origen. Todo su desarrollo está pensado para estudiantes que no necesariamente estén vinculados a carreras afines a la literatura.

En primera instancia, pensamos en una colección de tres libros que abordaran la selección de cuentos que mostraremos a continuación. Por motivos de extensión propios del proyecto de especialización, hasta el momento hemos realizado sólo el primer tomo de la colección.

Índice de la colección

Libro 1: La literatura como acceso a la lengua. (Libro aquí presentado).

Tren, de Alejandro Dolina. (Nivel A1 sugerido)

Matar el tiempo, de Eduardo Sacheri. (Nivel A2 sugerido)

La Escalinata de Mármol, de Manuel Mujica Láinez. (Nivel A2+ sugerido)

Libro 2:

El incendiario, de Roberto Arlt. (Nivel B1 sugerido)

Subjuntivo, de Juan Sasturain. (Nivel B1-B2 sugerido)

Petróleo, de Héctor Tizón. (Nivel B2 sugerido)

Libro 3:

Axolotl, de Julio Cortázar. (Nivel C1 sugerido)

El indigno, de Jorge Luis Borges. (Nivel C1-C2 sugerido)

El monito, de Roberto Fontanarrosa. (Nivel C2 sugerido)

El primer libro Contiene :

-La selección de tres cuentos de la narrativa argentina:

Cada cuento está acompañado de:

-Glosarios que facilitan su lectura.

-Paratextos que complementan la lectura con información de sus autores y de sus contextos culturales de producción.

-Una serie de propuestas didácticas que desarrollan contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales. Las propuestas tienden a la resolución de una tarea final, que consta siempre de la escritura de un texto y de su puesta en común a la clase, para fomentar de esta manera el intercambio cultural entre los estudiantes y beneficiarse de los conocimientos compartidos.

En el siguiente cuadro ordenamos los contenidos que cada cuento desarrolla:

Cuentos	Contenidos lingüísticos	Contenidos	Contenidos
---------	-------------------------	------------	------------

	gramaticales	Léxicos.	interculturales	discursivos
El tren	Estructuras impersonales con pronombre se. Estructuras impersonales con la tercera persona del plural. Uso de adjetivos y pronombres indefinidos.	Campo semántico en torno al tren. Frases hechas en torno a actividades relacionadas con el viaje en tren.	Escritores contemporáneos: Alejandro Dolina. Programas de radio y su importancia en Buenos Aires. Barrios de Buenos Aires: el barrio de Flores en la obra de Dolina. La superstición para el argentino.	Expresiones indefinidas para presentar la información.
Matar el tiempo	Usos del gerundio como modificador de los complementos directos en verbos de representación y percepción. Usos del gerundio con valor temporal.	Campos semánticos en torno a la lluvia y al jardín. Verbos de percepción y de representación	Escritores contemporáneos: Eduardo Sacheri. Literatura y cine, obras adaptadas a la pantalla grande.	Uso de marcadores temporales. La descripción.
La escalinata de Mármol	Usos del presente y del pretérito imperfecto del indicativo.	Adjetivación, sinonimia y antonimia.	Grandes escritores del siglo XX: Manuel Mujica Láinez. Referencia a la historia de Buenos Aires. La nostalgia del argentino. Mitos y leyendas en torno a figuras históricas de la Argentina.	La descripción. La metáfora, usos narrativos.

Cuadro N°1. Contenidos de *Narrando el Mundo*.

El libro del profesor:

El libro del estudiante está acompañado por un libro del profesor que retoma las secuencias de actividades propuestas a los estudiantes, y las complementa con indicaciones teóricas sobre los contenidos culturales y los contenidos lingüísticos abordados, sugerencias e indicaciones sobre sus posibilidades de uso en clase y posibles metodologías de trabajo para distintos grupos de estudiantes.

Cada cuento va acompañado de información contextual, una secuencia didáctica y de una serie de propuestas y recomendaciones hechas para el profesor, organizadas en

cuatro momentos que son, tan solo, ¡sugerencias!. Es importante recordar que la literatura no se plantea, de ninguna manera, como un medio para trabajar otros contenidos.

Presentación del cuento *Tren*, de Alejandro Dolina:

Tren es un relato de Alejandro Dolina, aparecido en *El bar del infierno* (publicado en 2005), que gira en torno al misterio de un tren peculiar que llega a la estación periódicamente, sin que nadie sepa de dónde viene, o hacia dónde va. El cuento trabaja sobre las supersticiones, y el misterio de los relatos que se cuentan sin que se sepa de dónde provienen, o quién los narra. Los rasgos impersonales de la enunciación y los sujetos indefinidos que cuentan la historia son característicos de la narrativa de Dolina, y se repiten en otros libros, como en *Crónicas del Ángel Gris*.

Estos datos se pueden desarrollar de forma complementaria a la lectura que hacen los estudiantes, y están en relación con los contenidos que se abordan en base al cuento.

Preguntas de comprensión antes de la lectura:

A continuación, se proponen una serie de preguntas, que el docente puede hacer a los estudiantes, para abordar el tema, antes de la lectura:

- ¿Qué importancia tiene el tren en sus ciudades de origen?
- ¿Viajan en tren con regularidad? ¿Les gusta?

Estas dos preguntas buscan relevar tanto información sobre gustos e intereses de los estudiantes, como sus conocimientos léxicos en torno al campo semántico que va a desarrollarse luego, y puede ser útil para el docente como una base, o como disparadores de la lectura. Así y todo, el docente debe ser quien considere si las preguntas son pertinentes a su clase, o si en verdad conviene comenzar la lectura sin realizarlas, puesto que muchas veces, los textos literarios no necesitan de una introducción, o de actividades previas a su lectura, y se puede proponer a los estudiantes un abordaje directo.

- ¿Saben lo que es una superstición?
- ¿en torno a que cosas/objetos se narran las supersticiones?

