



MISIONES 2023

XII

COLOQUIO **CELU**

CELU - CONSORCIO ELSE CIN

UNAM - UNNE

# VEINTE AÑOS DE CELU

## Continuidades, cambios, innovaciones

### Compiladores:

Raquel Alarcón  
Hugo Wingeyer

### Comisión de lectura y revisión de trabajos:

María Celeste Aguirre  
Carla González



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
MISIONES

**CELU**

Certificado de Español,  
Lengua y Uso

**CiN**

Consejo  
Interuniversitario  
Nacional



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DEL NOROESTE

Veinte años de CELU : continuidades, cambios, innovaciones / Celeste Aguirre ...  
[et al.] ; Compilación de Raquel Alarcón ; Hugo Wingeyer. - 1a ed. - Posadas :  
Universidad Nacional de Misiones, 2025.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-766-264-5

1. Español. 2. Lenguaje. 3. Lenguaje Escrito. I. Aguirre, María Celeste II. Alarcón, Raquel,  
comp. III. Wingeyer, Hugo, comp.  
CDD 461



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE MISIONES**

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES**

Rectora: Alicia Violeta BOHREN

Vice Rector: Sergio KATOGUI

### **FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

Decano: Cristian GARRIDO

Vicedecana: Zulma CABRERA



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DEL NORDESTE**

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE**

Rector: Gerardo Omar LARROZA

Vicerrector: José Leandro BASTERRA

### **FACULTAD DE HUMANIDADES**

Decana: Graciela Beatriz GUARINO

Vice Decana: Analía Silvia GARCÍA

# Índice

- 6** Prólogo
- 8** Introducción al libro de actas
- 10** Programa
- 14** Paneles
- 14** **Acciones de capacitación y actualización continuas: los talleres de formación de evaluadores del CELU** / Elichabe, María Alejandra / Coscarelli, Adriana
- 23** **Gobernanza Lingüística: una responsabilidad política institucional** / Dandrea, Fabio Daniel
- 36** **Las potencialidades del CELU digital en la planificación de acciones estratégicas de internacionalización de la educación superior** / Zonana, Víctor Gustavo
- 44** **O uso da metodologia Webquest na formacao de professores e no ensino e língua espanhola** / Fagundes, Angelise / Fontana, Marcus V. L. / Ramírez Zilli, Bruno
- 58** **Gramática y Pragmática/Pragmática y Gramática en la enseñanza de ELSE** / Piatti, Guillermina
- 70** ***Se hace camino al andar...* El examen CELU digital: gestión e implementación desde una perspectiva tridimensional** / Pacagnini, Ana.
- 83** Ponencias
- 83** **Política lingüística universitaria: un abordaje del Proyecto de extensión “Curso de español como Lengua segunda y extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto”** / Abate Daga, Valeria / Di Gulio, Marcela
- 88** **Discursos, textos y contextos en el aula de ELE: reflexiones y aportes para la enseñanza** / Acevedo, Elena V. / Castilla, Carlos Enrique / Douglas, Silvina / Pilán, María del Carmen
- 100** **Aproximación a un modelo de tratamiento de la enseñanza de ELSE con fines académicos en el marco del interaccionismo estructural** / Aguirre, Maria Celeste / Bruzzo, María Virginia / Wingeyer, Hugo
- 108** **Desafíos y avatares en la gestión educativa de idiomas: caso ELSE** / Alarcón, Raquel/ Casco, Gonzalo
- 118** **La evaluación de la pronunciación en ELSE: hacia una propuesta para el examen CELU** / Alcaraz, Rocío Daniela / Bruzzo, María Virginia
- 128** **Exámenes CELU: preposiciones del español en producciones escritas de angloparlantes** / Angelina Oliveira, Alejandro Bautista / Zarza, Vanina Evelyn
- 142** **¿Qué español tú hablas? Representaciones sobre la lengua español rioplatense misionera por parte de estudiantes brasileños** / Borgmann, Nicolás / Macenchuk, Romina
- 149** **Consignas de escritura en exámenes de dominio: análisis de sus complejidades** / Castro, Mariana / Contreras, María de los Ángeles

- 159** **Sistematización de los cursos de enseñanza de español para senegaleses dictados en la ciudad de La Plata (2012-2019)** / Flores, María Eugenia / Pshunder, Bárbara / Recchia Páez, Juan
- 169** **Enseñanza-aprendizaje de ELSE en la frontera. Adecuación y producción de materiales situados** / González, Carla / Nazaruk, Horacio
- 178** **Descriptores de escritura del CELU: una aplicación en estudiantes avanzados de la UNNE** / Kohli, Germán / Zarza, Evelyn
- 187** **Unicence: Certificado de español de la UNICEN - diseño, proyección y desafíos** / Isern, Andrea Natalia / Martineghi, Liliana
- 194** **La enseñanza de español como lengua adicional en una universidad integracionista de frontera** / Locoselli, Larissa F. / Ribeiro, Bruna O./ Rodrigues, Bruna M. de O.
- 207** **Construcciones dativas: el dativo simpatético en la enseñanza de español como lengua segunda** / Martínez Vázquez, Julián
- 214** **La enseñanza-aprendizaje de ELE viaja en bondi: las consignas temáticas nos posibilitan recorridos y conversaciones** / Mazur, Nadya
- 223** **Proyectos transmedia en ELSE: prácticas educativas innovadoras** / Montoya, Carla
- 233** **La implementación del español en Brasil: lecciones para el caso de Trinidad y Tobago** / Palma, Paola
- 240** **Plurilingüismo, un desafío para la universidad: una aproximación al caso de la Universidad Nacional de la Patagonia** / Quevedo, María Inés
- 252** **El aula de ELSE: Una perspectiva intercultural para la enseñanza de español** / Rodríguez, Mara Valeria
- 257** **La Enseñanza de Español en la Triple Frontera y su Potencial Intercultural: Tejiendo Nuevas Prácticas e Identidades** / Suficiél, Ana Luiza
- 267** **Enfoques gramaticales, tratamientos de los contenidos y articulación con prácticas discursivas en manuales de español para extranjeros y manuales para estudiantes de escuela secundaria argentina** / Viñas Quiroga, Ingrid

# Prólogo

## **Dra. Raquel Alarcón (referente UNaM)**

Los días 22 y 23 de marzo de 2023 han sido dos jornadas de genuinos intercambios sobre la temática que nos ha convocado en el XII Coloquio CELU, en la ciudad de Posadas, provincia de Misiones: el español como lengua segunda y extranjera, su enseñanza y certificación y las definiciones que ello implica en relación con la gestión, los procesos de internacionalización y la toma de decisiones en el marco de una política que considere las particularidades de los contextos donde usamos la lengua para las interacciones sociales.

En esta síntesis que constituye la publicación de los trabajos presentados, volvemos a destacar -como lo hicimos en la apertura- los desafíos y aprendizajes que significaron para nosotros la organización de este encuentro, compromiso asumido en la asamblea de cierre del XI Coloquio en la UNT (Tucumán, abril de 2022).

Los antecedentes de proyectos interinstitucionales UNaM-UNNE constituyen una historia de experiencias, de trabajo en equipo de recursos humanos calificados, base sobre la cual pudimos para llevar a cabo la concreción de las diversas etapas que implicó este encuentro académico: el antes, el durante y el después. En este sentido, ha sido crucial el acompañamiento de la gestión a partir del apoyo incondicional de la rectora, Ing. Alicia Bohren, de las secretarías a nivel Universidad y, a nivel Facultad, la predisposición del Sr decano, Esp. Cristian Garrido, como así también el apoyo de las Secretarías de investigación, de Extensión y vinculación tecnológica, Administrativa, de las áreas de Relaciones Internacionales y de los equipos de trabajo de cada uno de los sectores a los que recurrimos para mover el engranaje de una actividad institucional no habitual. Hemos contado también con la colaboración de la Editorial Universitaria, de la Fundación de la FHyCS, de la Carrera de Guía de Turismo y especialmente de la dirección del Departamento de Letras y los colegas del área gramática y lingüística, quienes permanentemente han apoyado la instalación de ELSE y CELU en nuestra Universidad.

Entre los objetivos de nuestras funciones universitarias ocupa un lugar estratégico la formación de recursos humanos, esfuerzo sostenido y paciente que nos ha permitido conformar un grupo de estudiantes, graduados y colegas que conformaron la comisión organizadora. Cada uno, desde su lugar ha aportado al trabajo colaborativo, a la inteligencia distribuida, al tejido laborioso orientado por objetivos comunes.

Entendemos que estos espacios académicos constituyen una oportunidad de la universidad pública para la extensión y la vinculación con el medio, por ello se llevaron a cabo talleres abiertos de formación para profesores de lengua extranjera del sistema educativo, a cargo de referentes de las comisiones ejecutiva (Dra. Ana Pacagnini) y académica (Gina Furlan y Raquel Carranza) del Consorcio ELSE-CIN.

El Coloquio ha contado con un nutrido programa de presentaciones: conferencia de la Dra. Maite Celada (UFSP- Br); cuatro paneles sobre políticas lingüísticas y gestión de ELSE, la historia de dos décadas del CELU y el complejo constructo del examen digital; la Dra. Ana Jalil ha presentado el libro de actas digital del XI Coloquio CELU (2022, UNT) desarrollando una síntesis de las publicaciones de los sucesivos coloquios; cincuenta y cuatro (54) expositores conformaron las mesas de ponencias -presenciales y virtuales- ofreciendo un amplio abanico de reflexiones acerca de la enseñanza, la evaluación, los exámenes y debates que forman parte de los recorridos heterogéneos de las distintas universidades.

Entramaron esta dinámica académica, las intervenciones artísticas que fueron jalando el coloquio: el coro universitario, escenas teatrales del teatro de vecinos “Murga de la Estación” y cuadros de danza de la escuela municipal de Posadas.

### **Hugo Wingeyer (Referente UNNE)**

Me da mucho gusto, en nombre de las autoridades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), el Rector, el Prof. Omar Larrosa, la Decana de la Facultad de Humanidades, la Prof. Graciela Guarino, el Secretario General de Relaciones Interinstitucionales, el Mgtr. Sebastián Slobayen, y en el mío propio haber participado de la organización de este XII Coloquio CELU.

Se trata de un último acontecimiento de una etapa de trabajo que venimos realizando con UNaM desde el 2016. Entre las múltiples acciones de docencia, investigación, extensión y gestión, destaco el Ciclo de webinarios: Pre XII Coloquio CELU 2023, organizado por la UNNE en 2022, por haber sido una actividad preparatoria de la reunión científica cuyas Actas estamos presentando. Ciclo de webinarios que, además de nuestra participación (“ELSE-CELU: Oportunidad para co-gestionar acciones universitarias en la región”), contó con la generosa colaboración de la Lic. María Alejandra Elichabe (“CELU DIGITAL: diseño e implementación”) y la Dra. Guillermina Piatti (“Gramática y pragmática en ELSE”).

Además, como esta actividad coincide con el término de mis tareas de gestión en la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE CIN, en representación de nuestras dos universidades, desde el año 2018, aprovecho esta ocasión para dedicarles a todas las personas que la integran y la han integrado estos versos tomados del Soneto con el cual Borges presenta el I Ching, el Libro de las Mutaciones chino:

Quien se aleja  
de su casa ya ha vuelto. Nuestra vida  
es la senda futura y recorrida.

Finalmente, quiero aclarar que si bien la UNNE ha sido coorganizadora del del Coloquio, la mayor responsabilidad tanto en su preparación como en su desarrollo recayó en la UNaM, por eso todo mi agradecimiento a Raquel Alarcón y su equipo, y a la buena disposición de sus autoridades por todo el apoyo recibido siempre.

Por último, ambos referentes queremos expresar un agradecimiento muy especial, mencionando a todo el equipo del comité organizador que trabajó de modo responsable en cada una de las instancias desde los roles que asumieron: María Ayelén Acevedo Domínguez, Celeste Aguirre, Julieta Aguirre, Rocío Alcaraz, Alejandro Angelina, Virginia Bruzzo, María Cielo Carniel, Gonzalo Casco, Carla González, Nadya Mazur, Horacio Nazaruk, Valeria Rodríguez, Ana Luíza Suficiél, Marcela Vargas, Marcela Wintoniuk y Evelyn Zarza.

# Introducción

El libro de actas del XII Coloquio CELU “*Veinte años de CELU: Continuidades, cambios, innovaciones*” organiza las producciones recibidas en dos partes, en una se compilan las exposiciones de disertantes y panelistas y en la segunda, las comunicaciones que han sido presentadas en mesas de ponencias tanto de forma presencial como virtual.

Elichabe Alejandra y Coscarelli Adriana, integrantes de la comisión técnica pedagógica, reflexionan acerca de la importancia del proceso de formación y entrenamiento continuo de evaluadores y correctores del examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) en el marco del Consorcio Interuniversitario Argentino para la enseñanza y evaluación del español como lengua segunda y extranjera (ELSE).

Sobre Gobernanza Lingüística como responsabilidad política institucional, es el tema que aborda el capítulo de Fabio Dandrea en el cual presenta contenidos para la interpretación de la gobernanza como “la disposición de acciones que orientan el desarrollo de una política para la gestión de las lenguas”. Retoma “lo acontecido con la gestión de ELSE durante los últimos años y lo examina desde la adscripción a una matriz discursivo-ideológica que enfoca la significación del bilingüismo español-portugués en un proceso de integración regional Mercosur y en un fuerte impulso de la internacionalización de la educación superior en la universidad pública argentina”.

Por su parte, Gustavo Zonana, comparte la síntesis de un proyecto particular en el marco de los procesos de internacionalización de la Educación Superior, a partir de una convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitaria en el año 2021, oportunidad en la cual el Consorcio ELSE CIN presentó un proyecto para el desarrollo de estrategias de virtualización del examen CELU digital, entendido como un modelo comprensivo de la internacionalización.

Los colegas docentes investigadores de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), Angelise Fagundes, Marcus Fontana y Bruno Ramires Zilli, abordan el uso de la metodología WebQuest como una herramienta de vanguardia en el ámbito de la enseñanza del idioma español y la formación de docentes desde una perspectiva crítica, en un capítulo en el cual muestran la utilización de recursos en línea en actividades de investigación, análisis, síntesis de información y colaboración entre estudiantes.

Guillermina Piatti en el artículo “Gramática y pragmática / pragmática y gramática en la enseñanza de ELSE” sintetiza algunas ideas del webinar realizado en el marco del precoloquio (noviembre 2022) acerca de la “relación entre gramática y pragmática en el área de enseñanza de español como segunda lengua y extranjera”.

Finalmente, Ana Pacagnini, ofrece información acerca de lo actuado en la gestión del examen CELU y del Consorcio ELSE-CIN, durante el período comprendido desde marzo de 2022 hasta marzo de 2023, atendiendo particularmente a los principales cambios (mejoras y proyecciones) desde una

perspectiva tridimensional desde los actores implicados (equipos de gestión, evaluadores y candidatos).

En cuanto a las ponencias que integran esta publicación, ordenadas alfabéticamente por los apellidos de sus autores, anticipamos en esta introducción algunos tópicos cuyo abordaje ofrecen un panorama de la vitalidad y diversidad de problematizaciones en torno del tema ELSE que se trabajan en nuestras universidades: política lingüística universitaria (Abate Daga y Di Gulio) y los desafíos de la gestión de lenguas (Alarcón y Casco); una aproximación al plurilingüismo como un desafío para la Universidad Nacional de la Patagonia (Quevedo); el aula de ELSE, como espacio de encuentro entre los estudiantes, el objeto español como lengua extranjera y el docente que media, es analizada desde varios trabajos con interesantes propuestas didácticas innovadoras (Acevedo, Castilla, Douglas y Pilán; Aguirre, Bruzzo y Wingeyer; González y Nazaruk; Manzur; Rodríguez, Locoselli, Ribeiro, Rodrigues; Martínez Vázquez); evaluación y certificación de los exámenes CELU (Alcaraz y Bruzzo; Angelina Oliveira, y Zarza; Isern y Martineghi; Castro y Contrera; formación y certificación (Borgmann y Macenchuk; Flores, Pshunder y Recchia Páez); enfoques gramaticales, tratamientos de los contenidos y articulación con prácticas discursivas en manuales de español para extranjeros y manuales para estudiantes de escuela secundaria argentina (Viñas Quiroga, Ingrid) y proyectos transmedia en ELSE como prácticas educativas innovadoras (Montoya).

Finalmente, además de la importancia de contar con las Actas para la difusión de los trabajos expuestos en este encuentro académico, resaltamos la importancia de la construcción colectiva de un documento, en el que se comparten experiencias de investigación, extensión y gestión, a modo de memoria histórica de las continuidades y las innovaciones de trabajos y producción de conocimientos compartidos en el campo de estudios de ELSE, ininterrumpidamente desde el año 2005 en los distintos coloquios, organizados alternativamente por las universidades que integran el Consorcio.

# Programa

**Miércoles 22/03/2024**

**08:30-09:00**

Acreditación / Mate-café

**9:00-10:00**

**Acto de apertura**

Palabras de: Autoridades UNaM – UNNE. / Comisión Ejecutiva: Dra. Ana Pacagnini (UNRN-ELSE CIN) / Comité Organizador: Dra. Raquel Alarcón (UNaM–ELSE CIN) y Dr. Hugo Wingeyer (UNNE-ELSE CIN) / Bienvenida: Dra. Ana Camblong (UNaM).  
Intervención artística: Coro Universitario de Misiones

**10:00-11:00**

**Panel 1: Políticas lingüísticas**

Dra. Elvira Arnoux (UBA) - Dra. Eliana Sturza (UFMSM)

Coordinadora: Dra. Liliana Daviña (UNaM)

**11:00-12:30**

**Mesa de ponencias 1 (presencial)**

Los ideogramas y la variedad del Español Rioplatense como lengua universal en manuales de E/LE. (Núñez, Cristina Del Valle - UNRC)

Desafíos y avatares en la gestión educativa de idiomas: caso ELSE. (Alarcón, Raquel y Casco, Gonzalo - UNaM)

Formación en PELSE en la región NEA de Argentina. (Wingeyer, Hugo Roberto -UNNE y Andreatta, María Gabriela - UNCAUS)

Moderadora: María Gabriela Andreatta (UNNE - UNCAUS)

**Mesa de ponencias 2 (presencial)**

¿Qué español tú hablas? Representaciones sobre la lengua españolrioplatense por parte de estudiantes brasileños. (Borgmann, Nicolás -UGD y Masenchuk, Romina - UCP)

Procesos reflexivos de aprendizaje sobre el español como lengua segunda. (Berardo, Camila y Cúrtolo, Mónica -UNRC)

La enseñanza-aprendizaje de ELE viaja en bondi: recorridos y relatos con consignas temáticas y el juego de rol. (Mazur, Nadya - UNaM)

El aula de ELSE: Una perspectiva intercultural para la enseñanza de español.