Estas preguntas se pueden orientar para explicar, antes de leer el texto, qué es una superstición y en torno a qué cosas se puede ser supersticioso. El docente puede explicar que una superstición es una creencia popular, sin razón o fundamento lógico, que se tiene con respecto a un tema, y puede dar ejemplos conocidos:

Pasar por debajo de una escalera abierta es de mala suerte.

Romper un espejo o volcar la sal es de mala suerte.

Nota práctica:

A partir de la aplicación del material en diez cursos diferentes y con estudiantes de 16 a 18 años, comprobamos que la entrada al texto a través de las supersticiones es efectiva y útil para comenzar a orientar la tarea hacia la producción final que se puede solicitar. Los estudiantes que trabajaron con este cuento se mostraron interesados por las supersticiones y compartieron, de forma individual y grupal, cuáles eran las supersticiones que conocían. Dicho material fue retomado hacia el final de la secuencia y utilizado para la producción escrita final.

Propuestas de lectura:

Se lee el cuento y se ayuda la comprensión con el glosario. En caso de ser necesario, puede intervenir el profesor, o se puede recurrir al diccionario. La lectura puede ser, como se ha explicado anteriormente: -en voz alta -individual -grupal -por turnos dados por el profesor -en silencio.

Después de la lectura:

1º trabajo sobre el léxico:

El profesor propone completar el cuadro con el campo semántico organizado en torno al tren. Hay muchas formas de llevar a cabo la actividad. El profesor puede confeccionar un cuadro en el pizarrón, y los estudiantes pueden realizar las búsquedas y dictarle al profesor. De esta forma, la actividad se realiza rápidamente, y no es necesario tomar tiempo para corregirla. Otra forma es que los estudiantes trabajen en pequeños grupos y organicen sus listas, para luego confrontarlas a las de otros grupos, así, el trabajo se irá complementando en la corrección. Esta forma de trabajo puede ser propicia para la comprensión del relato, puesto que, al trabajar en grupo, los estudiantes se harán preguntas entre ellos y confrontarán sus interpretaciones mientras buscan el léxico apropiado. El trabajo individual es una opción para el estudiante que realiza las actividades fuera de la clase, pero se desestima para el trabajo áulico, ya que implicaría la pérdida de un momento de comunicación potencial.

A continuación se ordena el campo semántico a partir del léxico que figura en el cuento:

Partes del tren	Relacionado a las estaciones	Actores	Acciones relacionadas.
Ferrocarril Vagón Locomotora Ventanillas Formación	Estación Boletos Andén Plataforma	Pasajeros Guardas	Pasar (el tren) Llegar a la estación Detenerse en el andén Bajarse del tren/ subirse al tren Apearse del tren. Ponerse en movimiento /estar en movimiento.

Cuadro N°2. Campos semánticos.

2º Trabajo sobre expresiones impersonales o con sujetos indefinidos:

El profesor propone revisar la ficha gramatical que compare la estructura impersonal con se, y la 3º plural impersonal.

Tal como se muestra en la ficha, la información con que cuenta el estudiante es la siguiente:

Estructuras impersonales:

En las estructuras impersonales se focaliza el evento, dejando oculto el argumento agentivo (el sujeto que realiza en verdad la acción). En muchos casos, el hablante selecciona esta forma para crear un efecto de generalidad o para hacer hincapié en el evento sin considerar el agente que los produce:

Se rescató a los turistas perdidos.

En este caso, el énfasis está puesto en el evento, y no en los sujetos que lo realizan. Para construirla se utiliza la tercera persona del singular en el presente del indicativo, con el pronombre se antepuesto.

En Tren, el uso impersonal borra las marcas de los sujetos que cuentan las historias sobre el tren, produciendo así un ambiente de incertidumbre que crea la atmósfera del cuento:

Se discute si los vagones de la formación son siempre los mismos o si se renuevan.
Se da por sentado que cualquiera que desaparece es porque se lo llevó el ferrocarril.

Otra estructura, propia del español y muy usada para presentar información de forma impersonal es el uso de la tercera persona del plural con sujeto tácito, borrando las marcas del sujeto:

*Dicen que ver a un pasajero equivale a morir.
Cuentan que a veces bajan del tren unas sombras siniestras.
Aseguran que el destino de aquellos trenes es el infierno.*

Valiéndose del pizarrón, el profesor puede hacer dos secciones y explicar los usos de cada estructura. A continuación, puede solicitar a los estudiantes ejemplos para completar los cuadros, y comprobar la comprensión de las estructuras.

Luego, el profesor puede proponer que en parejas, o de manera individual, los estudiantes escriban breves textos donde presenten a sus compañeros de forma impersonal información sobre las supersticiones que conocen. Una variante posible para esta actividad es hacerla de forma oral, sin un paso de escritura previa.

3º Sobre expresiones con sujetos indefinidos:

Propongan más formas de referirse a sujetos de manera indefinida, sin precisar exactamente los autores de la acción:

Por ejemplo:

Los vecinos tratan de alejarse... algunos dicen que lo vieron llegar, otros cuentan que siempre trae desgracias.

El profesor puede copiar una oración en el pizarrón que sirva como ejemplo de una estructura con sujeto indefinido. Puede explicar, a su vez, que los adjetivos alguno/a, ninguno/a, otros/as, o todos/as, son usados como sujetos indefinidos, para presentar la información de una forma vaga. Los estudiantes pueden buscar sus usos en el texto, y dictarlos, o pueden usarlos en nuevas oraciones, que leerán a sus compañeros en voz alta. Nuevamente, este tipo de ejercicios se presta para el trabajo en parejas o en pequeños grupos. El docente, en estos casos, se retira de momento de una posición central, y se dedica a ayudar a los estudiantes en caso de que tengan inconvenientes.

Tarea final:

Elijan una superstición que se cuente en sus países, o inventen una si no conocen, y escriban un relato que se desarrolle en torno a ella, usando expresiones impersonales, o con sujetos indefinidos.

Para desarrollar esta práctica de escritura, que puede hacerse en clase, o de forma particular fuera del aula, el docente puede proponer un esquema organizativo:

-Sugerir al estudiante que primero haga un esquema con la historia que quiere contar, y que releve y anote el léxico que va a necesitar.

-Luego, que piense en qué estructuras va a usar, y proponga variantes, para enriquecer el texto.

-Con ambas listas hechas, proponer su escritura, y su posterior corrección.

Como corrección final, la tarea escrita puede ser entregada y corregida formalmente por el profesor. A su vez, se sugiere la puesta en común: cada estudiante puede realizar la lectura de su texto, luego de haber sido corregido por el profesor, si se quiere (para evitar exponer a los estudiantes en sus errores), para compartir con sus compañeros las supersticiones que existen en sus países, fomentando así el componente cultural de la clase.

La aplicación del material didáctico:

Hemos podido comprobar la utilidad del material presentado mediante la implementación de un proyecto didáctico que desarrollamos en los cursos de 1º (première) y Tº (terminale), del liceo Jean de Prades, en Castelsarrasin, Francia, durante el ciclo lectivo 2015-2016.

Al respecto, hacemos las siguientes observaciones:

-Al trabajar con literatura, las secuencias didácticas deben pensarse de forma flexible, y el docente debe estar atento a los intereses manifestados por los estudiantes, para poder reorganizar las actividades de forma productiva. En nuestro caso, el trabajo sobre las supersticiones resultó ser de mayor interés para los estudiantes que la importancia cultural del tren, por lo que todo el trabajo se enfocó en su desarrollo.

-Los textos literarios son textos particularmente complejos, a los que no todos los estudiantes están habituados, por lo que muchas veces su abordaje presenta mayores dificultades en relación a otros textos. En ese sentido, el docente no debe pretender que los estudiantes entiendan la totalidad del texto, ni debe enfocarse en desarrollar cada estructura gramatical que el texto presente, o en la explicación de cada ítem léxico. La comprensión debe ser, en primera instancia, general y luego enfocada según los intereses particulares de la secuencia planteada o la riqueza particular de cada texto. En el trabajo con *Tren*, nos centramos en la comprensión y la utilización de las estructuras impersonales, y nos aseguramos de que los estudiantes comprendieran la orientación general del cuento, sin profundizar en detalles, ni realizar actividades orientadas a la comprensión de la totalidad del texto.

-La actividad de escritura debe plantearse siempre como una actividad recursiva en desarrollo constante. El estudiante-escritor debe comprender que la escritura es un proceso cíclico de producciones y correcciones, que no es útil pensar en la confección de un texto definitivo y perfecto, sino que cada instancia es propicia al aprendizaje, y que sólo la práctica sostenida puede transformarnos en escritores expertos. Por ello, se recomienda el trabajo con borradores y con “versiones” parciales o “no definitivas” de los textos que se están escribiendo. Recordemos que escribir textos extensos en lengua extranjera es un desafío que implica tomar riesgos y exponerse a cometer errores; por eso, el apoyo y la guía docente se hacen fundamental, y debe contemplar el error como fuente positiva de aprendizaje. Por otra parte, creemos que el docente no debe buscar la corrección completa y absoluta del texto, sino concentrarse en aquellos puntos relacionados con la tarea dada. Es decir, a la hora de abordar textos escritos por nuestros estudiantes, debemos evitar la tentación de corregirlos para que sean 100% adecuados y correctos según nuestros parámetros lingüísticos desarrollados, y enfocarnos más bien en ciertas estructuras que, dada la secuencia que estemos trabajando, sean de mayor utilidad. Si buscamos abordar todo el universo lingüístico en cada texto, no sólo nos arriesgamos a frustrarnos como docentes, sino que probablemente desalentemos a nuestros estudiantes.

A continuación incluimos dos trabajos realizados por estudiantes de 1º Scientific, tras haber recibido la primera corrección, esto es, en la segunda y no-definitiva versión del trabajo:

Estudiante A:

Era el verano, hacía calor y el sol brillaba. Miguel, un hombre joven español, se aburría en su cama. Un día, decidió ir en la ciudad y jugar al bingo para, posiblemente, ganar un poco de dinero. Cinco minutos más tarde, llegó a casa de un comerciante para comprar un billete de bingo. En el camino de regreso, cuando andaba en su césped, encontró un magnífico trébol de cuatro hojas. Miguel fue contento y lo recoge. Luego, entró en su cuarto y escuchó la televisión para ver el bingo, su trebol en la mano. “El número 6-12-2-19 y 4” dice el presentador; “¡Qué suerte!” dice Miguel, había ganado el premio gordo. Muy feliz, el joven corrió para ver el viejo que le había vendido el billete, pero tropezó y el papel se voló... trató de cogerlo, sin éxito; sin saberlo, acababa de cruzar un gato negro, ¡Maldición!. Desesperado, Miguel buscó en todas las calles y la ciudad para encontrar su precioso billete. Y, durante algunos segundos, un magnífico arco iris apareció; en ese momento, Miguel reencontró su billete. ¡Incredible! El joven llegó finalmente en la casa del viejo; allí da su billete a él. Desafortunadamente, había un espejo roto enfrente de Miguel. Es porque el vendedor anunció que el billete no fue ganador. El pobre Miguel no

sabía diferenciar los números 6 y 9, ponerse a llorar. El viejo, muy generoso, decidió darle 1 euro al joven para consolarlo. Triste, Miguel dio las gracias al hombre y volvió a su casa. Andaba lentamente hasta su habitación, de repente plantó sus pies en una pata de conejo, levantó su cabeza y un caminando sobre hielo [¿Vendedor de helados?] apareció. ¡Que suerte! Después esta jornada memorable, con suerte y mala suerte, Miguel pudo apreciar su hielo.