(Rodríguez, Valeria -UNaM)

Moderadora: Nadya Manzur (UNaM)

**12:30** Almuerzo

**13:30-15:30**

**Taller 1:** *Reflexión sobre la evaluación de géneros escritos: el Examen CELU.*

Responsables: Mg. Gina Furlan y Mg. Raquel Carranza (UNC- ELSE CIN)

**15:30 – 17:00**

**Mesa de ponencias 3 (presencial)**

Enseñanza-aprendizaje de ELSE en la frontera. Adecuación y producción de materiales situados. (González, Carla y Nazaruk, Horacio - UNaM)

Exámenes CELU: preposiciones del español en producciones escritas de angloparlantes. (Angelina Oliveira, Alejandro Bautista y Zarza, Vanina Evelyn - UNNE)

Consignas de escritura en exámenes de dominio: análisis de sus complejidades. (Contreras, María de los Ángeles y Castro, Mariana Elisa - UNLP)

Moderador: Alejandro Angelina (UNNE)

**Mesa de ponencias 4 (presencial)**

Aproximación a un modelo de tratamiento de la enseñanza de ELSE en contextos académicos en el marco del interaccionismo estructural. (Aguirre, Celeste; Bruzzo, Virginia y Wingeyer, Hugo -UNNE)

Descriptores de escritura del CELU: una aplicación en estudiantes avanzados de la UNNE. (Zarza, Evelyn Zarza y Kohli, Germán Alfredo - UNNE)

La Enseñanza de Español en la Triple Frontera y su Potencial Intercultural: Tejiendo Nuevas Prácticas e Identidades. (Suficiél, Ana Luiza - UNaM-CONICET)

Moderadora: Evelyn Zarza (UNNE)

**17:00** Mate-café: intervención artística

**17:30-19:00**

**Panel 2:** *Impacto de la evaluación: el examen CELU -experiencia y perspectivas de desarrollo.*

Dra. Ana Pacagnini (UNRN–ELSE CIN) Lic. Alejandra Elichabe (UBA–ELSE CIN) Prof. Silvia Prati (UBA–ELSE CIN) Lic. Matías Rosini (ELSE CIN)

Coordinador: Hugo Wingeyer (UNNE–ELSE CIN)

**19:00-20:00**

**Presentación Actas XI Coloquio:** “A 20 años del CELU: itinerario de la consolidación de una política lingüística a través de sus actas. Continuidades y desafíos”.

(Dra. Ana Ávila de Jalil - UNT – ELSE CIN)

**21:30** Cena de camaradería

**Jueves 23/03/2024**

**08:00-09:30**

**Mesa de ponencias 5 (virtual)**

Enseñanza de Literatura en las clases de EL(S)E. Una opción curricular como acción glotopolítica. (Barroso, Silvina UNRC)

La implementación de La ley del español en Brasil: lecciones para el caso de Trinidad y Tobago. (Palma, Paola -UWI St. Augustine)

Sistematización de los cursos de enseñanza de español para senegaleses dictados en la ciudad de La Plata (2012-2019). ( Flores, María Eugenia - UNComa/ U. Nebrija; Recchia Páez, Juan - IdIHCS-UNLP; Barrios Rivero, Guadalupe -IdIHCS-UNLP)

Proyectos transmedias en EISE: prácticas educativas innovadoras. (Montoya, Carla - UNSaM)

Moderadoras: Marcela Wintonuik y Carla González (UNaM)

### **Mesa de ponencia 6 (virtual)**

Construcciones dativas: el dativo simpatético en la enseñanza de español como lengua segunda. (Martínez Vázquez, Julián - USAL)

Política lingüística universitaria: un abordaje del Proyecto de extensión “Cursos de español como Lengua segunda y extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto”. (Abate Daga, Valeria y Di Gulio, Marcela - UNRC)

O que dizem professores-avaliadores em formação sobre oportunhol nas avaliações do Celu e Celpe-Bras. (Ferreira, Laura Marcia - UNILA)

Tras las pistas de la enseñanza de la gramática en los manuales de español lengua primera y lengua extranjera. (Viñas Quiroga, Ingrid - UNC)

Marcadores discursivos y pausas llenas en contexto de examen. (González Blanco, Martina Paz - UNRN)

Moderadoras: Celeste Aguirre y Virginia Bruzzo (UNNE)

**09:00-09:30** Mate-café

**9:30-11:00**

**Panel 3:** *Política lingüística/responsabilidad política, el CELU para fortalecer la internacionalización de la educación superior y aportes para la formación de profesores y hablantes de segundas lenguas.*

Mg. Fabio Dandrea (UNRC); Dr. Gustavo Zonana (UNCuyo -ELSE CIN); Dra. Angelise Fagundes, Dr. Marcus Fontana y Mg. Bruno R. Zilli (UFFS)

Coordinadora: Mg. Ana Príncipi (UNLP- ELSE CIN)

**11:00-12:30**

**Conferencia:** *El español en Brasil: la especial coyuntura en la Enseñanza Básica y los modos de su presencia en el caso de la Universidad de Sao Paulo.*

**Disertante:** Dra. María Teresa Celada (UFSP)

**12:30** Almuerzo

**13:30-15:30**

**Taller 2:** *Cómo afrontar la enseñanza y la evaluación de la pronunciación en la clase de ELSE: abordajes posibles.* **Responsable:** Dra. Ana Pacagnini (UNRN – ELSE CIN)

**15:30-17:00**

### **Mesa de ponencias 7 (presencial)**

El relato y sus posibilidades discursivas en el aula de ELSE. (Casco, Gonzalo - UNaM)

La evaluación de la pronunciación en ELSE: hacia una propuesta para el examen CELU. (Bruzzo, Virginia y Rocío Daniela Alcaraz - UNNE)

La enseñanza de español como lengua adicional en una universidad integracionista de frontera. (Rodrigues, Bruna; Ribeiro, Bruna y Locoselli, Larissa - UNILA)

Moderador: Gonzalo Casco (UNaM)

### **Mesa de ponencias 8 (virtual)**

Unicence Certificado de español de la UNICEN- diseño, proyección y desafíos. (Martineghi, Liliana; Isern, Andrea y Colello, Lorena - UNICEN)

POEM. Prueba oral de español multinivel: diseño y validación. (Flores, María Eugenia- UNComa/Univ. Nebrija; Ureña Tormo, Clara -UPV y Martín Leralta, Susana -Univ. Nebrija)

El Papel del Programa Idiomas sem Fronteiras en la preparación para Certificación en ELSE en la UNILA. (Dos Santos Figueredo, Natalia -UNILA)

Plurilingüismo: un desafío para la universidad (Quevedo, María Inés -ULPSJB)

Discursos, textos y contextos en el aula de ELE: reflexiones y aportes para la enseñanza (Acevedo, Elena V.; Pilán, María del Carmen; Douglas, Silvina y Castilla, Carlos E. - UNT)

Moderadoras: Wintoniuk, Marcela y González Carla (UNaM)

**17:00** Mate-café: intervención artística

### **17:30-19:00**

**Panel 4:** *Hacia los veinte años del Consorcio ELSE: proyecciones y desafíos.*

Prof. Leonor Acuña (UBA); Mg. Ana Príncipi (UNPL – ELSE CIN); Mg. Fabián Mónaco (UNL – ELSE CIN); Prof. Pilar Traverso (UNNOBA)

Coordinadora: Dra. Ana Pacagnini (UNRN – ELSE CIN)

**Cierre: 19:00-20:00**

Reunión de comisiones (CELU CIN)

# Paneles

## Acciones de capacitación y actualización continuas: los talleres de formación de evaluadores del CELU

Elichabe, Alejandra [aelichabe@gmail.com](mailto:aelichabe@gmail.com)

Coscarelli, Adriana [adriana.coscarelli@gmail.com](mailto:adriana.coscarelli@gmail.com)

UBA y UNLP

### Resumen

En este trabajo nos proponemos difundir el proceso de formación y entrenamiento continuo de evaluadores y correctores del examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), que se organiza desde los inicios en el marco del Consorcio Interuniversitario Argentino para la enseñanza y evaluación del español como lengua segunda y extranjera (ELSE).

En primer lugar, reflexionaremos brevemente acerca de la importancia de la capacitación de evaluadores y correctores a la luz de las investigaciones más relevantes referidas a este tema (Hout, 1988; McNamara, 1996; Cumming, 1997; Weigle, 1994 y 2002; Davis, 2016).

Luego haremos un repaso por las acciones de capacitación realizadas mediante talleres de entrenamiento de evaluadores desde los comienzos de la aplicación del examen hasta la actualidad, es decir, desde las tomas presenciales a las virtuales a partir del año 2020.

Tendremos en cuenta algunas consideraciones de estudios más recientes (Lee y Patel, 2021) en el ámbito de los exámenes orales donde la interacción se realiza de manera remota, mediada por la tecnología.

Dado que el contenido de los talleres se retroalimenta con los comentarios y conclusiones obtenidas a través de las encuestas a candidatos y evaluadores, compartiremos algunas de las respuestas que contribuyen a la validez de imagen del examen. Finalmente, realizaremos un avance de las conclusiones a las que hemos llegado.

### Palabras clave

Evaluadores – correctores – entrenamiento- talleres - encuestas.

### Entrando en tema: la evaluación desde la perspectiva del CELU

En el marco de la difusión del trabajo de la Comisión Técnica CELU, encargada de elaborar y administrar la implementación del examen, en esta presentación nos proponemos:

Reflexionar sobre la necesidad de capacitación y actualización continua en función de la confiabilidad y validez del examen.

Describir el proceso de formación y entrenamiento continuo de evaluadores y correctores en relación con el enfoque del examen CELU como examen de dominio.

Informar sobre las acciones realizadas en los talleres presenciales y digitales.

Comentar el resultado de encuestas a evaluadores y correctores.

En primer lugar, consideramos necesario destacar que el CELU es un examen de desempeño que se evalúa en modalidad directa (Prati 2007). Las tareas propuestas implican el desarrollo de tareas similares a las del mundo real que serán evaluadas de acuerdo con los criterios que se expresan en una grilla de evaluación. A través de las grillas, como señala Scaramucci (2005), se operacionaliza y preserva el constructo, las concepciones fundamentales y objetivos sobre los que se diseña la prueba. De este modo, la evaluación -de acuerdo con los criterios que se expresan en la grilla- contribuye a la confiabilidad del examen, minimizando otras creencias y concepciones de los correctores que no necesariamente coinciden con las que fundamentan la prueba.

En realidad, la grilla de evaluación en tanto instrumento en sí mismo no es suficiente, ya que otro de los aspectos fundamentales de una prueba es la confiabilidad de sus resultados. Esto debe garantizarse a través del control de las variables que puedan afectar el desempeño de los candidatos, tanto en relación con la administración de la prueba como en relación con la actuación de los evaluadores y correctores.

En el caso del CELU, la consistencia en la evaluación se apoya además en el proceso de corrección del examen, ya que cada examen es corregido por un total de diez evaluadores como mínimo (dos para cada una de las cuatro tareas del examen escrito y dos para el oral), a los que se pueden sumar otros dos en caso de que haya alguna discrepancia en la asignación de nivel en cada tarea del escrito o en el oral.

Este proceso complejo se basa también en la constatación de que existen siempre aspectos relacionados con la subjetividad de cada evaluador que deben minimizarse, aunque sin distorsionar la interacción natural entre el lector y el texto, y entre el interlocutor y los candidatos.

No obstante, más allá de la calidad de los instrumentos de evaluación, esto no es suficiente para garantizar la confiabilidad, pues de acuerdo con Alderson, Clapham y Wall (1995) la formación de los examinadores es un componente fundamental en cualquier programa de evaluación, pues si la puntuación de una prueba no es válida ni confiable, todo el trabajo realizado para lograr un instrumento de “calidad” habrá sido una pérdida de tiempo.

De allí que los objetivos principales del entrenamiento de evaluadores y correctores, considerando las características particulares del CELU, sean las siguientes:

- Que los evaluadores y correctores conozcan las características del examen de desempeño;
- Que se capaciten en el uso de los instrumentos de evaluación para corregir o evaluar un examen de modalidad directa;
- Que conozcan y comprendan cómo interpretar los criterios de evaluación de manera coherente, dado que la evaluación directa apela al juicio del evaluador;
- Que participen de discusiones en equipo para llegar a un consenso.

Sin duda, la elaboración y revisión permanente de los documentos a utilizar por evaluadores y correctores por parte de la Comisión Técnica del CELU (instructivos de aplicación del examen, tutoriales, bandas holísticas, grillas analíticas y respuestas esperadas) exige una capacitación y actualización continua del equipo de evaluadores del examen, tanto oral como escrito, a fin de garantizar su adecuada interpretación y aplicación.

En este sentido, cabe aclarar que, en el año 2020, cuando se pasó de la evaluación presencial a la modalidad virtual, esta necesidad se profundizó, como veremos más adelante al describir las instancias de formación diseñadas especialmente durante esta etapa de transición, y a medida que se fueron desarrollando y perfeccionando.

## **Haciendo un poco de historia**

Con relación a los efectos y resultados obtenidos a través del entrenamiento de evaluadores y correctores, existe un amplio campo de investigación.

Hout (1988), por ejemplo, utilizó protocolos verbales (*think-aloud protocols*) en los cuales se les pedía a los correctores que verbalizaran lo que pensaban mientras corregían; estos comentarios se grabaron para su posterior análisis y comparación. La conclusión de este autor al comparar los criterios de corrección que utilizaban dos grupos de correctores, uno con experiencia previa y otro sin experiencia, fue que no había diferencias. Sin embargo, Hout encontró que los correctores más experimentados, respecto de los otros correctores, tenían estrategias más eficientes y una gama de respuestas más amplia para analizar los textos.

A su vez, Weigle (1994), a partir del análisis de los resultados de las divergencias entre el puntaje asignado en la corrección previa y la corrección posterior al entrenamiento, llegó a la conclusión de que el proceso de entrenamiento que había tenido lugar entre la primera y la segunda corrección había sido exitoso, al permitir a los correctores corregir de manera más consistente en la segunda ocasión.

McNamara (1996), por otra parte, se abocó a la aplicación de métodos psicométricos (Multifaceted Rasch Measurement) para medir el efecto del entrenamiento sobre el grado de severidad e indulgencia, la consistencia intra evaluador, el grado de divergencia inter evaluador, y la influencia del contexto de evaluación. McNamara afirma que los evaluadores pueden diferir en diversos aspectos: en su grado de severidad, en la interpretación de las escalas que utilizan, en términos de su consistencia o inconsistencia, es decir, el alcance de los errores aleatorios asociados con sus calificaciones.

También otros investigadores como Cumming (1997) y Weigle (1994 y 2002) compararon el comportamiento de correctores experimentados e inexpertos, antes y después del entrenamiento. Cumming (1997) demostró que los correctores sin experiencia eran más indulgentes cuando juzgaban el contenido y la organización de los textos y que los experimentados hacían una mayor distinción entre las categorías para evaluar, mientras que los inexpertos se centraban más en la detección de los errores.

Davis (2016), a su vez, se ocupó de investigar la influencia del entrenamiento en la consistencia en la adjudicación de puntaje, los procedimientos de calificación y el proceso de toma de decisiones. En su trabajo postuló un doble objetivo de la capacitación de evaluadores: a) desde el punto de vista de la confiabilidad, reducir las diferencias en las puntuaciones entre diferentes evaluadores; y b) desde el punto de vista de la validez, llevarlos a una comprensión y aplicación de los criterios de puntuación que reflejaran con precisión las habilidades lingüísticas que el examen pretende medir. Sin embargo, consideró que no está del todo claro cómo los distintos elementos de la capacitación de evaluadores contribuyen realmente a estos objetivos.

Las conclusiones generales indican que el entrenamiento favorece:

1. La clarificación de los criterios de evaluación: evitar la interpretación idiosincrática y ajustar la de algunos descriptores de cada nivel. (ej.: “cumplimiento parcial del género y propósito”).
2. El ajuste de las expectativas de los correctores a las producciones aceptables para el cumplimiento de la tarea.
3. El incremento de la preocupación respecto del acuerdo entre evaluadores (no se espera la supresión de las divergencias sino criterios comunes y consensuados).

Respecto de esta última conclusión, es importante señalar que no se espera suprimir las divergencias a través del entrenamiento, dado que esto se consideraría un efecto negativo porque, como indica Mc Namara (1996), el hecho de que haya divergencias entre los juicios de diferentes evaluadores no

es algo negativo en sí mismo; es, en verdad, algo inevitable. Además, puede resultar provechoso, en cuanto puede aportar diferentes miradas del mismo hecho que contribuyen a darnos un panorama más amplio de la habilidad manifestada por el candidato en ese texto o en esa instancia de evaluación. Pero si el desacuerdo supera ciertos límites, genera problemas de confiabilidad para el examen. Por esa razón, en la evaluación de desempeño siempre se pone énfasis en la necesidad de mejorar la capacidad de la prueba para medir de manera justa la habilidad de los candidatos.

En relación con el entrenamiento y los objetivos asociados a la estandarización que se realiza en las jornadas previas a la corrección, a través de esta instancia se espera ajustar las nociones de nivel y los puntos de corte entre niveles, además de la elaboración de una grilla consensuada en la que se acuerdan los procedimientos frente a casos no previstos.

No siempre los evaluadores son conscientes de su propio estilo y del doble impacto que genera esto en el desempeño del candidato y en su asignación de nivel, por eso es imprescindible observar y analizar videos de tomas anteriores. Esto resulta más accesible desde que se aplica el CELU digital al contar con los videos, puesto que en la presencialidad solo se registraban los audios.

En cuanto a la aplicación del examen, el tiempo de cada parte es una variable importante. Así, por ejemplo, la mayor o menor cantidad de preguntas en la segunda parte del examen oral en la que los candidatos deben comentar una lámina, puede determinar que el tiempo total de la evaluación sea mayor o menor, lo cual podría beneficiar o perjudicar a los candidatos si no se ofrecen las mismas condiciones para todos. Al respecto cabe aclarar que, a partir de la aplicación del examen en modalidad virtual, se ha podido observar en la instancia oral un cumplimiento estricto con relación a los turnos asignados a cada candidato. Esto nos lleva a preguntarnos si se fortalece la confiabilidad con relación a este aspecto en la modalidad virtual.<sup>1</sup>

### **La capacitación y actualización llevadas a cabo por la Comisión Técnica del CELU**

Desde el inicio, la Comisión Técnica fue consciente de la necesidad de contar con evaluadores entrenados en forma continua. En los primeros años, el objetivo principal fue que los evaluadores conocieran el tipo de examen y los instrumentos de evaluación.

Luego, a medida que se fueron sucediendo las tomas, en los talleres subsiguientes se abordaron temas específicos que fueron seleccionados en función del monitoreo y análisis posterior a las tomas y jornadas de corrección por parte de la Comisión Técnica.

Algunos talleres se centraron en los estilos de interacción en el examen oral, el cumplimiento de los procedimientos para la toma del examen y la concepción de nivel:

distinguir y practicar los roles de cada evaluador (interlocutores y evaluadores) (2005); observar los tiempos de intercambio de roles, etc. (2006); distinguir con mayor precisión los puntos de corte entre niveles (incorporación del nivel IA en 2007); reflexionar sobre estilos de interacción (+/- colaborativos) (2013).

Los talleres se organizaron en todas las instancias previas a cada toma con el propósito de capacitar a evaluadores, correctores, redactores, y de revisar y estandarizar los criterios de evaluación.

Talleres académicos: en junio de 2020, durante la etapa de aislamiento debido al COVID y mientras se planificaba la aplicación del examen en modalidad virtual, se organizó un Taller de Actualización académica centrado en los nuevos descriptores referidos a la mediación del Volumen complementario de MCER

---

<sup>1</sup> Respecto del examen escrito en su versión digital actual, cada tarea se cronometra sin posibilidad de que el candidato pueda adelantarse de una a otra o retroceder, por lo tanto, el tiempo resulta igual para todos. No obstante, el candidato puede enviar la tarea antes de su cierre en caso de que la termine antes del tiempo estipulado (35 minutos para cada tarea).

Talleres procedimentales: la aplicación del examen en modalidad virtual implicó la necesidad de desarrollar nuevos talleres orientados a lo procedimental, con el fin de que evaluadores y correctores conocieran el nuevo entorno de evaluación y se familiarizaran con el manejo de las aplicaciones para administrar el examen.

Para ello, además de la organización de sesiones de práctica específica, se elaboraron tutoriales y se adaptaron los instructivos de procedimientos para la aplicación de cada instancia en el nuevo entorno digital y se diseñaron otros materiales como planillas, actas digitales, etc.

Taller de redactores: en agosto de 2022 se organizó un nuevo taller orientado a la formación de un banco de redactores de consignas con el fin de promover la participación de colegas de otras universidades nacionales para que colaboraran en la elaboración del examen. Los contenidos de este taller de redactores fueron las pautas para la selección de textos, el análisis del formato y los componentes de las consignas del examen escrito y oral.

Taller de evaluadores del oral: el trabajo se organizó en dos sesiones, una asincrónica y otra sincrónica. En la primera parte, se analizaron los instrumentos de evaluación (instructivos y grillas) y se propuso el visionado de cuatro exámenes previamente evaluados por la Comisión Técnica para que los talleristas compararan con sus propias evaluaciones. En la segunda parte se propuso a los talleristas la evaluación de tres exámenes y la asignación de nivel. Los talleres se cerraron con una sesión sincrónica en la que se compartieron estadísticas y observaciones a partir de un informe elaborado por la Comisión Técnica.

El nuevo entorno digital: al pasar del examen presencial a la digital surgieron nuevas necesidades de práctica y adaptación, como así también de creación y desarrollo de nuevos instrumentos para la administración del examen:

Nuevos Materiales: bandas tradicionales; planillas, actas y láminas adaptadas al formato digital, orientaciones y compromiso de conducta ética firmado.

Nuevos requisitos de organización y distribución de evaluadores: el equipo técnico revisa requisitos, realiza convocatorias y talleres de capacitación tecnológica, armado de pares de evaluadores y adjudicación de tareas, encuestas, etc.

Armado de salas: las mesas se organizan en bloques de dos horas, con dos examinadores y en cada bloque se evalúan seis candidatos (20 minutos por examen).

Capacitación técnica y entrenamiento de evaluadores para el nuevo entorno a partir de instructivo y tutoriales (manejo de plataforma Zoom, comandos para fijar candidato, grabar, guardar, chat con sala de espera, etc.); revisión de requisitos tecnológicos, hardware y software necesarios.

Taller de correctores de escritos: en la instancia previa a la corrección de los exámenes correspondientes a la segunda toma regular del año 2022, se organizó un taller para reflexionar sobre las características de la evaluación holística. Para trabajar con este contenido se elaboró un módulo didáctico específico. Luego se revisaron los criterios y parámetros de evaluación, las bandas y descriptores de cada nivel.

### **Las encuestas como insumo de retroalimentación**

Las encuestas constituyen un insumo imprescindible para revisar y encauzar aspectos vinculados con el examen en sí y con el procedimiento de aplicación a partir de las respuestas de los actores involucrados en el mismo (candidatos, monitores del examen escrito, correctores del examen escrito y evaluadores del examen oral). Establecen un feedback fundamental a modo de retroalimentación para la Comisión Técnica del examen CELU antes, durante y después del diseño de cada una de las capacitaciones/ talleres, a lo largo del proceso de formación de evaluadores.

Sin duda, permiten relevar datos cuantitativos y cualitativos, que aportan una evidencia empírica necesaria para el propósito de validación, según los recientes estudios de Lee y Patel (2021) en el ámbito de los exámenes orales en los que la interacción se realiza de manera remota, mediada por la tecnología.

Tradicionalmente, el examen CELU ha considerado la opinión de los evaluadores y candidatos<sup>2</sup> luego de la implementación de cada toma. Cabe aclarar que, debido a las transformaciones exigidas al pasar del examen presencial al digital a partir del año 2020, fue necesario modificar levemente el contenido de estos insumos.

En cuanto a las encuestas a quienes administran el examen escrito, ya no se realizan de modo específico como en las tomas presenciales; no obstante, quedan registrados casos relevantes en la columna de observaciones del acta del examen que deben llenar los monitores para garantizar la validez del examen, y sobre los cuales se vuelve en busca de posibles soluciones para futuras tomas digitales (ej. se llamó la atención al candidato X porque se desplazaba y quedaba fuera del alcance de la cámara, a veces parecía hablar con alguien, etc.).

Actualmente solo se implementan encuestas a los evaluadores del examen oral. Si bien se mantienen algunas preguntas que ya se consideraban en la toma presencial (ej. incidentes con los candidatos, tiempo para nivelar, problemas con la grabación, comentarios sobre las láminas, sugerencias para próximos exámenes), se han incorporado otras propias del entorno virtual (uso de plataforma para la videoconferencia, distribución de roles entre los evaluadores, asistencia para resolver problemas técnicos u otros, sugerencias sobre la información y capacitación recibidas, acceso al examen, sesiones de prácticas con la pareja evaluadora).

A continuación, incluimos un breve análisis de las respuestas obtenidas en la encuesta a 57 evaluadores del examen oral D222 (segunda toma del año 2022):

Respecto del entorno virtual para trabajar (Sala Zoom y Mesa General de Asistencia o Coordinación) se registra una valoración altamente positiva, que incluso ha mejorado en las tomas posteriores. Las palabras utilizadas para calificar el entorno son “excelente” o similares como “muy bueno”, “perfecto”, “genial”, “espectacular”, “un éxito” (85 % de los encuestados), “bueno”, “adecuado”, “sin problemas” (10 %) y “con demoras” (5%). Se destaca que las demoras fueron ocasionadas por problemas técnicos o por la impuntualidad de algunos candidatos.

En cuanto a la organización de la toma, también se ha valorado de modo muy positivo la práctica con la pareja evaluadora para evitar inconvenientes técnico-tecnológicos, saber cómo superarlos o a quién derivar o consultar; la ayuda inmediata de la Sala de Asistencia y de la Coordinación de cada toma en los grupos de Whatsapp; la lectura, el análisis y la discusión del material de evaluación en los talleres de capacitación, los encuentros sincrónicos de cierre y las estandarizaciones para la corrección de escritos. El 96 % de los encuestados reconoce no haber tenido problemas para organizarse, mientras que el 4 % responde que hubo algunos inconvenientes provocados por la

---

<sup>2</sup> Respecto de las encuestas a candidatos, anónimas y voluntarias, administradas luego del examen oral, posibilitan rever cuestiones relacionadas con problemas técnicos (audio, cámara, dispositivo electrónico a utilizar durante el examen), con el examen en sí mismo (propuestas y actividades) y con su implementación (tiempo, plataforma, etc.). Estos datos han sido fundamentales para diagnosticar mediante la prueba técnica y el Encuentro de Orientación Técnica posibles inconvenientes e implementar medidas para solucionarlos antes e incluso durante el examen (derivación a la Sala de Asistencia, reprogramación del turno del examen oral). Asimismo, han permitido disminuir su impacto mediante el entrenamiento de los evaluadores respecto del modo de canalizar estas dificultades.

inestabilidad de la conexión a internet o por la falta de experiencia de alguna evaluadora en tomas virtuales. A su vez, ninguno de los encuestados tuvo problemas con la grabación de los exámenes. Resulta interesante el feedback que proveen los comentarios referidos a la distribución de roles (interlocutor o evaluador), donde se destaca la importancia de realizar prácticas previas a la toma por parte de cada pareja de evaluadores.

En lo que respecta al tiempo para evaluar y asignar el nivel de cada candidato, solo el 7 % de los encuestados considera que fue escaso, debido a la incidencia de dificultades técnicas, demoras por impuntualidad de algunos candidatos o mayor tiempo requerido para el llenado de planillas más detalladas como las analíticas por parte de algunos evaluadores.

Sin duda, el hecho de indagar en las encuestas sobre problemas o incidentes propios del entorno virtual, provee información fundamental para las Comisiones Técnica y Tecnológica a fin de la toma de decisiones que han permitido mejorar las instancias de acompañamiento, organización y administración del examen. Solo el 9 % de los encuestados considera que hubo algunos incidentes con los candidatos (problemas de conexión que interrumpieron el audio o dificultaron la visualización del documento para acreditar la identidad, demoras por pérdida o robo del documento, etc.). No obstante, todos pudieron ser solucionarlos en tiempo y forma, ya sea con la derivación correspondiente a la Sala de Asistencia Técnica o con la reprogramación del examen para su posterior toma en la Sala Extra, según el tipo de inconveniente.

Por último, resultan muy útiles las respuestas en el ítem de sugerencias para mejorar la administración y capacitación en relación con varios aspectos de los cuales, en parte, ya hemos hablado: tecnología, tiempo para evaluar y materiales (láminas, juegos de rol). En cuanto a la tecnología, se sugiere reiterarles a los candidatos las condiciones para el examen oral, para evitar demoras innecesarias; asegurarse de que los candidatos chequeen que su conexión sea suficientemente buena y estable, que su audio y video funcionen correctamente

En cuanto a la capacitación, verificar que todos los evaluadores se hayan capacitado lo suficiente para tomar examen en entornos virtuales y desempeñarse en el uso de la plataforma Zoom (compartir pantalla para mostrar las láminas, grabar el examen, etc.); ampliar los horarios de encuentros sincrónicos; practicar más el examen oral, sus partes y los roles de cada evaluador para afianzar el desempeño de los examinadores nuevos, especialmente, y para acordar criterios de organización del examen con la pareja evaluadora.

En cuanto al tiempo, extender unos minutos entre candidatos.

En cuanto al material utilizado en la evaluación, no incluir imágenes abstractas en las láminas porque pueden complejizar la interpretación y la interacción; evitar en el juego de rol la situación de interacción donde haya demasiada cercanía (ej. usted es ... y el evaluador es su pareja), dado que podría generar alguna incomodidad.

Cabe destacar que una de las decisiones fundamentales de cambio con relación a la plataforma, las medidas de confiabilidad o seguridad y el AVEC (aula virtual del examen CELU) por parte del Equipo CELU (Comisión Técnica, Comisión Tecnológica y Coordinación) nació justamente de la experiencia y la opinión de los monitores del escrito D120, que generó el paso de la plataforma Google Meet a la plataforma Zoom y la eliminación del SEB (Safe Exam Browser) debido a la complejidad y a los inconvenientes generados en aquella primera toma digital. En función de estos cambios fue necesario diseñar e implementar nuevas capacitaciones referidas a lo procedimental en particular y redactar nuevos tutoriales e instrucciones, grabar nuevos videos explicativos.

Asimismo, se desprende al considerar algunos inconvenientes registrados por los evaluadores en dos salas durante la toma D123, la necesidad de hacer hincapié en respetar los días y horarios asignados a cada evaluador para sus prácticas previas al examen, de modo tal que se superen estos problemas.

La incidencia de los problemas técnico-tecnológicos evidentemente ha disminuido en el caso de los candidatos gracias al Encuentro de Orientación Técnica y a la prueba técnica, y en el caso de los evaluadores gracias a las capacitaciones y prácticas.

Consideramos importante, por otra parte, destacar el nivel de compromiso y responsabilidad del equipo de evaluadores; así lo demuestra la sinceridad al deslindar inconvenientes debidos a la falta de entrenamiento propio en algunas prácticas por parte de alguno de ellos (compartir pantalla, grabar, establecer roles con su pareja evaluadora, etc.) o a la falta de responsabilidad o a la ansiedad de algunos candidatos.

En síntesis, gracias a las respuestas de los encuestados -tanto candidatos como evaluadores- creemos que el equipo CELU ha logrado perfeccionar el examen y su aplicación, disminuir el impacto de los inconvenientes previsibles y gestionar satisfactoriamente los recursos técnicos y humanos a fin de garantizar la confiabilidad y la validez del examen digital.

### **A modo de conclusión**

Sin duda, la capacitación de evaluadores y correctores debe ser constante dado que, según hemos visto a lo largo de este trabajo:

promueve la formación y actualización de contenidos vinculados con la evaluación;

estimula el trabajo colaborativo, el compromiso y la participación;

permite consensuar y estandarizar prácticas de evaluación en función del desarrollo de la comunidad académica CELU;

contribuye a la alfabetización digital de evaluadores y correctores;

ofrece instancias de retroalimentación a través de las encuestas a evaluadores y candidatos.

Con relación a los resultados obtenidos a partir del entrenamiento, capacitación y actualización continuos, creemos que estas instancias de formación han contribuido al cumplimiento de uno de los principios que motivaron la formación del Consorcio ELSE: promover la investigación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, certificación, post-formación de docentes y especialistas en función del desarrollo de la comunidad académica CELU/ELSE.

Actualmente, contamos con un registro integrado por más de 300 evaluadores que han completado el trayecto de formación necesario para la obtención de la CUEC (Clave única de evaluador CELU). El grupo de evaluadores activos actualmente se compone de unos 100 evaluadores que han manifestado su interés de participar en la administración de las tomas digitales.

Con relación a los requisitos para obtener el CUEC, los evaluadores CELU deben completar una serie de pasos previos.<sup>3</sup> Más allá de estos requisitos, todos los evaluadores que cuentan con el CUEC, tras haber participado de al menos un taller digital, deben continuar realizándolo, ya que la función principal de estos talleres es mantener la estandarización de los niveles CELU y lograr un acuerdo entre los evaluadores.

Finalmente, creemos que estas instancias de formación contribuyen significativamente al fortalecimiento y desarrollo de la comunidad académica CELU, lo cual constituye una instancia imprescindible para el crecimiento y alcance del examen.

---

<sup>3</sup> Realizar al menos un taller de estandarización como evaluadores, observar una toma y participar de una toma como evaluadores orales o correctores del examen escrito CELU.

## Referencias

- Alderson, J.; Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Cumming, A. (1997). "The testing of writing in a second language" En Clapham, C. and Corson, D., (Eds.) *Encyclopedia of language and education, volume 7: Language testing and assessment*. (pp. 51- 63). Kluwer
- Davis, L. (January, 2016). "The influence of training and experience on rater performance in scoring spoken language". *Language Testing Volume 33*, Issue 1, 117-135
- Huot, B.A. (1988). *The validity of holistic scoring: a comparison of the talk-aloud protocols of expert and novice holistic raters*. University of Pennsylvania.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Longman.
- Lee, H., Patel, M., Lynch, J., and Galaczi, E. (2021). Development of the IELTS Video Call Speaking Test: Phase 4 operational research trial and overall summary of a four-phase test development cycle. *IELTS Partnership Research Papers*, 2021/1.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Libros de la Araucaria.
- Scaramucci, M. (2005). Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? En V. Flores (Org.). *A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. (pp. 37-57) Editora UFRGS
- Weigle, S. C. (1994). Effects of Training on Raters of ESL Compositions. *Language Testing*, (11), 172-197.
- Weigle, S.C. (2002). Scoring procedures for writing assessment. En *Assessing Writing*, Cambridge University Press.

**Dandrea, Fabio Daniel** [fdandrea@hum.unrc.edu.ar](mailto:fdandrea@hum.unrc.edu.ar)

Universidad Nacional de Río Cuarto

### **Resumen:**

Interpretada la gobernanza lingüística como la disposición de acciones que orientan el desarrollo de una política para la gestión de las lenguas, se desagregan las dimensiones que adopta esta política en la articulación política pública-política institucional. Resulta especialmente significativo considerar cómo se impulsan desarrollos de gobernanza lingüística desde las unidades de origen (en cada una de las instituciones) y cómo se integran esas iniciativas en el contexto de la planificación estratégica institucional, en general, y de la planificación de la Internacionalización de la Educación Superior, en particular.

Para ello, se retoma lo acontecido con la gestión de ELSE durante los últimos años y se lo examina desde la adscripción a una matriz discursivo-ideológica que enfoca la significación del bilingüismo español-portugués en un proceso de integración regional Mercosur y en un fuerte impulso de la internacionalización de la educación superior en la universidad pública argentina.

Desde allí, se considera que la gobernanza lingüística integra una de las responsabilidades para la gestión estratégica institucional y se analiza la dinámica de desarrollo de este concepto, a partir de algunas acciones específicas.