Estudiante B:

Es la historia de un chico que se llama Carlos. Vive en Barcelona y va a la escuela secundaria en bici. Es un buen alumno, tiene muchos amigos y una novia, Léa, y su familia está estable. Tiene también un gato pelirrojo, golgot. Carlos está feliz. Un día, Carlos y su padre pintaban un nuevo coche de negro. Esa tarde hacía mucho calor. Su gato dormía en la ventana pero cuando habían ido a terminar el coche, golgot se levantó y cayó en el cubo de pintura. El padre de Carlos corrió al gato para sacar al animal. El gato había quedado negro. La madre intentó lavar muchas veces al gato, pero era imposible. La semana siguiente Carlos tuvo muchas malas notas en la escuela, pero no sabía por qué. Sus padres discutían de más en más a la casa y un día, su madre decidió salir de casa. Carlos estaba triste y no sabía que era posible [¿?]. Cuando volvía a su escuela, una semana más tarde, Léa, su enamorada, rompió su corazón porque decía que amaba a un amigo de Carlos. Furioso y frustrado, Carlos tomó su bici y se fue muy lejos. Salió incluso de Barcelona. Cuando estaba cansado, se detuvo y se alargó en un campo para entonces dormirse. Cinco horas más tarde, Carlos se despertó y tenía mucho dolor en la espalda porque se ha picado por insectos. Pero tenía una idea sobre la causa de su mala suerte. Era la culpa de Golgot, su gato negro. Determinado, Carlos retornó a su casa, tomó a su gato y fue a dárselo a Léa, su amiga. Al día siguiente, Léa tuvo una mala nota en matemáticas en la escuela y Carlos una buena nota. Carlos había ganado.

Conclusiones:

Hasta aquí, hemos presentado nuestra propuesta didáctica y la hemos acompañado con una breve muestra de su aplicación. Cabe destacar que el proyecto busca simplemente recorrer uno de los tantos caminos posibles a la hora de trabajar la competencia cultural en el aula de ELSE, y que no es, en modo alguno, el único abordaje posible de la literatura. Como primera aproximación metodológica a este tema, hemos intentado organizar una serie de orientaciones a partir de las cuales seguir reflexionando sobre la implementación de la literatura en el aula de lengua extranjera. Adscribimos una vez más a la necesidad de abordar textos auténticos, sin modificaciones ad hoc, y señalamos, entonces, la importancia que tiene la selección adecuada de la propuesta literaria. En este sentido, creemos que la investigación en torno a la selección de textos es de vital importancia, al igual que la producción de un repertorio de propuestas sobre el uso de la literatura argentina para ofrecer al docente y al estudiante de ELSE. Continuar trabajando en la creación y en la socialización del repertorio es una línea en la cual nos interesaría continuar.

Recordamos, a su vez que la riqueza cultural y lingüística que ofrece la literatura la transforma en un recurso valiosísimo –si bien complejo –para el aula de ELSE. Como si esto no fuera motivo suficiente, la lectura de textos literarios puede resultar altamente gratificante para el estudiante de una lengua extranjera, no sólo por el goce estético que representa, sino por la satisfacción que produce comprender textos auténticos y complejos en una lengua extranjera. Es por esta razón que consideramos necesario trabajar con textos literarios desde los primeros niveles de enseñanza de una lengua.

Creemos que el trabajo de producción sobre la literatura es una excelente forma de incentivar al estudiante a desarrollar autonomía en una lengua que no es la materna, a mirar a través de la lengua, a apropiarse de ella para dar sentido al mundo. Si aprender

una lengua implica llegar a conocer una cultura, no hay mejor manera de lograrlo que a través de la literatura, que no sólo nos permite conocerla sino, lo que es más importante y mucho más seductor, habitarla, hacerla nuestra.

BIBLIOGRAFÍA DEL PROYECTO:

- Albaladejo García, María Dolores (2006) *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. En Revista del Instituto Cervantes de Estambul, Nº 7. [En línea] Disponible en: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Asociación de Academias de la Lengua española y Real Academia española (2012) *Nueva gramática de la lengua española, Manual*. Segunda edición. Buenos Aires, Espasa.
- Baralo, Marta (2007). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. Ponencia impartida en el Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico. Universidad Antonio Nebrija. España.
- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, Evaluación*.
- Delgado, Verónica y Goldchluck, Graciela (editoras) (2013) *La isla desierta (de Roberto Arlt)*. Proyecto Literatura Argentina y ELSE, dirigido por Gloria Chicote. Editoriales Eudeba y Edulp. La Plata, Buenos Aires.
- Di Tullio, Ángela (1997) *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Edicial. Buenos Aires.
- Dolina, Alejandro (2005) *Tren*, en *El bar del infierno*. Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, S. (1991), *Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*, *Cable*, 7, pp. 14-20.
- Iborra, Guillermo (2010) *La enseñanza del Léxico estructurado en el nivel intermedio*. Universidad de Alcalá, memoria de Máster. Archivo digital.
- Iglesias Casal, I. (1998), *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*, en Moreno Fernández, F. y otros (Eds.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, en Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Jouini, Khemais (2007) *El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso*. King Saud University [En línea]. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 20. 2008. Pp. 149-176.
- Lieberman, D (2007) *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Eudeba. Buenos Aires.
- Martínez, Marcos (2003) *Definiciones del concepto Campo en semántica: Antes y después de la lexemática de E. Coseriu*. Universidad de Madrid. Revista *Odisea* nº03. Edición digital.
- Mendoza Fillola, A. (1994) *La selección de textos literarios en la enseñanza de LE*, en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. ICE. UAB. pp.126-133.
- Mendoza Fillola, Antonio (2008) *Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera*. [En línea] Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc6m3q1>
- Mujica Láinez, Manuel (1950) *La escalinata de mármol*, en *Misteriosa Buenos Aires*. Editorial ABC, biblioteca del viajero [2004].
- Natoli, Cecilia (2012) *La literatura en la enseñanza de ELSE: Un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta* [En línea]. VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius, 7 al 9 de mayo de 2012, La Plata. En Memoria Académica.
- Petit, Michèle (2015) *Leer el mundo*. Traducción de Vera Waksman. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