### **Palabras clave**

Gobernanza – Internacionalización – Política – Institución - Lenguas.

### **Introducción**

El concepto de Gobernanza Lingüística adopta carácter incipiente y responde, a priori, a la confluencia de dos perspectivas en la consideración de un proceso institucional de gestión de las lenguas: una perspectiva estrictamente lingüística, con la temática políticas lingüísticas como referencia prioritaria; y la de la gestión institucional, perspectiva en la que las políticas lingüísticas se inscriben como decisión institucional que se integra en un proceso macro de Internacionalización de la Educación Superior (Dandrea 2015, 2016, 2020).

Para la consolidación de políticas lingüísticas de carácter institucional, la gestión de recursos supone la recurrente interacción discursiva entre actores institucionales (a nivel interno) y entre éstos y el actor estatal. Ello habilita la perspectiva glotopolítica, es decir el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden (Arnoux 2011).

Así, la Gobernanza Lingüística demanda la articulación de políticas con anclaje en el estado nacional, en las instituciones de educación superior y en las unidades departamentales de origen, en lo relativo a la capacitación lingüística. El capítulo que sigue describe esta dinámica relacional y pone de manifiesto la responsabilidad que asume la institución educativa de nivel superior en una instancia que convoca y habilita su participación protagónica.

### **Las dimensiones de la Gobernanza Lingüística**

Como se ha señalado, la Gobernanza Lingüística ocupa a las instituciones desde una doble dimensión: la disciplinar, con anclaje en el estudio de la política lingüística, y la dimensión de la gestión institucional, para consolidar el desarrollo de esa política.

Esa doble dimensión invita a pensar la articulación de acciones en el proceso de desarrollo de la Gobernanza Lingüística. El tránsito de esas acciones puede pensarse desde lo general y hacia lo particular y, a la vez, desde lo particular y con proyección hacia lo general. Desde esta perspectiva, se revisa el caso del trabajo con el Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en el contexto de lo actuado por el Consorcio Interuniversitario ELSE.

La primera de las lecturas se dispone desde lo general y hacia lo particular: políticas públicas, políticas institucionales y políticas de las unidades de origen para la gestión de las lenguas (ELSE, en nuestro caso). A la vez, y con anclaje en esas políticas de unidades de origen, la segunda de las lecturas propone la reflexión en lo relativo al aporte para el trabajo institucional y la adscripción al desarrollo de la política lingüística como política pública.

### **La dimensión de la política pública**

Lo primero por destacar, desde lo general, es la habilitación de una política pública que asigne un lugar de relevancia a la gestión de las lenguas. Tal vez uno de los ejemplos más nítidos, en ese sentido, ha sido la organización del Primer Seminario de Gobernanza Lingüística en el sistema universitario nacional, que se desarrolló durante el mes de junio de 2019 en el Palacio San Martín, sede de Cancillería.

El hecho de que la gestión de las lenguas esté instalada como temática en la agenda pública es trascendental, ya que de su consideración depende directamente la gestión de recursos que puedan dar impulso a las acciones que, finalmente, componen un proceso de Gobernanza. Para el caso del Español Lengua Segunda y Extranjera, y a 20 años de la creación del certificado internacional CELU, debe considerarse el apoyo que se brindó oportunamente desde el estado nacional a través de recurrentes convocatorias de Programas y Proyectos para la articulación de acciones de universidades de Argentina y Brasil: Redes Interuniversitarias, Misiones Universitarias al extranjero, Convocatorias del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en español y portugués del Mercosur, Programa de Fortalecimiento de Posgrados, entre otros.

En la actualidad, y como una exposición clara de la consideración del Consorcio ELSE en la agenda estatal, puede advertirse la convocatoria Programa Formación y certificación en lenguas extranjeras para becarios/as del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) y del Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano, impulsado por la Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación de Argentina (mayo 2022). El texto de la convocatoria consigna: “En el marco de las prioridades de política pública del Ministerio de Educación de la Nación y de los compromisos internacionales asumidos por la República Argentina, se adopta y promueve un paradigma de gobernanza lingüística plurilingüe que conjuga tres ejes de política: Política lingüística Política educativa y gestión curricular, Cooperación educativa internacional”.

Un dato muy significativo, en el marco de la convocatoria, es la nota que consigna lo relativo a la oferta sobre Español Lengua Segunda y Extranjera: “No se aceptarán ofertas de cursos de ELSE fuera del Consorcio Interuniversitario ELSE”. Un apoyo explícito de la política pública al trabajo del Consorcio Interuniversitario ELSE, integrado ahora en el CIN (Consorcio Interuniversitario Nacional).

Otra cuestión que atañe al desarrollo de la gestión de las lenguas desde la dimensión de una política pública es el carácter prioritario para las integraciones regionales.

El hecho de enfocar el Mercosur como integración regional prioritaria ha significado oportunidades de financiamiento para la gestión institucional del español y el portugués como parte de una política lingüística integrada en desarrollo de internacionalización.

En Dandrea (2015) se han detallado las acciones que se concretaron en el marco de cuatro años (2011, 2012, 2013 y 2014) de implementación del Programa Universitario Académico de Grado en español y portugués del Mercosur. La propuesta, impulsada por el Ministerio de Educación de Argentina (a través del PIESCI – SPU) y del Ministerio de Educación de Brasil (a través de CAPES), favoreció el intercambio docente y estudiantil entre el Departamento de Letras (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto) y el Área de Letras de la Universidade Federal do Parana, Sede Litoral (Matinhos, Brasil).

También en Dandrea (2015) se ha descrito el intercambio del Departamento de Letras de la Universidad Nacional de Río Cuarto con la Universidade Federal do Ceara (Fortaleza, Brasil). En esa oportunidad, conjuntamente con las universidades nacionales de Villa María y de Córdoba, se trabajó especialmente el intercambio docente en términos de formación de posgrado. A través de las acciones correspondientes a dos proyectos del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES), la experiencia también puede considerarse desde una concepción de región con base en las tres universidades nacionales de la provincia de Córdoba.

Se trata, en definitiva, de ejemplos muy claros en lo relativo a un marco de políticas públicas que han favorecido el desarrollo de acciones de Gobernanza Lingüística desde la universidad pública argentina. En la misma línea deben interpretarse las convocatorias regulares de Misiones Universitarias al Extranjero y Redes Interuniversitarias (Programa de Promoción de la universidad argentina, PPUA), que han asignado un lugar prioritario a la promoción de ELSE en Brasil.

### **La dimensión de la política institucional**

En consonancia con el desarrollo de esa política pública, lo segundo refiere a la articulación con una política de carácter institucional. Es decir, de qué manera las instituciones se hacen eco de esa política pública y cómo componen espacios de trabajo inter e intra-institucional para el logro de una gestión efectiva de las lenguas. El trabajo en red impulsado por el Consorcio Interuniversitario ELSE ofrece un ejemplo de esa dinámica.

La dimensión de una política institucional supone considerar la participación del actor institucional como protagonista activo en el desarrollo de políticas lingüísticas. Es decir, ya no como el actor ejecutor de políticas diseñadas por el estado nacional - u otra estructura de carácter similar – sino como agente impulsor de propuestas concretas. Y, en esa línea de reflexión, el trabajo interinstitucional de las universidades integradas en el Consorcio ELSE ha crecido progresivamente y ha contribuido con una política lingüística efectiva.

En algunos de los documentos relativos a la conformación y proyección del Consorcio pueden examinarse los alcances de esa dimensión y la relevancia de la integración regional Mercosur.

Por caso, el Convenio Constitutivo del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera. Data del día 03 de junio de 2004, con lo que en junio de 2024 se cumplirán 20 años desde la suscripción de este acuerdo.

Fue firmado por los rectores de las universidades nacionales del Litoral, Buenos Aires y Córdoba. En su cláusula segunda, el objeto del Consorcio consigna “la evaluación del conocimiento y uso del español como lengua extranjera, postulada como pruebas de dominio en distintos niveles y para diferentes edades, diseñadas para evaluar la competencia comunicativa adquirida”.

Uno de los aspectos más relevantes es la definición de la iniciativa como parte de una política pública establecida por el estado nacional. Una de las funciones establecidas en la cláusula tercera indica “acordar con el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto estrategias tendientes a la implementación de las acciones del Consorcio en el exterior”. Más aún, en la cláusula sexta se referencian los mecanismos de financiamiento y el rol del estado en tal sentido: “El Consorcio se financiará con fondos aportados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

de la Nación, el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, y otras instituciones públicas o privadas; y por las sumas que ingresen en concepto de aranceles de evaluaciones, regalías por licencias de examen, dictado de cursos y venta de material didáctico. Las universidades consorcistas no realizarán contribuciones de tipo financieras que puedan ocasionarle erogaciones”.

Resulta significativa la intervención de dos ministerios de rango central que no sólo promueven las acciones específicas de certificación en ELSE, sino que, en definitiva, impulsan el carácter y la participación internacional de las instituciones de Educación Superior. De hecho, una de las consecuencias visibles en este sentido es la creación del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) en el seno de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Otro ejemplo es el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI). El acompañamiento financiero, por parte del estado, también ha determinado la dependencia de las acciones del Consorcio y la necesidad de asegurar esos recursos para el desarrollo efectivo de una política lingüística.

Por ello, al momento de incorporarse al Consejo Interuniversitario Nacional (2018 - CIN), uno de los objetivos fue el avance en los procesos de autofinanciamiento y sustentabilidad del proceso de certificación CELU. Es decir, una pretensión de dotar de autonomía a la dinámica. Por lo menos, en el aspecto de los recursos financieros. El impacto de la pandemia por COVID 19 impulsó el desarrollo digital de proceso de certificación CELU y las tomas 2020, 2021, 2022 y 2023 ya indican un crecimiento de ese proceso de financiamiento autosustentable.

La conformación de la integración regional *Mercosur* y la centralidad del *bilingüismo español-portugués* ha resultado un notable estímulo para la participación protagónica de las instituciones de educación superior. Así, este documento inaugural de articulación mediante la figura de un consorcio explicita el carácter activo de las instituciones involucradas, en un escenario que potencia, desde la gestión de las lenguas, los procesos instituciones de Internacionalización de la Educación Superior. Otro documento por destacar es el Convenio del Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza, Evaluación y Certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Reúne, mediante su suscripción, la integración de las universidades nacionales de Buenos Aires, Catamarca, Centro de la provincia de Buenos Aires, Comahue, Córdoba, Cuyo, del Sur, La Pampa, La Plata, Litoral, Lomas de Zamora, Mar del Plata, Noroeste de la provincia de Buenos Aires, Quilmes, Río Cuarto, Río Negro, Salta, San Luis, San Martín y Villa María.

Está fechado en febrero de 2010 y la primera de las observaciones refiere al reconocimiento de tres dimensiones consignadas en el título y con entidad propia: la enseñanza, la evaluación y la certificación de ELSE. Los desarrollos integrados desde la firma de aquel documento constitutivo del Consorcio (2004) explican la evolución en la dinámica de ELSE y son los propios rectores quienes manifiestan en el nuevo convenio:

“Que las resoluciones 919/01 del Ministerio de Educación y 3164/01 del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, han aprobado el documento “Lineamientos de la evaluación de conocimiento y uso del español como lengua extranjera”,

“Que en fecha 15 de noviembre de 2001 se celebra el Convenio 395/01 entre el Ministerio de Educación de la Nación, la Universidad de Buenos Aires y las Universidades Nacionales de Córdoba y Litoral, en las que se comprometen a conformar un Consorcio interuniversitario con el objeto de implementar la evaluación del conocimiento y uso del español como lengua extranjera según los lineamientos de la resolución referida precedentemente”,

“Que las citadas universidades en fecha 03 de junio de 2001 suscribieron el convenio constitutivo del “Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera”,

“Que por Resolución 28/05 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se otorgó validez nacional y reconocimiento oficial al “Certificado de Español, Lengua y Uso”, (CELU) expedido por el Consorcio”;

“Que, en la reunión del plenario 55 del CIN del 29 y 30 de marzo de 2006, las universidades integrantes del Consorcio formalizaron la invitación a las demás universidades a participar del mismo”;

“Que, con posterioridad, las universidades nacionales de Mar del Plata (2007), La Plata (2007), San Luis (2007), Río Cuarto (2007), La Pampa (2007), Centro de la Provincia de Buenos Aires (2007), Catamarca (2006), Quilmes (2007), San Martín (2006), Comahue (2008), Villa María (2008), Lomas de Zamora (2008), Río Negro (2009), Cuyo (2009), Salta (2009), del Sur (2009) y del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (2009) han suscripto la adhesión al convenio constitutivo”;

“Que, a lo largo de estos años, se ha ampliado el campo de las actividades del Consorcio en el área del español como Lengua Segunda y Extranjera, tanto en el ámbito interno como internacional, público y privado, y que se extendió a otros ámbitos del quehacer universitario académico, de investigación y formación de recursos humanos”.

“Que, habiéndose modificado las situaciones de hecho, así como ampliado los miembros participantes del Consorcio, es necesario dotar al mismo de una organización adecuada para el cumplimiento de sus fines”.

La cláusula primera del documento establece una nueva definición de Consorcio ELSE. Refiere: “al espacio de articulación de las universidades nacionales que lo conformen y las instituciones adherentes, según cláusula TERCERA, para promover la investigación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, certificación, formación de docentes y especialistas, el diseño y publicación de materiales y otras actividades relacionadas con el español como Lengua Segunda y extranjera”.

Como puede advertirse, la renovada definición impulsa la participación interuniversitaria y desagrega espacios de participación en los que las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un rol central.

Se destaca el objetivo final del documento, por el aporte relativo al desarrollo de una política lingüística con marcado carácter sociocultural, especialmente en lo referido al vínculo Argentina Brasil en el contexto Mercosur: “Ajustar las acciones, planificación y líneas de asesoramiento al documento de San Pablo que se transcribe: acordamos en la búsqueda de una política lingüística regional que respete todas las lenguas y garantice el multilingüismo. Desde ese marco, partimos de modelos de planificación que privilegien las necesidades de los hablantes, entendiendo que las diferentes lenguas funcionan dentro de un continuum de prácticas en el que los hablantes de nuestros países se reconocen, se relacionan e interactúan, acercándose y adaptándose lingüística y culturalmente al otro... La intervención institucional (escuela, universidad, políticas educativas) suele practicar cortes entre las lenguas o en el cuerpo de una misma lengua que no solamente perjudican los rendimientos educativos, sino que también afectan los procesos que pueden propiciar que un sujeto se desarrolle en competencias lingüísticas y discursivas en su lengua y en la del otro, sobre todo cuando esa intervención afecta los ámbitos privados y cotidianos y no se limita a actuar en los usos académicos, laborales, etc... Para alcanzar una política lingüística armónica y compatible con esta idea, se necesita trabajar desde un concepto de lengua que planifique para los ámbitos educativos sobre la base de situaciones lingüísticas pertenecientes al ámbito público, evalúe en qué grado el hablante puede resolver esas situaciones y certifique el nivel de adecuación y precisión de su comprensión y producción”.

Fechado en la ciudad de San Pablo (Brasil) durante el mes de septiembre de 2007, el documento expresa con nitidez el carácter innovador del proceso de certificación al poner de relevancia el uso como dimensión protagónica al momento de evaluar competencias para certificar el dominio

lingüístico. De igual manera, se destaca la valoración sociocultural y se referencia, en particular, esa vinculación entre Argentina y Brasil.

El convenio desagrega, a su vez, distintos aspectos relativos a la organización estructural del Consorcio: miembros, órganos de gobierno, funcionamiento, miembros adherentes, entre otros.

### **La dimensión de la política de la unidad de origen**

En esta dimensión, las acciones que se enfocan son las que impulsan las unidades de origen para la gestión de las lenguas en cada una de las instituciones de Educación Superior.

Los desarrollos son diversos, heterogéneos y responden al lugar que cada una de las estructuras le ha asignado a ese proceso, que puede interpretarse como el punto de partida de la Gobernanza Lingüística. Para el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto, el *Departamento de Letras*<sup>4</sup> de la Facultad de Ciencias Humanas es el ámbito que ha generado y genera propuestas. Se consignan algunas de ellas.

El Régimen de Estudiantes y de Enseñanza de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto consigna en el punto 2 del Anexo “Condiciones de ingreso, estudiantes aspirantes e ingresantes”:

2.8 Los estudiantes provenientes de países no hispanohablantes – aspirantes a ingresar a la Universidad (apartado 1.3.1) y estudiantes vocacionales visitantes no hispanohablantes (apartado 1.5) – deberán certificar su dominio de la lengua española mediante la acreditación obtenida por el examen CELU (Certificado Español Lengua y Uso). Esta certificación constituirá un requisito para su inscripción.

La decisión institucional data del mes de abril de 2016. Ha generado – y genera aún - un intenso debate hacia el seno del Consorcio Interuniversitario ELSE, dado el valor performativo de las implicancias contenidas en el acto resolutorio. Al respecto, cabe señalar que una conciencia institucional sobre la instancia de reciprocidad aún debe ganar terreno en el sistema universitario argentino. En pleno desarrollo de procesos de internacionalización, algunas unidades académicas resisten aún la demanda sobre instancias de certificación de dominio de español en el marco de instancias de movilidad, sobre todo la estudiantil. No acontece lo mismo en relación a la demanda de dominio de lenguas extranjeras establecido por instituciones de educación superior de distintas regiones del mundo (Comunidad Europea, EE. UU., etc.). Con todo, la gestión institucional de las lenguas compone un proceso actualmente en curso.

Otros tres documentos impulsados por el Departamento de Letras ejemplifican la dimensión de la gestión desde la unidad de origen: la Resolución de Consejo Directivo 758/2009, la Resolución CD 366/2013 y la Resolución CD 303/2014. La primera de ellas hace referencia a una Escuela de Verano Español para Extranjeros, mientras que la segunda y la tercera formalizan el Programa de Cursos de Español para Extranjeros.

Se destaca, en esta selección de documentos, el propósito de proyectar, desde una unidad académica de anclaje, el desarrollo institucional de ELSE. Para el caso examinado, el Departamento de Lengua y Literatura, una de las unidades académicas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, asume esa dinámica e integra tanto acciones como agentes. El valor de la formalización del proceso institucional, a través del acto resolutorio, proyecta una estructura de referencia, que interactúa con otros eventuales actores desde una concepción específica de capacitación en español concordante con la política lingüística del Consorcio Interuniversitario ELSE.

Se puede advertir el marcado componente sociocultural en el acto resolutorio 758/2009 Escuela de Verano Español para Extranjeros: “Que el proyecto Escuela de Verano Español para Extranjeros tiene como objetivos: brindar un espacio de carácter permanente en el que los extranjeros de visita en la UNRC puedan iniciarse o profundizar su manejo del idioma español rioplatense; crear un

---

<sup>4</sup> Antes Departamento de Lengua y Literatura. Cambia su denominación por Departamento de Letras en 2016

trayecto flexible que permita establecer una serie de acciones de capacitación confeccionando un consenso entre los interesados y los docentes; establecer un espacio virtual permanente (aula virtual de SIAT ) como medio para continuar el asesoramiento más allá de los límites temporales del curso y promover acciones que permitan a los extranjeros visitantes el conocimiento de la cultura y lugares turísticos de Río Cuarto y su región, como forma de lograr una mayor comprensión del medio e inserción en él...”

La referencia a una concepción varietal de la lengua española, enfocada especialmente en la región rioplatense como marco genérico del uso en la República Argentina, integra una referencia específica a la ciudad de Río Cuarto y su región. De igual manera, el planteo de “Programas de Cursos de Español para Extranjeros” (actos resolutivos 366/2013 y 303/2014) expone la siguiente consideración: “Que la Universidad integra el Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), desde ese lugar, la UNRC asume el compromiso de ofrecer a los estudiantes extranjeros cursos que favorezcan la integración lingüística/cultural y la inmersión en la cultura local/regional/nacional, a partir de la reflexión de prácticas significativas como la lengua y la literatura en relación con la vida cotidiana...”

Otro documento que puede señalarse es el referido al Programa de Español Lengua Segunda y Extranjera UNRC, que profundiza la interacción entre actores institucionales de la UNRC. A través del acto resolutivo 756/2009, aquel anclaje estructural formalizado en el Departamento de Lengua y Literatura se proyecta mediante una iniciativa que suma unidades estructurales de gestión de la Facultad de Ciencias Humanas (Secretaría de Gestión y Relaciones Institucionales) y del Área Central – Rectorado (Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional). Específicamente, el acto resolutivo consigna:

“Promover un trabajo articulado entre el Departamento de Lengua y Literatura y las Secretarías mencionadas *ut supra*, cuyo resultado signifique una óptima atención de los postulantes, tanto en términos de aspectos disciplinares como en términos de aspectos institucionales”

Es desde esa vinculación que la institución consolida una estructura interna, destinada luego a interactuar con eventuales actores externos. La lógica importa especialmente en la dinámica de gestión y administración de programas y proyectos destinados a la obtención de financiamiento. Si esa consolidación interna se revela fragmentada, el desarrollo de una política lingüística puede verse afectado. Por el contrario, el eventual acuerdo intra-institucional repercute de manera positiva y promueve la proyección de esa política lingüística.

Otro documento originado en la unidad de origen – Departamento de Lengua y Literatura, en el caso de la UNRC - refiere a la creación de la Diplomatura Superior en Español Lengua Segunda y Extranjera, iniciativa desarrollada conjuntamente por los Departamentos de Lengua y Literatura y de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (2015).

Lo primero por destacar es el carácter de la propuesta: “se trata de una propuesta de formación de posgrado que considera los desarrollos del español como lengua internacional y la necesidad de dar respuesta a las crecientes demandas político-regionales de conformación de una región bilingüe (español - portugués Latinoamericanos en MERCOSUR)” (Resolución 173/2014 Consejo Directivo Facultad de Ciencias Humanas – UNRC).

Es decir, en esa impronta por formalizar acciones de carácter institucional tendientes a consolidar una política lingüística caracterizada socioculturalmente (en especial, para la región MERCOSUR), la unidad de anclaje (Departamento de Lengua y Literatura) suma un nuevo y renovado desarrollo para el cumplimiento del propósito. Ese carácter sociocultural se destaca con absoluta nitidez en el cuerpo del proyecto. A los efectos de ilustrar la afirmación, se consideran los siguientes extractos:

La presente Diplomatura, con trayectos diferenciados según el título de base del ingresante, permitirá la formación específica para la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera, mediante el

aprovechamiento del potencial parcial que cada Departamento posee<sup>5</sup>. Se intenta dar respuesta a estas nuevas realidades planteadas, de manera tal que favorezca el sentido último de toda propuesta académica universitaria, formar y capacitar profesionales y técnicos con una conciencia nacional, apoyada en la tradición cultural del país, según los requerimientos regionales, nacionales y latinoamericanos. Ello mediante una educación que desarrolle en el estudiante una visión crítica, así como las cualidades que le permitan actuar con idoneidad profesional y responsabilidad social, tanto en la actividad pública como privada. Esta formación estará orientada por los valores de la solidaridad social apuntando el respeto por la diferencia (Estatuto de la UNRC).

En el aspecto académico, este Plan refleja la perspectiva común del Departamento de Lengua y Literatura en cuanto a la consideración de la función social de las carreras, cono así también de la concepción de la lengua española en un marco de cooperación fundamentalmente latinoamericana, y de consideración de diversidad lingüística. Se estima que también mediante esta nueva opción curricular se expresa y potencia la importancia de definir también, desde la oferta de posgrado disciplinar, políticas de desarrollo científico, priorizando una contextualización socio-política que atienda al conocimiento de los grupos humanos regionales, nacionales y continentales, sus necesidades, sus identidades, su pasado histórico, su presente y su futuro, centralizando la perspectiva en el hombre como sujeto de discurso y en lo social como configuración discursiva, así como el fomento en los docentes, en los investigadores y en los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para analizar e interpretar la realidad y el sentido social de sus prácticas científicas en el marco de una sociedad de transformación y cambio permanentes

Planteada así la centralidad de la perspectiva sociocultural, los objetivos del proyecto exhiben específicamente el propósito:

Objetivos Generales:

Ofrecer al medio en el que está inserta la UNRC una posibilidad de formación de posgrado que responda a nuevos requerimientos sociales y lingüísticos, en el contexto de la integración latinoamericana.

Elaborar una propuesta de formación que responda a los compromisos regionales asumidos con la República Federativa de Brasil, vinculados con la enseñanza de lenguas oficiales.

Ofrecer a egresados de carreras relativas a la enseñanza de lenguas una capacitación específica en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera mediante una propuesta tendiente a complementar su formación de base.

Objetivos Específicos:

Profundizar, desde el ámbito de la formación en Enseñanza de la Lengua Española, la generación de profesionales críticos, reflexivos y transformadores de la realidad social desde perspectivas que involucran también un saber hacer y saber ser que es político, ético y social.

Fomentar en los docentes y en los estudiantes el desarrollo de las competencias lingüísticas y político-culturales necesarias para analizar e interpretar la realidad y el sentido social de sus prácticas científicas y pedagógicas en el marco de una sociedad en transformación y cambio permanentes.

Propiciar en el estudiante la construcción de aprendizajes significativos, integrados interdisciplinariamente desde la articulación de las áreas y campos de conocimiento involucrados.

Responder a nuevos desafíos en los procesos de enseñanza de la lengua española que permitan el diseño y puesta en práctica de proyectos de innovación curricular.

Capacitar a docentes formados en la enseñanza del español y otras lenguas la posibilidad de profundizar conocimientos en el español como Lengua Extranjera en los lineamientos teóricos y políticos que sostiene el Ministerio de Educación de la Nación, a partir de sus vínculos con el

---

<sup>5</sup> Los egresados de Lengua y Literatura debían profundizar conocimientos relativos a Didáctica para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras mientras que los egresados en Lenguas debían profundizar conocimientos relativos a Gramática Española.

Consortio Interuniversitario ELSE y el Certificado de Lengua Española nacional CELU (Certificado Español Lengua y Uso)

El apartado de los objetivos explicita, asimismo, una articulación entre el planteo del proyecto y la política lingüística impulsada por el Consorcio Interuniversitario ELSE (más allá de la consignación de ese propósito en uno de los objetivos específicos). Entre los antecedentes específicos del proyecto se invoca:

Participación en Consorcio Interuniversitario ELSE y examen CELU: En 2007, la Universidad Nacional de Río Cuarto se incorpora formalmente al Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera). Las primeras acciones se orientan a la participación en distintas reuniones y actividades propuestas por la Comisión Ejecutiva y el análisis para la implementación del examen CELU en la UNRC. Para ello, se designa un representante ante la Comisión Ejecutiva. A partir de 2009, la representación unipersonal se modifica y se designa un equipo de trabajo con el propósito de representar a la UNRC en reuniones y eventos, adquirir capacitación en la enseñanza del español como lengua extranjera y preparar material didáctico desde esta perspectiva.

El trabajo desarrollado permite la designación de los primeros evaluadores CELU de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Luego de las experiencias evaluativas iniciales con el apoyo de la Universidad Nacional de Córdoba y de instancias de capacitación en Buenos Aires y en San Pablo (Brasil) -, la UNRC asume los primeros exámenes con evaluadores propios. Asimismo, distintos docentes del equipo comienzan a tomar cursos de posgrado coordinados por el Consorcio ELSE y dictados por profesionales de español como lengua extranjera. Mediante la Resolución de CD 756/2009, en diciembre de 2009 se crea el Programa Enseñanza del español como lengua extranjera. La instancia integra la participación de áreas de Rectorado, la Facultad de Ciencias Humanas y el Departamento de Lengua y Literatura de la UNRC. El marco reglamentario promueve el desarrollo de distintas actividades ligadas a ELE: Escuela de Verano Español Lengua Extranjera, cursos de literatura argentina, cursos de gramática del español, etc. En relación a los exámenes CELU, desde 2009 y hasta la primera toma de 2013, el número de aspirantes inscriptos y evaluados en Río Cuarto ha crecido de manera sostenida. En esta política, mucho ha significado la incorporación al Régimen de Alumnos de la UNRC de la obligatoriedad de rendir CELU para todo alumno no hispanohablante que, por diversas causas, desarrolle una experiencia en la institución (Res. CS 356/2010).

Además de participar en la Comisión Ejecutiva, en la Comisión de Relaciones Institucionales y en la Comisión Académica del Consorcio ELSE, la UNRC ha continuado la política de capacitación de evaluadores. Los mismos, no sólo han participado de tomas correspondientes a Río Cuarto, sino que también han participado en instancias correspondientes a otras universidades.

A nivel provincial, también se acompañan emprendimientos locales como el desarrollo Turismo Idiomático, iniciativa de las agencias gubernamentales Córdoba Turismo y Pro Córdoba, las universidades públicas y privadas de la provincia y las escuelas de español de la ciudad de Córdoba. También con el ánimo de integrar experiencias de vinculación institucional, la UNRC participa con expositores regularmente en los Coloquios promovidos por el Consorcio ELSE (2009 UNC, 2011 UNSAM, 2013 UNCuyo)

En la misma línea se inscribe la jerarquización de la integración regional MERCOSUR en el proyecto:

Integración MERCOSUR: la vinculación con Brasil: La Secretaría de Políticas Universitarias, en la definición de áreas prioritarias para la promoción de la universidad argentina, destina un lugar preponderante a la enseñanza del español como lengua extranjera. Tal apoyo se ha explicitado de diversas maneras: financiación para participar en ferias internacionales, programas orientados a promover la vinculación internacional – misiones al extranjero y redes interuniversitarias, en particular – e iniciativas enfocadas en el desarrollo de las lenguas propias del MERCOSUR. En este marco, se han gestado programas que implican el trabajo conjunto entre instituciones de Argentina y Brasil:

1) Programa de Intercambio Universitario Académico de Grado en español y portugués del MERCOSUR: esta convocatoria tuvo lugar durante el año 2010. Conformar un marco de trabajo que recurre necesariamente a la vinculación con Brasil por los requisitos para la participación: el proyecto debía ser presentado conjuntamente por la institución argentina, ante SPU, y por la institución de Brasil, ante CAPES. Luego de la correspondiente evaluación internacional, cinco proyectos fueron aprobados para su financiación y el

correspondiente desarrollo de actividades. En esta propuesta, la UNRC trabajó con la Universidade Federal do Parana Setor Litoral (UFPR), institución que funciona en la localidad de Matinhos, en el litoral paranaense de Brasil.

Las misiones de trabajo han determinado el dictado de cursos en Brasil y en Argentina. Las formas de trabajo, los contextos socioculturales, las fortalezas y debilidades de cada uno de los ámbitos y de las instituciones han resultado materia de análisis en estas misiones de trabajo.

2) Misiones al extranjero III: vinculación con la Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, Brasil). Durante el año 2010, y desde su participación en el Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), las tres universidades nacionales de la provincia de Córdoba manifestaron su interés por difundir el trabajo del Consorcio y el examen CELU (Certificado Español lengua y Uso) en el sector nordeste de Brasil. Para ello, y en el marco de la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina Proyectos de Misiones Universitarias al Extranjero III, la Universidad Nacional de Córdoba coordinó el proyecto “Desarrollo y fortalecimiento de vínculos con Brasil. El Consorcio ELSE y el examen CELU en el nordeste brasileño”.

La aprobación de este proyecto originó tres misiones a la ciudad de Fortaleza (Brasil) y permitió el inicio de un vínculo institucional que pretende avanzar mediante acciones conjuntas entre las instituciones. De acuerdo con lo planificado, la UNRC participó durante la tercera etapa. En 2012, las actividades desarrolladas en el marco de la última misión tuvieron como centro de realización las instalaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidade Federal do Ceara (Brasil). Allí, desde el 26 de noviembre y hasta el 30 de noviembre de 2012, el Departamento de Lenguas Extranjeras organizó las III Jornadas Didácticas de español como Lengua Extranjera. Considerando especialmente los objetivos del proyecto, la Universidad Nacional de Río Cuarto planificó el dictado de dos talleres.

Desde la Universidade Federal do Ceará (Brasil), se ha mostrado interés por la capacitación específica que las universidades argentinas pueden ofrecer en relación con determinadas perspectivas. Interculturalidad, Pragmática, metodología, etc. En tal sentido, con la coordinación de la UNRC y en el marco de la convocatoria de la SPU Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR, se ha presentado una propuesta.

3) Proyecto “Red de Integración Regional para el español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR”. La propuesta ha sido recientemente aprobada y pretende la capacitación recíproca entre las instituciones asociadas: universidades nacionales de Río Cuarto, Villa María y Córdoba (Argentina) y Universidade Federal do Ceara (Brasil).

De estos dos grupos de antecedentes es que el Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC considera estar en condiciones de elaborar la oferta de posgrado en el área de Enseñanza del español como Lengua Extranjera.

El perfil sociocultural y el rol protagónico del vínculo regional con Brasil también se ponen de manifiesto en el diseño de la malla curricular que compone la propuesta de formación. Inclusive, el primero de los cursos articula un proceso de gobernanza lingüística (español lengua segunda y extranjera) con la IES desde la institución universitaria argentina y en un contexto MERCOSUR:

Curso: “La región MERCOSUR y el rol del español como lengua segunda y extranjera en los procesos de internacionalización de la Educación Superior”.

Por último, tres resoluciones de Rectorado de la UNRC: la 298/2010, la 091/2011 y la 928/2012. Las tres establecen la decisión institucional de la UNRC en cuanto a la representación ante el Consorcio Interuniversitario ELSE. Lo significativo está en la proyección que gana el Departamento de Lengua y Literatura en lo referido a los distintos actores que se involucran:

Resolución 298/2010: designa representante académica y representante técnico (2 docentes)

Resolución 091/2011: designa integrantes de la Comisión de Asuntos Académicos (2 docentes) e integrantes de la Comisión de Relaciones Institucionales y Comunicación (2 docentes)

Resolución 928/2012: designa equipo de trabajo ELSE (10 docentes)

Es decir, en esa representación institucional de la UNRC ante el Consorcio Interuniversitario ELSE también hay que leer un gesto de gobernanza lingüística y una decisión glotopolítica: la proyección

de la unidad referencial (Departamento de Lengua y Literatura) y la participación múltiple de actores consolida una estructura de carácter intra-institucional que articula con Rectorado y, desde esa solvencia interna, interviene en el vínculo con otras universidades nacionales.

### **Conclusiones parciales: hacia una definición de la Gobernanza Lingüística**

Con base en las acciones que se han apuntado es posible establecer algunas consideraciones genéricas conducentes a una definición provisoria de Gobernanza Lingüística:

-La Gobernanza Lingüística refiere a una dinámica: no se trata de un concepto estático, que descansa sobre decisiones discrecionales de un actor en particular. Por intervenir el estado nacional, el desarrollo de una política lingüística depende de las iniciativas en términos de política pública, pero es también el compromiso y la iniciativa de las instituciones educativas de nivel superior el criterio que impulsa su proyección.

-La Gobernanza Lingüística habilita una oportunidad significativa para que la institución participe en el diseño de políticas lingüísticas: no se trata del estado como único actor en el diseño e implementación de las políticas sobre gestión de las lenguas. Un ejemplo nítido de esta perspectiva puede advertirse en la resistencia de las escuelas de español de Brasil cuando se derogó la Ley 11.161. De igual manera, el impulso y desarrollo de programas y proyectos permite que la institución pueda incidir, aunque sea parcialmente, en la significación de la temática dentro de la agenda pública.

-La Gobernanza Lingüística requiere de la sinergia conjunta de la perspectiva lingüística y la perspectiva de la gestión: no puede ser responsabilidad exclusiva de especialistas en lenguas. De igual manera, tampoco puede ser responsabilidad de gestores institucionales sin conocimientos mínimos sobre las lenguas y sus proyecciones. Lo importante aquí es que esas competencias deben actuar en simultáneo (concentradas en una, dos o más personas en la representación institucional). Y lo ideal es que esas perspectivas puedan confluir en el espacio institucional de Internacionalización de la Educación Superior.

-La Gobernanza Lingüística no puede ser concebida fuera de un plan estratégico institucional de Internacionalización de la Educación Superior (IES): es precisamente esa reflexión sobre el valor de las lenguas la que hoy se traduce en una de las principales limitaciones para el desarrollo institucional de los procesos de IES. Salvo, por supuesto, para aquellas instituciones que han previsto la capacitación lingüística y que cuentan con estructuras de carácter permanente para dar una respuesta a este déficit.