- Piatti, Guillermina (2013) *Gramática pedagógica. Manual de español con actividades de aplicación*. Editorial de la Universidad de la Plata. La plata.
- Príncipi, Ana Sofía y Rogers, Geraldine (editoras) (2013) *Amores, caminos y fronteras. Poesías y canciones para aprender español*. Proyecto Literatura Argentina y ELSE, dirigido por Gloria Chicote. Editoriales Eudeba y Edulp. La Plata, Buenos Aires.
- Regueiro Rodríguez María Luisa (2013) *La sinonimia como recurso de Acceso léxico en la enseñanza de lenguas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.
- Sacheri, Eduardo (2001) *Matar el tiempo*, en *Te conozco, Mendizabal* (7º Ed.).Editorial Galerna. Buenos Aires, Argentina.
- Ubach Medina, Antonio (1997) *La literatura contemporánea en la clase de español*. ASELE. Actas VIII. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0821.pdf

Desarrollo de la competencia intercultural con textos de Luis Franco: propuesta para el aula ELE

María Eugenia Rojas

Gramática Inglesa I, Departamento Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa.

eugeniarojas@arnet.com.ar

Érica Gemina Fedeli

Becaria de proyecto de investigación – UNCa.

ericaf_@hotmail.com

Claudia Elizabet Silva

Literatura de Habla Inglesa: Estados Unidos de Norteamérica, Departamento Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa.

claudia21_silva@hotmail.com

Eje temático: Literatura, cultura e interculturalidad en el aula de ELE

La producción literaria es considerada un medio de transmisión de cultura (Williams, 1994). El énfasis sobre los sistemas significantes en general permite que actualmente éstos se definan con mucha más amplitud y se incluyen no solamente las artes y formas tradicionales de producción intelectual sino también todas las prácticas significantes. La obra literaria es uno de los ejes fundamentales del componente cultural de una lengua y, por ello, es objeto de estudio en las clases de español. Sin embargo, se observa que la dificultad de su enseñanza, sea como medio o como fin, se pone de manifiesto en la escasez de materiales específicos y en la falta de propuestas metodológicas para que pueda ser utilizada como artefacto de transmisión cultural. El objetivo del presente trabajo es plantear qué rasgos del contexto cultural catamarqueño emergen en el poema de Luis Franco “La hora del duende” (1920) para así inferir los constructos culturales en torno de la vida social y al ámbito geográfico de la época. La metodología usada en la presentación y el análisis del poema son también en sí mismos herramientas diseñadas para generar una propuesta metodológica destinada a la enseñanza de español lengua extranjera (ELE). La competencia intercultural articula la adquisición de significados culturales de acuerdo con la propia identidad del alumno en la clase ELE. Es en esa práctica discursiva donde emergen elementos del contexto cultural, ya sea el nativo o el de inmersión.

Palabras claves: Catamarca. Competencia Intercultural. Cultura. ELE. Franco.

Introducción

La enseñanza de una lengua segunda o extranjera traspasa el umbral lingüístico, ya que penetra en el ámbito social y cultural de la lengua que se pretende adquirir, es decir que cuando una persona decide aprender un idioma extranjero no sólo incorpora componentes lingüísticos, sino culturales tales como su identidad, sus raíces, su historia y sus orígenes. Es así que todo uso de una lengua está relacionado con un contexto social, cultural e institucional. Esta situación no es ajena al aula de español lengua extranjera (ELE), donde las diferentes lenguas y culturas que los alumnos comparten determinan que el ámbito de enseñanza- aprendizaje se convierta en un espacio multicultural.

En lo que a estudios literarios se refiere, las relaciones típicas que dominan la cultura de un período o de un momento histórico dado se pueden convertir en normas que permiten el análisis de otros períodos. Dentro de las diferentes variaciones que ha sufrido el término ‘cultura’ durante el transcurso de los años, podemos tomar la definición que da Williams en su libro “*La larga revolución*” la manera en que los individuos piensan y dicen no es sólo una parte de la actividad social sino una esfera significativa y significativa que permite la reproducción de circunstancias sociales, un espacio en donde se realizan diferentes intercambios” (1961: 51).

Este concepto de cultura de Williams considera que "...es el esclarecimiento de los significados y valores implícitos y explícitos de un modo determinado de vida de una sociedad" (52). Por eso entendemos que el conocimiento y la trasmisión de nuestra cultura podrían llevarse a cabo satisfactoriamente a través de diferentes obras literarias escritas por autores catamarqueños de renombre, tales como Luis Leopoldo Franco. Creemos que es posible que las obras intelectuales e imaginativas sean analizadas en relación con tradiciones y sociedades.

Esta comunicación presenta una estrategia didáctica que analiza aquellos rasgos del contexto cultural catamarqueño que afloran en la superficie del poema de Franco "La hora del duende", perteneciente al libro *La flauta de caña*, publicado en 1920. El objetivo de la propuesta es desarrollar la competencia intercultural del aprendiente, ya que la producción literaria es considerada como un medio de trasmisión de cultura.

La propuesta de clase tuvo como protagonistas a alumnos de ELE nivel intermedio – dos franceses, un brasileño, una alemana, un tailandés- es decir, un grupo multilingüe conformado, a su vez, por individuos plurilingües. Los alumnos comparten conocimientos en diferente grado de competencia de español e inglés y a esto se suma el manejo de las cuatro macro habilidades en su lengua nativa.

Las clases de ELE se dictaron en la Universidad Nacional de Catamarca desde marzo a mayo de 2017. Se trata de alumnos de entre 16 y 21 años de edad, que cursan estudios en la Facultad de Derecho (estudiante brasileño) y el nivel secundario.

En este proceso de enseñanza- aprendizaje se parte de la cultura nativa de cada alumno para alcanzar una comprensión de la cultura y favorecer la empatía. Desde este punto de vista, también se plantean como objetivos promover el respeto y desarrollar las habilidades necesarias que permitan resolver situaciones comunicativas de diversa índole. De este modo los aprendientes acceden a la cultura en la cual están inmersos y desde allí pueden apreciar las diferencias culturales entre el ambiente de inmersión y el contexto natural de su lengua madre.

Dentro del bagaje de posibilidades didácticas, el enfoque por tareas (Nunan, 1989) propone una organización basada en la secuenciación de actividades efectivamente entrelazadas que se vinculan con un tema central y conducen a la construcción de una tarea final.