-La Gobernanza Lingüística debe revisar la realidad estructural de la institución para identificar estratégicamente las integraciones regionales por priorizar en una dinámica de internacionalización: identificar las experiencias que ya están acuñadas en la institución es una instancia de base para pensar cualquier planificación estratégica de IES. Y de esa lógica, de manera consecuente, la concepción de los procesos de adquisición de lenguas, la planificación de cursos, módulos y estructuras no pueden desconocer las integraciones regionales que cada unidad estructural de la institución prioriza. En la actualidad, por caso, es conocido el interés de las carreras de Ingeniería por el vínculo con Francia. Inclusive, ARFITEC en un programa de política pública que observa esa variable.

-La Gobernanza Lingüística se basa en acciones de carácter discursivo: la interacción estado-institución se explicita en la práctica discursiva. Y el carácter documental de esa práctica es un potencial que debe significarse debidamente. Especialmente por la posibilidad de adscribir a una *matriz ideológico-discursiva* cuyos *ideologemas* adoptan carácter variable (cf. Dandrea 2019, 2020).

-La Gobernanza Lingüística se basa en la eventual identificación e interpretación de ideologemas cuyo carácter es transitorio: es por ello que resulta significativa la participación conjunta de especialistas en lenguas y actores con experiencia en gestión institucional. Reconocer estos

ideologemas, inscribirlos en una serie que componga una matriz ideológico-discursiva y originar programas y proyectos que integre esa mirada común con el estado nacional, en la compleja tarea de la gestión de recursos, sólo será posible en la medida en que la política lingüística equilibre competencia disciplinar lingüística con competencia en gestión institucional.

-La Gobernanza Lingüística no puede escindirse de una concepción sociocultural en el proceso de aprendizaje de las lenguas: la movilidad docente y estudiantil, como componentes intrínsecos de una política de IES, habilita y promueve la experiencia sociocultural. Y es ese el escenario óptimo para una efectiva adquisición de la lengua. La inmersión sociocultural es determinante para consolidar una competencia lingüística específica.

-La Gobernanza Lingüística ofrece una oportunidad para pensar la reciprocidad como elemento integrante de la IES y proyectar la significación de ELSE desde la institución argentina: los desarrollos sobre ELSE han ganado terreno en los últimos años. La apertura de la universidad argentina al escenario internacional ha demandado la atención de esa competencia lingüística. La afluencia de público no hispanohablante requiere de un acompañamiento institucional que, en muchas instituciones, no estaba previsto. Desde esa perspectiva, el rol del Consorcio Interuniversitario ELSE ha sido determinante. Es parte de las conclusiones de este trabajo el concepto de reciprocidad. Si las instituciones internacionales de educación superior contemplan requerimientos mínimos en cuanto a las competencias lingüísticas de los eventuales candidatos (exámenes TOEFL, FIRST, para lengua inglesa, niveles B1 para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, etc.) es válido y legítimo establecer el cumplimiento de requerimientos mínimos para la competencia en ELSE por parte del público no hispanohablante. Ello debe ser parte fundamental de una política institucional de IES.

Así, se propone la siguiente definición provisoria de Gobernanza Lingüística:

Se define como Gobernanza Lingüística al proceso organizacional de acciones interinstitucionales orientadas a promover la gestión de las lenguas, de acuerdo con una planificación estratégica de la internacionalización de la educación superior y en contextos de integración regional. Para ello, se atiende especialmente el carácter interaccional de ese proceso, la disposición de matrices ideológico-discursivas, los ideologemas que las componen y el carácter sociocultural que reviste toda práctica de adquisición de competencias lingüísticas

Como parte de esos procesos de Gobernanza Lingüística, el caso de ELSE se traduce en una oportunidad para pensar el trabajo colaborativo de las instituciones de Educación Superior de Argentina. Inclusive, es legítimo afirmar que el bilingüismo español portugués en el contexto regional Mercosur propone un horizonte donde mucho queda por hacer. El desarrollo y la consolidación de la Gobernanza Lingüística encuentra en la adscripción a las matrices ideológico – discursivas un recurso de utilidad para recorrer el camino. Como se ha expresado antes, la confluencia de la concepción disciplinar de las lenguas con la experiencia y el conocimiento de la gestión institucional parecen ofrecer el recurso más efectivo para el crecimiento en esa dirección.

Es responsabilidad de las instituciones, de sus autoridades, de su planificación institucional y de cada uno de los actores que intervienen en la gestión volver cada vez más sólido el proceso de Gobernanza Lingüística en el sistema universitario argentino. El estado es parte esencial, pero aún con los entornos más hostiles (lo político siempre es impredecible), la composición discursiva de la Gobernanza Lingüística establece un anclaje que las instituciones no pueden desconocer.

## Referencias

- Arnoux, E. (2011). Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. En A. Fanjul y G. Castela. *Linguas, Políticas e Ensino Na Integracao Regional*. (pp. 38-64) ASSOESTE
- Dandrea, F. (2015.) *Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE): diseño glotopolítico institucional como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior*. En J. Araya y M.S. Oregon. (2016). *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. (pp. 148-171) Editorial UNICEN.
- Dandrea, F. (2015). *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur I. El rol del español lengua segunda y extranjera en los procesos de Internacionalización de Educación Superior*. UNIRIO Editora.
- Dandrea, F. (2015). *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur II. Gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil*. UNIRIO Editora.
- Dandrea, F. Bierbrauer, S. y Ávila de Jalil, A. (2016). *“Tejiendo Redes”. Diseño Glotopolítico Institucional Español Lengua Segunda y Extranjera. Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior*. Editorial UNIRIO.
- Dandrea, F. (2019). *Desde la Lengua. Gobernanza Lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*. Editorial UNIRIO.
- Dandrea, F. (2020). *Acciones de Gobernanza Lingüística en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Programa Integral de Lenguas*. La Rivada 8 (14 ), 121-159  
<http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-antiores/132-numero-14-julio-2020/2-dossier/254-acciones-de-gobernanza-linguistica>
- Dandrea, F. y Lizabe, G. (2021). *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo*. Editorial UNIRIO.
- Daviña, Liliana; Wintoniuk, Marcela y Di Iorio, Alejandro (2020). *Políticas lingüísticas: categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de la región (español-guaraní-portugués)*. Revista La Rivada 8 (14), 8-14 <http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-antiores/132-numero-14-julio-2020/2-dossier/248-politicas-linguisticas>
- Diplomatura Superior en Español Lengua Segunda y Extranjera (2014). Resolución 173/2014 Consejo Directivo Facultad de Ciencias Humanas – UNRC

**Zonana, Víctor Gustavo** [gustavo.zonana@gmail.com](mailto:gustavo.zonana@gmail.com)  
Universidad Nacional de Cuyo – Conicet

### **Resumen**

La pandemia de Covid-19 llevó a una profunda revisión de los conceptos y prácticas dominantes en el mundo y en América Latina de internacionalización de la educación superior. El “Ciclo de Formación de la Iniciativa de Apoyo al Desarrollo de Estrategias Virtuales para la Internacionalización Integral” implementado por el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional, de la Secretaría de Políticas Universitaria en el año 2021 se hizo cargo de esta revisión en Argentina. En ese marco, el Consorcio ELSE CIN elevó el proyecto “El examen CELU digital: desarrollo de estrategias de virtualización para el desarrollo de un programa de internacionalización comprehensiva basada en un modelo sustentable de gobernanza lingüística”, desarrollado en conjunción con las comisiones Ejecutiva, Técnico/Académica y Tecnológica del Consorcio. En el presente artículo se desarrolla una síntesis del mismo. A través de ella se intenta mostrar de qué manera el desarrollo del CELU digital está estrechamente relacionado con un modelo comprensivo de la internacionalización. El trabajo se ordena en las siguientes partes. En primer lugar, el deslinde del concepto de internacionalización en el cual se sustenta el proyecto. En segundo, el análisis del papel de la certificación de las lenguas en los procesos de internacionalización. La síntesis del proyecto se presenta en un tercer momento. Por último, se propone una agenda para consolidar el trabajo realizado mediante una mejor articulación de los niveles educativo y de gestión de la internacionalización.

### **Palabras clave**

CELU digital – Internacionalización – Internacionalización del currículo – Política Lingüística

### **Introducción**

Numerosos estudios han puesto en evidencia el impacto de la pandemia de Covid -19 en los conceptos y las prácticas dominantes de internacionalización de la educación superior (AA/VV 2022; Beneitone. 2022a; Beneitone. 2022b; Bustos-Aguirre, Vega Cano. 2021; Gacel Ávila. 2022, Lee, Stensaker. 2021, por ejemplo). El escenario de educación en contexto remoto de emergencia llevó a un proceso de virtualización como instancia para garantizar el derecho a la educación superior. En ese contexto, se generó una nueva mirada hacia las formas de encarar la internacionalización con vistas a ampliar el universo de estudiantes que pudiesen aprovechar esas experiencias. Modalidades como la internacionalización en casa, la internacionalización comprensiva y la internacionalización del currículum aspiran a una democratización de la integración educativa desde el paradigma de la cooperación solidaria. Asimismo, cobran un relieve que las coloca como una función sustantiva más de la educación superior con el objetivo de formar profesionales que posean las competencias necesarias para insertarse en un campo laboral de dimensión global<sup>6</sup>. Este horizonte está presente en el Ciclo de Formación de la Iniciativa de Apoyo

---

<sup>6</sup> Como señala Jocelyn Gacel Ávila, “En el contexto actual, caracterizado por transformaciones rápidas y profundas en la política y economía global, en el que imperan las amenazas de terrorismo internacional, la multiplicación de los movimientos étnicos, los genocidios, la pobreza, la hambruna, las enfermedades y la contaminación, es irrefutable que los estudiantes de todos los niveles educativos necesitan adquirir mayor conciencia global para funcionar de modo eficiente como profesionales y ciudadanos. Por ende, uno de los objetivos medulares de las universidades, las escuelas

al Desarrollo de Estrategias Virtuales para la Internacionalización Integral, implementado por el PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional), de la Secretaría de Políticas Universitaria en el año 2021. El consorcio ELSE CIN participó en este ciclo y elevó el proyecto El examen CELU digital: desarrollo de estrategias de virtualización para el desarrollo de un programa de internacionalización comprehensiva basada en un modelo sustentable de gobernanza lingüística.

En el presente artículo describiré el proyecto elevado a PIESCI y desarrollado en conjunción con las comisiones Ejecutiva, Técnico/ Académica y Tecnológica del Consorcio. Asimismo, intentaré mostrar de qué manera el desarrollo del CELU digital está estrechamente relacionado con un modelo comprensivo de la internacionalización. Para ello, propongo el siguiente recorrido expositivo. En primer lugar, el deslinde del concepto de internacionalización en el cual se sustenta el proyecto. En segundo, el análisis del papel de la certificación de las lenguas en los procesos de internacionalización. La síntesis del proyecto será presentada en un tercer momento. Por último, se propondrá una agenda para consolidar el trabajo realizado mediante una mejor articulación de los niveles educativo y de gestión de la internacionalización.

### **Modelos de internacionalización: la internacionalización del currículum**

De acuerdo con los datos de Unesco Institute for Statistics, consultado el 19 de marzo de 2023, el flujo global de estudiantes de movilidad entrante de nivel superior en Argentina en 2022 fue de 121.577 personas. De este dato global, la presencia de estudiantes provenientes de los seis países no hispanohablantes con mayor número de estudiantes *incomming*, es la siguiente:

Brasil 20.515

Estados Unidos 5.777

Italia 733

China 443

Alemania 376

Francia 339.

No me interesa explayarme sobre las razones de este número. El repositorio de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) no explicita si estas/os estudiantes están inscritas/os en programas resultantes de convenios o se movilizan por su cuenta. Tampoco si se trata del sistema público o privado.

El número significativo de estudiantes brasileños en este conjunto puede estar motivado por las dificultades para acceder a la educación superior en su país de origen —por razones económicas o de cupos de ingreso— y por el prestigio de las universidades argentinas y el carácter gratuito de los estudios de grado en el sector público, en particular, de la carrera de Medicina (Rizzo, 2022).

Sin embargo, si el número global se contrasta con el número de estudiantes universitarios, que es actualmente de 2.343.587 en todo el sistema (público y privado) según datos de la SPU, el porcentaje de estudiantes extranjeros entrantes es bajo, apenas un poco más de 0,5 % de la totalidad de la masa estudiantil. Se trata de una situación similar en Latinoamérica. Al respecto, Beneitone (2022b, p. 425) señala que la movilidad entrante en la región es del 0,83%.

---

y los colegios consiste en el fomento de una conciencia global por medio de la internacionalización de los contenidos de los cursos y los métodos de enseñanza. Ninguna actividad social puede darse el lujo de prescindir de una visión global. Las visiones demasiado provincianas, estrechas o patrioterías, promovidas por un solo segmento humano, terminarán relegadas en el olvido. La internacionalización lleva al diálogo y la reflexión crítica y permanente sobre los orígenes y objetivos mismos de los fenómenos mundiales por medio de la instauración de un proceso educativo serio y comprometido” (Gacel Ávila. 2009, 6).

Las razones del bajo porcentaje de estudiantes movilizados son múltiples. Entre otras, la existencia de circuitos diferenciados de acuerdo con áreas disciplinares, el prestigio de las universidades de acuerdo con su historia y con los rankings internacionales, la existencia o carencia de sistemas efectivos de reconocimiento académico, los imaginarios sociales en relación con los países receptores, el costo de la movilidad, entre otros.

En función de este diagnóstico se comienzan a generar modelos de internacionalización alternativos que supongan estrategias superadoras de la movilidad, más democráticas y al alcance de un mayor porcentaje de estudiantes.

Desde este horizonte, la internacionalización de la educación superior se puede concebir como el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural de la enseñanza postsecundaria abarcando las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión (Knight, 2005, p. 12-14). Entre sus objetivos se encuentran los siguientes, detallados por Joselyn Gacel Ávila (2009, 7):

La renovación e innovación institucional.

La incorporación de una dimensión internacional e intercultural en la cultura, misión y visión institucional.

El fortalecimiento institucional.

El mejoramiento de la pertinencia y la calidad del perfil de los egresados.

El mejoramiento de los programas docentes y los productos de la investigación.

La internacionalización no está necesariamente vinculada al desplazamiento, ni queda asociada a temáticas internacionales, ni a la enseñanza de una lengua o a la oferta de cursos sobre temáticas nacionales en esa lengua, ni a una dimensión, función, actividad u objetivo específico de la educación superior, sino que comprende una multiplicidad de dimensiones, funciones, acciones y objetivos y es de carácter procesual y dinámico (De Witt, 2011). Desde un contexto regional y asumiendo la educación superior como derecho, entendemos, de acuerdo con los lineamientos de la CRES 2018, que la internacionalización:

(...) debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia y la identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional” (Unesco IESALC, 2018, p.14).

Esta concepción halla una expresión acabada en el modelo de la Internacionalización del Currículo que surge en Australia, como señala Pablo Benitone, “para abordar el problema de la gran población estudiantil que no se beneficia de la movilidad, y, en parte, como una reacción a la comercialización y mercantilización de la educación superior” (Benitone, 2022b, p. 427). Entre las definiciones más citadas de la internacionalización del currículo podemos traer la de B. Leask:

La internacionalización del plan de estudios es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio. (Leask, 2015, p. 9).

Este modelo de internacionalización supone un trabajo coordinado y articulado en el nivel de la gestión de rectorados (secretarías de relaciones internacionales), de facultades (secretarías académicas, direcciones de departamento) y docentes (equipos de cátedra). Puede realizarse mediante estrategias como cátedras o clases espejo, trayectos comunes de formación con reconocimiento académico, desarrollo de trayectos de investigación colaborativos con estancias académicas virtuales, propuestas con metodología de aprendizaje COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea), entre otras (RedCIUN. 2022). Como puede verse, la puesta en marcha de muchas de estas estrategias encuentra un soporte fundamental en los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje.

Un último deslinde atañe a los niveles tanto de gestión como educativo de la internacionalización. Los niveles de gestión atañen a todos los actores que están involucrados en el diseño y la implementación de políticas y estrategias consistentes con esas políticas. Entre ellos podemos destacar los siguientes en el ámbito argentino:

Ministerios (Ministerio de Educación, otros)

Organismos encargados de diseño e implementación de políticas educativas de nivel superior (SPU, PIESCI)

Gestión de las universidades (CIN, CRUP, Rectorados)

Oficinas de relaciones internacionales de Universidades.

Unidades académicas.

Estos niveles interactúan entre sí y se vinculan, además, para el diseño de programas, con las oficinas de cooperación cultural y educativa de las distintas embajadas y con otros organismos vinculados a la cooperación internacional y la integración educativa.

Es posible también hablar de los niveles educativos de la internacionalización. Jocelyn Gacel Ávila (2009, p. 9) reconoce los siguientes: 1) un nivel micro, referido al proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula; 2) un nivel meso, relativo a los “(...) factores que determinan el contenido y los métodos de enseñanza-aprendizaje, es decir, el currículo (...)”; y, finalmente, el nivel macro, que corresponde a la definición de estrategias y políticas institucionales.

Como se advierte en este deslinde, para que los programas de internacionalización sean consistentes y tengan un impacto efectivo en la formación de profesionales y en la transformación y la innovación de las instituciones educativas, es necesaria una estrecha coordinación entre ellos.

### **La lengua en la internacionalización del currículo**

Un aspecto clave para trabajar en la internacionalización del currículo es el dominio de lenguas extranjeras y su cultura. Como señala Pablo Beneitone, los déficits de un dominio de Lengua Extranjera entre estudiantes y docentes constituyen un obstáculo para el logro de este tipo de programas. Dicho dominio no se ciñe solo a las competencias comunicativas, es decir que la lengua no se concibe desde una mirada instrumental, sino que se proyecta al desarrollo de competencias interculturales (Beneitone. 2022a, p.177). De allí el esfuerzo de las instituciones de educación superior para salvar esta brecha formativa.

El interés de una apertura de cosmovisiones implicado en las acciones de internacionalización depende de una apropiación de la cultura otra. Se trata competencias fundamentales para el desempeño en un espacio de oferta laboral global y estrechamente interconectado a través de la tecnología. Al respecto es ilustrativa la siguiente observación de Tim McNamara: “En un mundo cada vez más globalizado, necesitamos personas que sepan idiomas para poder realizar tareas globalizadas. Y necesitamos que sepan esos idiomas de un modo en particular. Necesitamos que puedan funcionar de forma práctica en otros idiomas” (2008, p.7).

El pedido de certificaciones a los estudiantes de movilidad entrante, sea esta presencial o virtual, constituye un requisito para el acceso a las experiencias académicas internacionales (Rizzo. 2022, p.105).

En el escenario argentino, la exigencia de una certificación de dominio se enmarca en una política de promoción del español como lengua académica y científica. Representa, como señala Rizzo, una decisión que encarece el estatus del español al ampliar sus funciones y jerarquizarlo (2022, p.88).

Las universidades argentinas, conscientes de esta necesidad para los procesos de internacionalización, han ido generando marcos normativos por los cuales se solicita la acreditación de un determinado nivel de dominio de español como requisito a extranjeros no hispanohablantes. Si bien no hay uniformidad con relación al nivel requerido y a las certificaciones aceptadas (DELE,

CELU, DUCLE<sup>7</sup>, otros exámenes diseñados por las Universidades), existe la intención programática de solicitar el CELU como certificación. La incorporación del consorcio como red del CIN en el 2018 puede contribuir en la homologación de estos requisitos. Sobre este punto Leonor Acuña señala:

“Con respecto al CELU, yo lo que veo es que se afianzó muchísimo cuando fue respaldado por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), que reúne a todas las universidades. Tal vez no esté tan activo en lo académico, pues derivó a la internacionalización universitaria, pero como proyecto está muy asentado. Fíjense que en las universidades argentinas jamás se le había pedido a nadie una prueba de español, y la gente entraba desde cualquier país, aunque algunos no supieran español. Y ahora, tras este camino que recorrimos, con este gesto simple de profesoras de castellano, hemos logrado influir en la política lingüística nacional, en un país que siempre acogió inmigrantes, pero que tampoco se preocupó en exceso por hacer una política lingüística en ese sentido. El hecho de que las universidades exijan ese certificado implica toda una reflexión sobre el uso de la lengua”. (Pastor Cestero, Acuña, Fernández, 2021, p. 84).

En este contexto, y si se tienen en cuenta los datos acerca de la movilidad entrante en la Argentina, la virtualización del examen CELU constituye una ampliación de posibilidades de acreditación de la lengua no solo para los estudiantes que se movilizan sino también para aquellos comprendidos en propuestas de internacionalización en casa o de internacionalización del currículo. Si bien en un principio la adaptación virtual del examen no obedeció a esta motivación específicamente, la convocatoria de PIESCI obligó a repensar esta transformación desde ese horizonte de comprensión.

### **Breve descripción del proyecto**

El proyecto se desarrolló en el marco de la Iniciativa de Apoyo al Desarrollo de Estrategias Virtuales para la Internacionalización Integral. Con esta iniciativa, de acuerdo con Marina Larrea, se intentaba empezar a recorrer un camino que configurara una nueva agenda de internacionalización para el sistema universitario argentino en los próximos años.

El objetivo principal de la iniciativa consistía en invitar a las instituciones universitarias a inaugurar una reflexión conjunta en el nivel institucional que convirtiese el contexto de pandemia y pospandemia en una oportunidad para introducir prácticas innovadoras a su política internacional, convocando a responsables académicos, de gestión curricular, internacionales, lingüísticos, informáticos y disciplinares. Si bien la iniciativa estaba dirigida principalmente a instituciones universitarias que hubiesen participado en programas de movilidad promovidos por PIESCI (MARCA, ARFITEC, ARFAGRI, INNOVART, MAGA, Escuelas Agrotécnicas Preuniversitarias), se permitió al consorcio tomar parte en la propuesta como tal, con las adaptaciones pertinentes del programa, por entender la correlación entre internacionalización comprensiva y certificación de dominio de las lenguas.

Las/los integrantes la Comisión Ejecutiva, la Comisión Técnica/Académica y la Comisión Tecnológica asistimos al Ciclo de Formación dictado por el Dr. Pablo Beneitone durante el año 2021 en el cual se desarrollaron de manera teórica las nociones básicas de la internacionalización del currículum y se planteó a modo de ejercicios prácticos el diseño de estrategias a partir de casos o situaciones concretas.

Con posterioridad a la realización de esta capacitación se elaboró de manera conjunta el proyecto anual cuyos objetivos fueron los siguientes:

Contribuir al diseño de políticas públicas educativas que contemplen la adaptación del entorno universitario argentino al contexto internacional de pandemia y postpandemia.

Promover el desarrollo de un modelo sustentable de Gobernanza Lingüística, desde el potencial conjunto del examen internacional CELU (Certificado Español Lengua y Uso) y los Entornos

---

<sup>7</sup> Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española, Universidad Nacional de Rosario.

Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), que propicie e impulse una internacionalización integral y comprensiva (intercambios virtuales, internacionalización del currículum y reconocimiento académico).

Aportar al desarrollo de estrategias más democráticas e inclusivas de internacionalización de la educación superior mediante el uso de Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje.

Promocionar el uso del español como lengua profesional y científica desde un posicionamiento teórico- crítico pluricéntrico y regional.

En cuanto a las líneas de acción del proyecto, podemos mencionar las siguientes: 1) las orientadas al fortalecimiento del CELU digital; 2) Orientadas a la capacitación y formación; 3) Orientadas a la difusión del CELU.

Las acciones inherentes a la primera línea fueron:

El ajuste de interfaces para la toma

La elaboración y validación de reactivos

La digitalización e indexación de las muestras orales y escritas para poder consolidar el vínculo con docentes e investigadores que consultan el archivo

La transcripción de muestras orales y escritas para conformar un corpus que amplíe la disponibilidad de datos para aquellos que consultan el archivo

El diseño de una Aplicación para usuarios del CELU (CeluApp)

Las acciones inherentes al fortalecimiento en la capacitación de los evaluadores consistieron en el desarrollo de talleres sobre:

Revisión del constructo en entorno digital

Evaluación de la parte escrita en entorno digital

Evaluación de la parte oral en entorno digital

Finalmente, las acciones relativas a la difusión del examen en su versión digital fueron las siguientes:

1) Junto a la Subsecretaría de Políticas de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la Nación y en el marco del Programa de intercambio de asistentes de idiomas, las licenciadas Alejandra Elichabe y Adriana Coscarelli del equipo CELU participaron en distintas jornadas de orientación a asistentes argentinos/as de idioma español. En dichos eventos se presentó el CELU y se brindó una orientación para enfrentar el desafío de desempeñarse como tutores/as en la enseñanza del español con acompañamiento de actividades interactivas, bibliografía y sitios de consulta.

2) Participación en la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA 2022) La coordinadora ejecutiva del Consorcio, Ana Pacagnini, integró la mesa especial “Gobernanza lingüística” en el día 4 de la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA 2022). Explicó el modelo del CELU digital.

3) Participación de integrantes de los equipos CELU en Diálogos con Especialistas del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El 7 de diciembre Silvia Prati, Ana Pacagnini, Alejandra Elichabe y Adriana Coscarelli, participaron del Ciclo “Diálogos con Especialistas” con una serie de presentaciones sobre el examen CELU Digital. La charla, titulada “El examen CELU: evaluación en entorno digital” y moderada por Claudia Fernández, del Instituto de Lingüística, fue transmitida en vivo por YouTube.

Cabe señalar, por último, que el financiamiento obtenido para el desarrollo de estas actividades fue, en el año 2022, de \$ 3.500.000.

### **Posible agenda de desafíos futuros**

La experiencia de realización del proyecto abre una agenda posible que conlleva a una serie de decisiones futuras. Un primer punto, tiene que ver con la significación del traspaso a la plataforma virtual.

En trabajos recientes, Jacovkis et al. (2022), Silvia Prati (2022) y el equipo del CePEL de la UNSAM (Universidad Nacional de San Martín) (Leiton, Montoya, Agüero. 2022) se preguntan por la significación de esta transformación, sus impactos, sus aperturas. Estos impactos no atañen solo al examen en sí, sino a todo el circuito inherente a su implementación y a los roles de los actores intervinientes. En efecto, la implementación del CELU digital reconfigura las funciones y la gravitación de las sedes que, en la modalidad presencial desempeñaban funciones inherentes a la promoción del examen y la administración. Este circuito se reconfigura desde una lógica centralizada y ubicua a la vez, conforme al funcionamiento del trabajo desde la plataforma virtual. Por eso, una de las tareas pendientes es repensar las funciones de las sedes en este nuevo escenario. Por ejemplo, si, tal como observan Jacovkis et al. (2022):

(...) a partir de las estadísticas generales de las tomas del examen CELU en los últimos 4 años, podemos observar que existe una variación significativa en el porcentaje de aprobados y desaprobados; sin embargo, este no es un fenómeno presente únicamente en la toma del CELU digital, sino que se comprueba también en las tomas presenciales. Esto indica la influencia de otros factores que determinan la variabilidad y que deben ser estudiados. Uno de ellos, creemos, tiene que ver con los requisitos de ingreso a muchas de las universidades argentinas que empuja a los candidatos a presentarse a rendir el examen CELU sin la adecuada preparación para certificar un nivel intermedio o avanzado. (p.113)

una de esas nuevas funciones puede ser la familiarización con el trabajo en plataforma de los candidatos que se inscriben a través de ellas, en formatos que van desde la presencialidad plena, la presencialidad mediada por tecnología hasta la virtualidad.

En segundo lugar, es necesario alcanzar mayores grados de articulación en lo que atañe a los niveles de gestión y educativo de la internacionalización en relación con la promoción del CELU digital. Con relación a los niveles de gestión, se trata de un programa que, aunque está relacionado con la internacionalización de la educación superior, trasciende este campo porque, como señala Leonor Acuña (ver nota 3), hace al diseño de políticas públicas, políticas lingüísticas y al de estrategias de gobernanza lingüística referidas al español como lengua segunda y extranjera. Un programa que, además, está relacionado con la historia misma del Consorcio ELSE. Así, la promoción y el desarrollo del CELU digital debería concebirse como una política de estado que atraviesa definiciones que hacen a la SPU, el CIN, a su Comisión de Asuntos Internacionales, y a cada una de las Universidades que lo integran. En este sentido, podría ser decisión de los integrantes de la comisión lograr dos objetivos clave: por una parte, establecer como propuesta uniforme la presencia del CELU en los distintos dispositivos de funcionamiento de las Secretarías de Relaciones Internacionales de las universidades nacionales. Por otra, definir al CELU de manera global como requisito obligatorio para los estudiantes entrantes que no pueden acreditar el nivel de dominio del español que necesitan para el cursado. En este sentido, la existencia del CELU digital ha demostrado ser compatible con instancias de internacionalización con o sin desplazamiento.

En tercer lugar, en lo relativo al nivel educativo de la internacionalización, cabría trabajar sobre la articulación entre las Secretarías de Relaciones Internacionales, las Secretarías Académicas de Rectorado y las Facultades que integran cada universidad. Desde el horizonte de la internacionalización del currículum y asociada al interés por desarrollar un sistema argentino de créditos, se podría plantear la posibilidad de asignar un número “n” de créditos a aquellos estudiantes que han aprobado el CELU en función de la carga horaria y de las tareas implicadas en el examen. Asimismo, en el nivel de articulación del examen en cada unidad académica, sería posible diseñar una metodología de trabajo que incorpore y despliegue en espacios curriculares determinados de cada carrera las competencias orales y escritas específicas del lenguaje académico o profesional que forman parte de las habilidades evaluadas en el examen.

Son todos desafíos que el desarrollo del presente proyecto nos anima a formular como agenda futura de esta correlación entre CELU digital e internacionalización del currículum.

## Referencias

- Beneitone, P. (2022a). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. *Integración y Conocimiento*, 11, pp. 163-181. Link: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/36536>
- Beneitone, P. (2022b). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 422-444. Doi: [10.54674/ess.v34i1.526](https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526)
- Bustos-Aguirre, M. L.; Vega Cano, R. (2021). Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. *Educación Superior y Sociedad*, 33 (2), pp. 269-297. Link: <https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/46>
- De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*, 64, pp. 9-12. Link: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6351-161-2\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6351-161-2_2)
- Gacel Ávila, J. (2009). Modelo de Oficinas de Relaciones Internacionales. En: AA/ VV *Casos Prácticos para la Gestión de la Internacionalización en la Universidades/ Safiro II*. Alicante, Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales, pp. 6-32. Link: [https://safiro2.old.ogpi.ua.es/public\\_documents/SAFIRO%20II%20-%20libro.pdf](https://safiro2.old.ogpi.ua.es/public_documents/SAFIRO%20II%20-%20libro.pdf)
- Gacel Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. Desafíos y factibilidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34 (1), pp. 401-421. Doi: [10.54674/ess.v34i1.570](https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570)
- Knight, J. (2005). An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. En: H. de Wit et al. (Eds.) *Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension* (pp. 1-38). Washington DC, World Bank.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Oxford, Routledge.
- Mc Namara, T. (2008). Language Assesment as Social Practice. Link: [https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/McNamara\\_conferencia\\_.pdf](https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/McNamara_conferencia_.pdf)
- Pastor Cestero, S. (2021). Entrevista a Leonor Acuña y Claudia Fernández Silva. *Boletín ASAELE*, noviembre, pp. 79-85. Link: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/124744/1/PastorCesteros\\_2021\\_BolASELE.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/124744/1/PastorCesteros_2021_BolASELE.pdf)
- RedCIUN (2022). *Buenas prácticas de internacionalización del currículo en las universidades argentinas*. Buenos Aires, CIN. Link: [https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20de%20Internacionalizaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo\\_RedCIUN.pdf](https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20de%20Internacionalizaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo_RedCIUN.pdf)
- Rizzo, M. F. (2022). Escenario actual de las principales certificaciones de dominio de español y portugués en el ámbito hispanoamericano. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 75, pp. 75–117. Doi: [10.22201/enallt.01852647p.2022.75.980](https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2022.75.980)
- UNESCO IESALC (2018). *Declaración de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-0c538482-88b9-439b-ab7d-d2dc5382b911>

## O uso da metodologia WebQuest na formação de professores e no ensino e língua espanhola El uso de la metodología Webquest en la formación del profesorado y la enseñanza de la lengua española

**Fagundes, Angelise** [angelise.silva@uffs.edu.br](mailto:angelise.silva@uffs.edu.br)

**Fontana, Marcus V. L.** [marcus.fontana@uffs.edu.br](mailto:marcus.fontana@uffs.edu.br)

Universidade Federal da Fronteira Sul

**Ramires Zilli, Bruno** [zilibrunoramires@gmail.com](mailto:zilibrunoramires@gmail.com)

Rede Municipal de Santana do Livramento/RS

### Resumen

En el presente estudio, abordamos la metodología WebQuest como una herramienta de vanguardia en el ámbito de la enseñanza del idioma español y la formación de docentes desde una perspectiva crítica. La WebQuest se configura como una modalidad de aprendizaje basada en la utilización de recursos en línea, destinada a fomentar el desarrollo de capacidades de investigación, análisis, síntesis de información y la promoción de la colaboración entre estudiantes. Para respaldar nuestra exploración, realizamos una revisión bibliográfica exhaustiva, la cual destaca las características y los beneficios inherentes a la implementación de la WebQuest en el contexto del proceso de enseñanza del español. A su vez, presentamos un estudio de caso en el que se involucra a profesores en fase de formación, quienes han empleado la metodología WebQuest con el propósito de optimizar sus habilidades pedagógicas y competencias tecnológicas bajo un prisma crítico. Resaltamos la importancia primordial de la adopción de una orientación crítica en la enseñanza del español, que propicie la reflexión de los alumnos en relación con los aspectos socioculturales y políticos que vinculan al idioma. Asimismo, enfatizamos la relevancia de una perspectiva crítica en el proceso de formación docente, con el propósito de capacitar a los futuros educadores en el desarrollo de competencias pedagógicas y tecnológicas, en consonancia con una visión crítica de la educación. Los hallazgos del estudio corroboran la eficacia de la metodología WebQuest en la enseñanza del español, estimulando la adquisición de aptitudes relacionadas con la investigación, el análisis y la síntesis de información, a la vez que fomenta la colaboración entre los estudiantes. En este sentido, la WebQuest se revela como una herramienta de gran valía en la formación de profesores, contribuyendo al fortalecimiento de sus competencias pedagógicas y tecnológicas.

### Palabras clave

WebQuest - formação de professores - ensino de língua espanhola - metodologias ativas - perspectivas críticas de ensino.

### Introdução

Cada diploma de graduação deveria ter impresso, além da data, um prazo de validade. É isso que defende o professor Wilson Leffa (2006, p. 357). Para o pesquisador, deste modo, ficaria claro que conhecimento tem limite de tempo e precisa ser constantemente renovado e ampliado. Diante disso, precisamos assumir, como educadores, o papel de intelectual transformador, como propõe Giroux (1990, p. 176), pois o trabalho docente não é (ou não deveria ser) meramente técnico. Um educador não pode ser simplesmente um operador ou operário da educação. Como intelectual, o professor movimenta as engrenagens do sistema educacional de modo a balançar as bases tecnocráticas, instrumentais - pensando o ato educativo de modo sistêmico e político, em que toda ação gera mudança. Como mero aplicador das políticas do Estado - submetidas a interesses e ideologias

dominantes, a ação do professor serve apenas para manter o *status quo*. Toda mudança produzida, nesta perspectiva, é uma mudança no sentido de preservar as relações de poder. Para Giroux (1990), assim como para Paulo Freire (em toda a sua obra), os professores só poderão educar os alunos para serem cidadãos críticos, ativos e transformadores se eles mesmos se constituírem como tais.

A formação de professores no Brasil hoje - e, em especial, a de professores de língua espanhola - ainda anda a passos lentos. O currículo segue como um território de disputas e as forças dominantes na área de Letras são bastante conservadoras, de modo que boa parte das universidades não percebe estar formando professores para o século XXI. O próprio professor Leffa (2006, p. 356) alertava para isso já na primeira década deste século, quando refletia que “quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui cinco, dez ou vinte anos”. Há conhecimentos que são anacrônicos, outros, precípeis. E é nesse sentido que precisamos (re)pensar a formação e colocá-la em diálogo com o mundo, o nosso mundo, o mundo do nosso aluno, o mundo dos alunos do nosso aluno. O mundo que é e o que está por vir. Frente a isso, é impossível termos uma formação de professores que não dialogue com as novas tecnologias e com as metodologias ativas, centradas nos alunos e em seus interesses.