La presentación de la secuencia didáctica se realizó en la clase presencial mediante un espacio de conversación. A través de ciertas preguntas motivadoras la docente incentivó el desarrollo de la conversación: ¿Qué entienden por siesta? ¿En tu país se acostumbra a dormir siesta? ¿Se descansa durante el día? ¿En qué momentos? En este intercambio se propuso que los estudiantes interactuaran con sus opiniones y fortalecieran su comunicación oral. Se generó a tal fin un espacio de discusión en el aula de ELE.

En esta presentación damos a conocer el diseño de la secuencia didáctica diseñada, la cual posibilita:

- Actividades de prelectura
- Actividades de lectura
- Actividades de producción y socialización

Seguidamente se desarrollan estas instancias.

Actividades de prelectura

En una primera etapa se procedió a realizar actividades de prelectura, a los fines de activar el conocimiento previo de los alumnos en torno de los temas que aborda el texto seleccionado, tomando como referente una foto que representa una típica calle del norte de nuestro país durante la siesta.

La actividad se denominó: "La historia detrás de la foto" y se desarrolló en pares, en forma oral. En esta tarea se instó a la observación de un paisaje que es ajeno a la cultura nativa de los estudiantes y se intensificaron los interrogantes vinculados con su lugar de origen en un momento similar del día. Luego los alumnos realizaron una lluvia de ideas, expusieron palabras clave o contaron cuál sería la historia detrás de esa foto desde su

punto de vista. En esta primera etapa de reproducción se identificó el modo de percibir la realidad propia de cada alumno.

Observa atentamente esta foto y contesta -con ayuda de tus compañeros- las siguientes preguntas:



- a) ¿Qué crees que tiene en común esta foto con alguna similar que recuerdes de tu lugar de origen?
- b) ¿Cómo piensas que viven los habitantes de estos lugares?
- c) ¿Puedes compararlo con algún espacio de tu país?

Al llevar a cabo esta actividad de léxico en primer lugar es de destacar la claridad de la foto, teniendo en cuenta que una posible tarea consistía en señalar los referentes visuales correspondientes a una lista de palabras. Se trabajó en pares o grupos reducidos para relacionar las palabras con las imágenes. Los alumnos pudieron categorizar el vocabulario trabajando con tres zonas diferentes, negociando el significado, reciclando el vocabulario y argumentando sus decisiones. Con esta propuesta se logró ampliar el vocabulario sobre léxico geográfico/urbano y el léxico propio del contexto regional.

Actividades durante la lectura del poema

Seguidamente se procedió a entregar una copia del poema de Luis Franco “La hora del duende” y se propuso su lectura.

La hora del duende
Profundidad de siesta. Sobre un palo,
Junto al estanque de agua verdoso,
Vigila el benteveo y su cabeza
Listada a semejanza de una gorra
Le da un curioso aspecto de gendarme
Rural... Óyese apenas ruido de hojas.

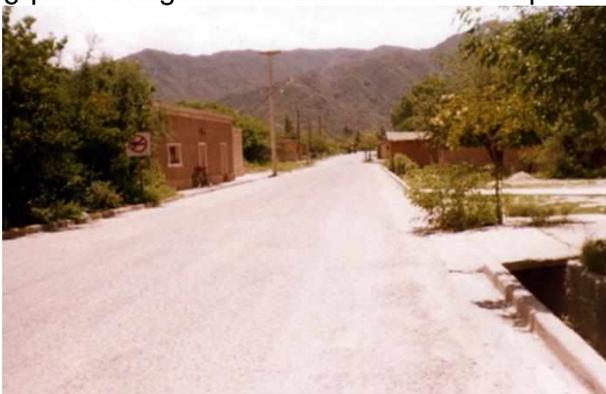
En vuelo cauteloso, desde el biseo,
 Acaban de bajarse dos palomas
 Al tranquilo corral donde la burra,
 Para espantar las moscas,
 Mueve de rato en rato la cabeza,
 Mientras tasea despacio la algarroba
 Que con el vientecillo el árbol deja
 Caer. Del callejón llega el aroma
 Cordial de los poleos. Un huanquero
 Zumba en redor de una maleza próxima
 Al silo donde guarda como torvo
 Gnomo la miel oliente que atesora
 En ollitas de cera. La gallina
 Reparte en su pollada comilona
 El racimo bajado de la parra.
 Y mientras dos chinitas a la sombra
 Del algarrobo de la casa muelen
 Maíz de este año, delatando en la obra,
 Al subir y bajar de las dos piedras,
 Sus pechos núbiles, y de sus bocas
 Se derraman las risas espontáneas
 Con un rumor de dulces cantimploras,
 Allá sobre los álamos del límite
 La bandada de loros, socarrona,
 En su galar indígena comenta.
 La gloria convival de la mazorca.

Luego de la lectura del poema se rastrearon las palabras desconocidas del vocabulario. A modo de pretexto y con el fin de introducir objetivos léxicos y gramaticales se propusieron terminología del contexto geográfico y el vocabulario del habla cotidiana local. Se plantearon interrogantes tales como:

¿Sabes el significado de las siguientes palabras? Pregunta a tu compañero y/o averigua con un diccionario.

álamos	cantimploras	chinitas
loros	racimo	huanquero
galaralgarrobo	zumba	

Posteriormente, una vez concluido el rastreo de significados, se presentó una segunda secuencia de fotografías para que los alumnos relacionaran el título del poema con su contenido. Se presentaron preguntas disparadoras tales como: ¿Conocen lo que es un duende/un gnomo? ¿Existe esta figura en tu país? ¿De ser así en que horas aparece? ¿qué te imaginas acontece en este tranquilo lugar?



Con esta tarea se buscó fomentar la negociación de significados y la activación del conocimiento del mundo de los estudiantes, de manera que se pudiera explotarse su potencial. Con ello se buscó estimular la negociación de significados y la reflexión sobre los procesos del propio aprendizaje.

Actividades de producción y socialización

En la última etapa se presentó la lectura de un artículo periodístico, a modo de invitación, en el que los alumnos pudieran percibir la influencia de ciertas creencias en la Provincia de Catamarca. El nivel de desafío que esto implicó para los estudiantes fue mayor que la simple resolución de ejercicios aislados y requirió de un trabajo guiado por el docente, organizado mediante tareas claras y puntuales que ordenaron la progresión de la tarea de producción.

UN PUEBLO ASUSTADO POR APARICIONES

DUENDES EN CATAMARCA

Las "apariciones" sembraron pánico y se convirtieron en el fenómeno de la provincia.

Por Cristian Alarcón

Dicen que el enano que atemoriza a algunos catamarqueños –y divierte a media provincia– es de una fealdad inhumana, que en los ojos le brillan la insolencia y la maldad. Quienes aseguran haberlo visto, como el policía Miguel Ángel Agüero, coinciden en que las ropas le cuelgan como si dentro de ellas flotara un cuerpo contrahecho y en que lleva puesto un sombrero negro. Aunque otros, como el chofer Walter Ortega, sostienen que infunde más pánico aún a la luz de la luna, entre la bruma invernal, cuando en lugar del rostro tiene la nada. Lo cierto es que desde la semana pasada "el duende" es tema recurrente para Catamarca. Mucho más desde que ayer a la madrugada dos remiseros fueron auxiliados por tres ambulancias y unos veinte policías, después de haber pasado una noche plena de supuestos fenómenos paranormales.

La madrugada del miércoles pasado el suboficial de la policía Miguel Ángel Agüero dejó de dar señales de vida a sus superiores

que, varias veces entre la medianoche y la una y media de la madrugada, intentaron que respondiera a los mensajes de radio. Único hombre de guardia en la subcomisaría de Banda de Varela, una localidad a apenas cinco kilómetros de la Capital, Agüero fue encontrado por sus compañeros de fuerza en una posición por lo menos extraña. Estaba "desmayado, sentado en una silla, con los ojos bien abiertos mirando al techo".

"¡Ahí está, ahí está, me viene a buscar!", gritó el policía cuando pudieron despertarlo. Ante lo que describieron como "signos de alteración agudos", sus colegas llamaron una ambulancia. El médico policial que lo atendió diagnosticó una crisis y dijo que mientras permaneció en observación deliraba con "una persona enana o un duende que le había hablado".

El caso dio para varias ediciones y hubo canales que obtuvieron el testimonio de la víctima. Por si acaso la Unidad Regional ordenó el cierre provisorio de la subcomisaría y puso dos custodias "para evitar la psicosis entre los agentes

por el miedo o la sugestión". Al miedo de Agüero sus colegas, que también aseguran haber presenciado "cosas raras", intentaron exorcizarlo con la presencia de un "pai" esa misma madrugada. El hombre, un tal Fabián, aseguró al diario *El Ancaesti* que entró "en trance" y vio al "que se conoce como enano pero en realidad es un demonio menor, peludo, sin rostro, con los ojos rojos". (...)

Si la policía de Banda de Varela quedó resentida por la "aparición", (...) ni hablar del miedo de los remiseros Walter Ortega y Luis Agüero –sin parentesco con el policía–. "Estuvimos desde el domingo asustándonos por los ruidos en el techo, unos gritos en el fondo, ventanas que se abrían solas hasta que mi compañero vio un enano debajo de la morera", cuenta Agüero. Por eso ayer a la madrugada rociaron con agua bendita la casa y el patio. Fue *too much* para los demonios. Agüero despertó por los zapateos en los techos y encontró bajo shock a Ortega. "Entró gateando. Le tomé la mano, estaba helado y mudo. Yo temblaba".

La noticia es un género discursivo que se emplea frecuentemente en el enfoque CELU para la enseñanza de español y su uso. Leer una noticia es una actividad habitual que los estudiantes realizan en su cotidianeidad. Sin embargo, escribir y redactar una carta a un amigo/a requiere otras habilidades.

En esta secuencia didáctica se abordaron los siguientes núcleos: a nivel discurso se leyó una noticia como género discursivo, se distinguieron las marcas de objetividad y el borrado de subjetividad en lo narrado. A nivel texto se apreció la organización del enunciado narrativo. Además se pudieron considerar a nivel gramatical los tiempos del relato: los pretéritos y el presente con sus usos.

Entre las preguntas de comprensión que se efectuaron se pueden citar:

¿Cuál es la apariencia del duende? ¿Qué sostiene Walter Ortega al respecto? ¿Qué aconteció con Miguel Ángel Agüero? ¿Por qué se cerró la comisaría? ¿Desde cuándo acontecía el hecho?

Con esta secuencia se intentó rastrear acciones y expresiones coloquiales referidas al efecto que causan estas supuestas apariciones. La dificultad para acceder al vocabulario fue mínima y facilitó la realización de la tarea posterior: redactar en forma de carta, mensaje informal o correo electrónico un suceso similar que le haya acontecido al alumno.

Con esta actividad de cierre se apuntó al aspecto privado de un sujeto que se comunica con otro. La carta interesa en tanto es una manifestación comunicativa. Si bien en esta oportunidad allí vertido sería luego volcado en un medio virtual, en la situación de aula se escribió en cuaderno en forma de epístola informal. Se trataba en ambos casos de una comunicación a distancia que difiere de la comunicación que se establece entre varios sujetos presentes que hablan y reciben respuestas en el acto directamente.

La carta o epístola forma parte de un abanico de manifestaciones escritas que se engloban bajo el membrete de 'escrituras del yo'. Las cartas, por su variedad, pueden ofrecer numerosos elementos de interés crítico y teórico literario.

En el aula de ELE la redacción de la carta se planteó como un momento discursivo interactivo, específicamente un tipo de interacción verbal unilateral. Esto significa que existe una acción que puede involucrar a varias personas, pero sólo hay un agente que es quien escribe. Este proceso está caracterizado por la presencia de un ausente, el destinatario. La perspectiva que se indica en la tarea es que la estructura de esta comunicación está condicionada por los fines comunicativos que el autor intenta satisfacer en el mecanismo de interacción comunicativa. El alumno debe centrarse así en el proceso de textualización; es decir en la tarea de transformar una serie de oraciones en un discurso que puede contextualizarse y de-contextualizarse.

La producción de este texto informal permitió a los estudiantes expresar una situación de intimidad en la que como agentes intervinieron con un fin comunicacional: escribir y narrar a un/a amigo/a lo acontecido y explorar sus sentimientos al respecto.

En el Anexo de la presente comunicación se incluyen fotografías de algunas de las producciones textuales elaboradas por los asistentes a la clase que se ha explicado.

Conclusión

Tras la implementación de esta secuencia didáctica se pudieron apreciar resultados que contribuyeron a mejorar el intercambio intercultural entre los estudiantes de la clase de ELE.

Los alumnos trabajaron contenidos lingüísticos programados a partir del género de la noticia periodística y del epistolar informal mediante ejemplos reales literarios. Todas estas actividades facilitaron el aprendizaje del idioma extranjero.

Por lo tanto, es posible afirmar que el uso de las metodologías como la secuenciación a partir de los géneros discursivos, el enfoque basado en tareas y el trabajo cooperativo debería ser desarrollado en el ámbito educativo.

En este caso se pudo vertebrar una secuencia didáctica cuyo objetivo estructural fue crear un proyecto de escritura focalizado en un determinado género discursivo, que a la vez permitió trabajar con otros contenidos de diversa índole (ortográfica, gramatical y discursiva).

Además se ha comprobado una vez más que escribir y redactar en el aula de ELE facilita la mejora de la comprensión escrita, ya que el alumno tiene a su entera disposición la respuesta directa del docente. A su vez al insertar géneros discursivos en contextos reales y del ámbito sociocultural se activa el proceso de sensibilización, inmersión y producción de la lengua que se aspira adquirir.

Referencias bibliográficas

- Franco, L. (1920). *La Flauta de Caña*. Disponible en:
https://issuu.com/luisleopoldofranco/docs/libro_la_flauta_de_caña
- Halliday, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum-3PL
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*.
- Williams, R. (1961). *La Larga Revolución*. Bs As, Editorial Nueva visión.-

Querido amigo.

Vengo a contarte la terrible experiencia que pasó:
Estaba cogiendo leña en mi el campo de mi familia
cerca de la Reserva de Sibirial en Belén, pleno invierno asturleonés.
Cogiendo una a una las leñas minuciosamente para una buena producción
artificial, escuché una especie de libidos y pensé: ¿Habrá alguien allí?
Contestando el libidos que venía desde los grandes árboles, de palo me
di cuenta que me arrepentiría por toda la vida.

El sonido de los arroyos y de los árboles había una creatura
que me habló en la cara, dándoseme ostentamente cuenta de lo que
yo me voy de su casa. Al toque me levante, lo hice por los
mientras corría por mi casa a buscar mi abrigo, abrí la puerta
y le encontré un tirón que ahí que ~~la~~ del por: del aprensivo e
el hombre y me parece que dijo algo sobre maldición o algo del t
pero me lo pude sentir bien.

Después de relajarme preparé un mate amargo hecho con hierba
y palo y me fui para una siesta.

Saludos!

Victor Ferrer Gil

Hola Pablo,

Como estas?

Te mando esa carta para contarte lo que pasó ayer en Belén. Como te dije es un pueblito muy turístico donde viene mucha gente de todo lado. Pues, estaba durmiendo a la siesta cuando escuché gritos. Me desperté, me levanté, y miré por la ventana que da a la calle. Vi un grupo de ~~unos~~ extranjeros corriendo en la calle. Salí de la casa par ver lo que pasó. El último chico del grupo me dijo de quedarme en mi casa y de cerrar la puerta porque hay un duende muy malo en las ruinas de Shincal. Así que entré en mi casa pero no cerré la puerta, ~~me~~ fui a la cocina, agarré un bolsa, puse comida dulce y una botella de vino típicos de Belén. Salí de mi casa y caminé hasta las ruinas. No había nadie en la calle a esa hora. Cuando llegué a la entrada de las ruinas, dije fuerte que estaba acá para hacerle mal, pero para darle comida. No escuché nada. Entré en las ruinas. Escuché tropel, me di vuelta y vi el duende extendido en el piso. Le pregunté si era todo bien y se levantó, y se fue por atrás. Saqué el vino y las dulces de mi bolsa y lo entregué. Los agarró, me miró en los ojos y entró en un hueco del piso. Corrí hasta el hueco pero no se veía nada. Una mano salió y dejó una cadena. La levanté y salí de las ruinas. Cuando volví a mi casa, vi que la cadena tenía un colgante, era un ducate en piedra ~~rojo~~ rodocrosita y atrás, decía gracias. La gente tiene miedo de esos duendes pero son muy buenos! Fue una buena experiencia.

Chau amigo. Nos vemos.

Nils.

Hola mi amigo.

Que tal? Estoy bien por ahora, ya escuchas sobre el duendes en Argentina? Es muy interesante porque para nosotros no tenemos eso, no? Bueno, me voy a explicar que es duendes a vos. Un ^{de} duende es un hombre chinito mas o meno come niño pero los gente acá creen que él ~~es como~~ tiene algo que ver con ^{Satán} ~~suavidad~~ o algo así. Este historia es muy famoso en Berlén, yo pasé' allá y gente me contó sobre eso todo día. Es posible que duendes para ellos es como fantasma para nosotros. Él tiene algo que ver con la cultura de acá en Argentina entonce todavía hay ~~gente~~ ^{algunos} que cree en duendes. Porque normalmente duendes van a buscar alguien que no dormi siesta, puede ser que ~~tenemos~~ ^{tenemos} duendes para asustar los chico a dormir en la siesta. Pero para me es mi primera vez que yo vi el mito que tiene relación directamente a cultura de gente así, y yo pensé que vos talvez quira saber tambien.

Con amor

Jimmy 😊❤

(Songpon Pinyoying)