Talvez seja pelo conservadorismo da educação no Brasil, não raro emanado das próprias universidades, que deveriam ser o espaço da pesquisa, da vanguarda e da inovação por excelência, que o educador Rubem Alves, em “Conversas sobre Educação” (2003), alerta para que tenhamos cautela com a palavra “formação”. Formar, do latim *formatio, formare*, significa dar forma, moldar. Tomada em seu sentido literal, é um movimento que restringe, apequena, ata. É justamente o oposto do que deveríamos buscar. A educação é (ou deveria ser sempre) um mar aberto e o professor, dono de sua caminhada, um eterno *aprendente*. O que buscamos aqui é que, como sintetizou metaforicamente Alves (2003, p. 118), os professores sejam “pipocas” e que não se tornem, ao longo do processo, “piruás”.

Para ilustrar este movimento, apresentaremos uma experiência compartilhada entre docentes durante o segundo semestre de 2022 e vivenciada com um grupo de quatorze (14) professores em formação do Curso de Letras Português e Espanhol Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo (UFFS/CL). Essa experiência deu-se na disciplina de “Prática de Ensino de Língua Espanhola II”, presente na sexta fase do curso e cuja ementa propõe “Analisar, adaptar e (re)criar atividades e materiais de ensino considerando diferentes recursos tecnológicos.” (UFFS, 2020, p. 157). Frente a isso, (1) definiremos a metodologia WebQuest; (2) apresentaremos a proposta de trabalho realizada com o grupo em questão e a perspectiva teórica de ensino que embasa nossa docência e que foi adotada nessa experiência; (3) os resultados obtidos e (4) as considerações finais.

### **WebQuest: uma metodologia ativa**

O contexto de produção desta pesquisa deu-se a partir dos encontros da disciplina “Prática de Ensino de Língua Espanhola II” no terceiro ano do Curso de Letras Português e Espanhol Licenciatura da UFFS/CL. Essa disciplina passou a fazer parte do currículo do curso em virtude da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior e para a Formação Continuada no Brasil. Nesta resolução, define-se, no §1º do artigo 13, que todo curso de licenciatura deverá ter “I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”, além de “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição”. Com isso, entende-se, primeiro, que o estágio não é meramente o lugar da prática na formação, mas espaço de pesquisa sobre a práxis educativa. Ademais, é importante ressaltar que o

Conselho Nacional de Educação estabelece uma diferenciação significativa entre estágio e prática como componente curricular. No documento, a prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (CNE/CP Nº: 2/2015)

O estágio curricular supervisionado de ensino, por sua vez, é entendido como:

o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (CNE/CP Nº: 2/2015)

Diferente, portanto, do estágio supervisionado como componente curricular a disciplina “Prática de Ensino de Língua Espanhola II” pressupõe que o trabalho do professor formador deva dar-se considerando a “análise, adaptação e (re)criação de atividades e materiais de ensino considerando diferentes recursos tecnológicos” (UFFS, 2020, p. 157) que levem em conta a “pluralidade cultural, direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, orientação sexual, trabalho e consumo” (UFFS, 2020, p. 157). Em razão disso, com esse grupo em particular, decidiu-se trabalhar com a metodologia de ensino WebQuest.

WebQuest é uma metodologia ativa criada por Bernard Dodge e Tom March em 1995, na Universidade de San Diego, na Califórnia. Para Bottentuit Junior (2022, p. 147), a partir dessa metodologia, de modo orientado, os alunos são desafiados a realizar uma tarefa, sempre construtiva e colaborativa, em que possam aplicar os conhecimentos desenvolvidos por meio da pesquisa. Em geral, a WebQuest apresenta um caráter lúdico e criativo e tem muitos pontos de contato com outras metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (Buck Institute for Education, 2008), a Aprendizagem Baseada em Problemas (Munhoz, 2015) e a Sala de Aula Invertida (Bergmann; Sams, 2016; Talbert, 2019). Ademais, retomando as proposições de Dodge (1995), Bottentuit Junior (2022, p. 148) destaca que “as WebQuests permitem com que os professores possam utilizar a Internet com criatividade e consciência. A estratégia funciona como uma investigação orientada, na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet” (Dodge, 1995, s/p). Bottentuit Junior destaca, contudo, que embora a internet seja usada como meio para as pesquisas realizadas, isso “não implica dizer que os alunos encontrarão as respostas para as suas tarefas na Internet, mas a pesquisa orientada ajudará na construção dos conhecimentos necessários para a execução da tarefa em grupo” (2022, p. 148).

Para Zilli (2022b, p. 7), a WebQuest consiste em uma metodologia de cunho investigativo, cujo objetivo é transformar informações reunidas na internet em conhecimento, por meio de tarefas que colocam o aluno como protagonista. Com base em Zilli (2022a, 2022b), Bottentuit Junior (2022) e Barato (2004), a WebQuest deve ser construída na forma de um *site* de internet organizado em algumas abas mais ou menos padronizadas: (1) introdução, (2) tarefa, (3) processos, (4) recursos, (5) avaliação e (6) página do professor. No entanto, Fukuda (2007) *apud* Zilli (2022a, p. 35) salienta que há WebQuests que não seguem rigorosamente essa estrutura e ainda assim se enquadram na metodologia ao propor tarefas, processos e produtos mediados pela pesquisa na internet.



**Figura 1.** Como se organiza a WebQuest. Fonte: os autores (2022)

Para criar uma WebQuest, o docente deve levar em conta que: (1) a introdução apresentará o tema da pesquisa que o aluno realizará; (2) a tarefa apresentará a atividade a ser desenvolvida (o quê); (3) o processo apresentará o passo a passo para a realização da tarefa (o como); (4) os recursos contemplarão as ferramentas online disponibilizadas pelo professor; (5) a avaliação contemplará os critérios avaliativos das atividades desenvolvidas pelos alunos e da própria WebQuest e, por fim, a (6) página do professor reunirá as referências utilizadas na WQs e apresentará a autoria, com informações sobre o professor.

Barbagallo (2010) descreve as funções das diferentes abas em uma WebQuest de forma abrangente. A aba de (1) introdução tem o propósito de despertar o interesse dos alunos pela atividade, com a criatividade do professor desempenhando um papel importante nesse aspecto. A aba da (2) tarefa deve fornecer uma descrição clara e detalhada das atividades que os alunos precisam realizar, incluindo a necessidade de adquirir informações básicas e realizar pesquisas em grupo. A aba de (3) recursos deve disponibilizar referências relevantes sobre o tópico, enquanto a aba do (4) processo descreve o passo a passo da tarefa para orientar os alunos. Barbagallo sugere que a aba processo pode incluir os recursos, desde que os elementos sejam claramente definidos. A aba de (5) avaliação deve conter critérios de avaliação transparentes. A aba da (6) página do professor deve incluir materiais de consulta, como sites, imagens e textos utilizados na construção da WebQuest, bem como uma breve apresentação do criador.

Simona Barbagallo (2010) aclara, ainda, que é possível diferenciar três tipos de WebQuest: de curto prazo, de longo prazo e miniWebQuest. Para a autora, na WebQuest de curto prazo, “o objetivo se baseia na aquisição e integração de um determinado conteúdo de uma ou várias matérias. A duração está entre duas ou três classes”. Já a WebQuest de longo prazo consiste em um “maior número de tarefas, mais profundas e elaboradas; e costumam terminar com a realização de uma apresentação com uma ferramenta de informática de apresentação. A duração estaria entre uma semana ou mês de aula”. Já a Mini WebQuest “é uma versão reduzida das WebQuests que só contempla o cenário, a tarefa e o produto. A duração seria entre uma ou duas aulas, quando muito” (Barbagallo, 2010, p. 74)<sup>8</sup>.

Uma vez que temos claras as perspectivas teórico-metodológicas que norteiam a construção de uma WQ, passaremos agora aos aspectos práticos. Na próxima seção, demonstraremos como temos

<sup>8</sup> Texto de Barbagallo traduzido pelos autores.

orientado profesores en formación de lenguas a que desarrollen sus propias WebQuests, de manera más simple e objetiva posible.

### Em obras: a construção de uma WQ

Ao orientar a construção de uma WQ, o professor formador, em primeiro lugar, precisa dominar as ferramentas que apresentará aos seus alunos. Logo, precisa ter claros seus objetivos. A nós, nos interessa sempre a formação de professores que compreendam a importância do diálogo em seus *quehaceres* docentes. Também buscamos, sempre que possível, apresentar ferramentas gratuitas, de forma que os professores não tenham custos para levar estes recursos para suas salas de aula. Por isso, dentre as ferramentas apresentadas, contemplamos as que possibilitam o trabalho colaborativo, a abertura das WQs criadas como Recursos Educacionais Abertos (REA) e as que têm acesso gratuito.

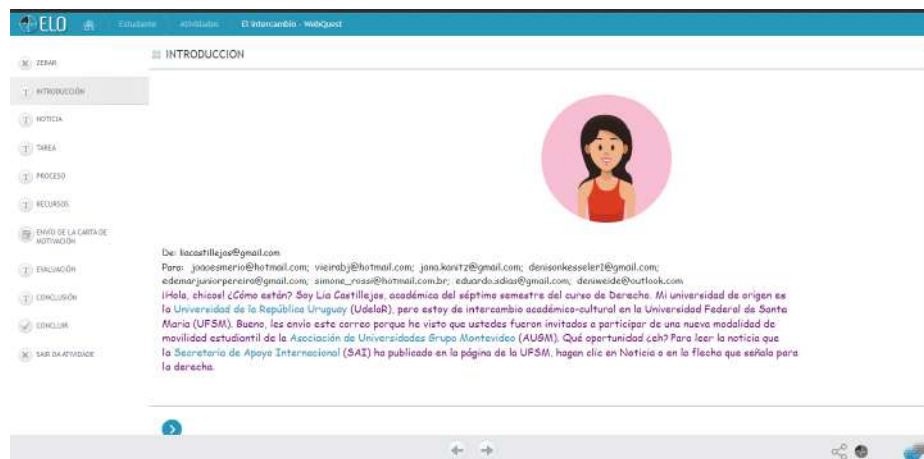
Entre as opções viáveis, recomendamos três ferramentas: Google Sites<sup>9</sup>, Wix<sup>10</sup> e ELO<sup>11</sup> (Ensino de Línguas Online). O Google Sites (Fig. 2) é conhecido por sua simplicidade, oferece recursos limitados, resultando em páginas funcionais, mas não muito elaboradas. O Wix (Fig. 3) possibilita a criação de sites sofisticados, porém, alguns de seus recursos podem ser desafiadores para alguns usuários. A conta gratuita do Wix permite criar sites de alta qualidade, mas certas funcionalidades, como bancos de dados, estão disponíveis apenas na versão paga, o que não afeta a criação de WebQuests. O ELO (Fig. 4), por fim, criado pelo professor Vilson Leffa, é um sistema de autoria brasileiro voltado para atividades interativas no ensino de línguas e parte de seus recursos é aplicável à elaboração de WebQuests.



Figura 2. Las profesiones | Bruno Zilli - Google Sites.

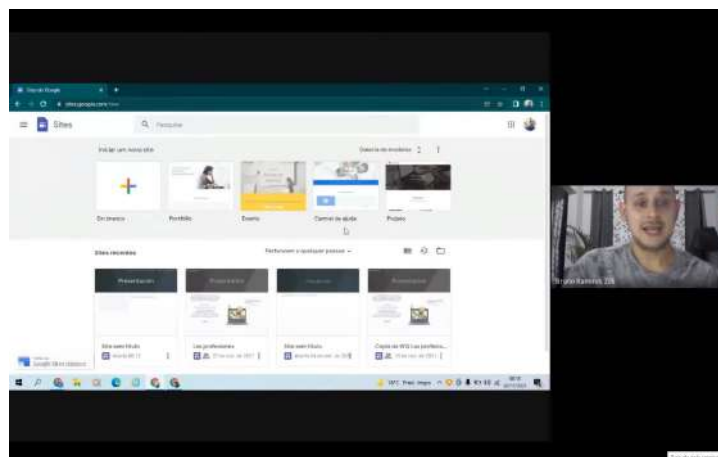


**Figura 3.** Mi viaje inventado | Marcus Fontana – Wix



**Figura 4.** El intercambio | Lia Castillejos – ELO

É importante mencionar que, em nossas oficinas e aulas, tem sido de muita ajuda apresentar aos professores o tutorial desenvolvido pelo professor Bruno Zilli sobre a criação de WebQuests a partir do Google Sites. O vídeo está disponível na plataforma Youtube (Fig. 5).



**Figura 5.** Tutorial | Bruno Zilli

Vale destacar que, para a criação de uma WebQuest, é necessário, além do conhecimento linguístico e pedagógico, o letramento tecnológico por parte do professor formador e, conseqüentemente, do professor em formação. Como se trata de uma ferramenta *online*, destaca Zilli, desenvolver uma WebQuest “requer tempo e conhecimento do assunto que será tratado e, dessa forma, torna-se um desafio para os professores” (2022, p. 72). Além disso, para o autor, “cada etapa de uma WQ é importante para a sua elaboração e para o seu real funcionamento, pois as seções não poderão ser puladas e deverão ser devidamente explicadas para que os alunos entendam o que lhes é proposto” (2022, p.72).

Por fim, como a disciplina Prática de Ensino de Língua Espanhola II pressupõe levar em conta os temas transversais (pluralidade cultural, direitos humanos etc.) (UFFS, p. 157), nosso trabalho foi perpassado pela perspectiva crítica de ensino, que norteia toda a nossa visão pedagógica, em verdade. Para guiar a proposição de WQs em sala de aula com professores em formação, partimos dos seguintes questionamentos, que orientaram a proposta e que trazemos aqui como fio condutor para levar à próxima seção deste texto: afinal, de que forma a metodologia WebQuest pode contribuir para uma educação libertadora? De que modo ela colabora para motivar a autoria docente?

### **Educação libertadora e a autoria docente: reflexões**

Paulo Freire alertava, em “Pedagogia da Indignação” (2016), que é justamente porque o mundo não é “isto ou aquilo” que a educação tem sentido. É importante, também, porque “os seres humanos são tão projetos como podem ter projetos para o mundo”, “porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem”. É justamente esta consciência de si e do mundo que faz com que cada sujeito esteja “não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros”, sendo capaz de “intervir no mundo e não só de a ele se adaptar” (Freire, 2016, p. 44). Inspirados na possibilidade freiriana de mudança é que alicerçamos nosso trabalho em uma pedagogia crítica e, portanto, libertadora.

Neste sentido, todo o labor que realizamos com as linguagens, com o ensino da língua espanhola em especial, parte de uma perspectiva progressista, onde o professor é um intelectual transformador (Giroux, 1990) que convida os alunos constantemente a ler as palavras e a ler o mundo. É fundamental destacar aqui, à luz de Freire (2016), que a leitura do mundo pressupõe uma leitura crítica da realidade e que isso envolve, como alerta o Patrono da Educação Brasileira, um movimento por parte do professor. Este movimento requer um rigor de conhecimentos e um trabalho incessante na luta contra as ideologias dominantes que imobilizam e acomodam os oprimidos, (requer, também, que o educador seja crítico e amoroso e que busque incessantemente “desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença”. A leitura crítica do mundo “é um quefazer pedagógico-político indicotomizável do quefazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (Freire, 2016, p. 47-49).

Giroux, nessa mesma perspectiva, propõe que o professor como um intelectual transformador busca fazer com que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (1990, p. 177).

[h]acer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas

necessarias para luchar por ello. Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. (Giroux, 1990, p. 177 - 178)

Frente a este *quehacer* político docente, cabe-nos pensar que a autoria dos próprios materiais é também ação política, pois, como lembram Leffa, Costa e Beviláqua, “quando o professor produz seu próprio material projeta nele sua presença, como um autor que se multiplica em sua obra” (2019, p. 199). Carolina Alves (2023) amplia esta perspectiva ao defender que a autoria de materiais didáticos pressupõe que o professor não é autor *a priori*, mas que ele assim se constitui à medida em que cria ou adapta ele mesmo o material didático. O professor torna-se autor “quando coloca algo de si nesse material” (Alves, 2023, p. 75) e quando desempenha esse papel, em relação ao qual defendo que incidem questões relacionadas não apenas a quem ele é como pessoa, sujeito que elabora/escreve um texto didático, mas também a quem ele é, aprendeu a ser e está sendo como professor, ou seja, a complexidade de relações com a sua profissão e com essa função (em termos de maior ou menor proximidade, maior ou menor autorreconhecimento como autor). Logo, nem todo professor é autor. A autoria não é um saber que está posto, ela é constitutiva e contingencial. (Alves, 2023, p. 75-76)

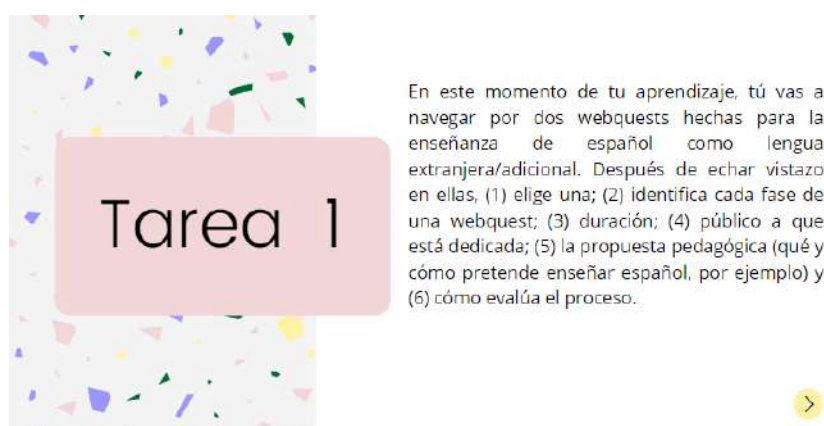
Isso posto, cabe-nos dar uma resposta mais pontual às questões que fizemos ao final da seção anterior. Quando nos referimos à formação de professores e, em especial, à que acontece na UFFS *campus* Cerro Largo, é importante pontuar que partimos do pressuposto de que o professor formador só desperta o interesse do professor em formação pela autoria se igualmente é autor de seus materiais e, portanto, projeta-se nesses recursos e cria, com e a partir deles, possibilidades críticas de leituras das palavras e dos mundos. Ao pensar a WebQuest como uma metodologia de ensino na qual o professor criará seu material a partir dos recursos que conhece, dos saberes que domina, pode-se vê-la com um potencial aberto para o trabalho docente transformador. O professor, ao usar esta metodologia - na universidade ou na escola -, escolhe o percurso que levará os seus alunos a percorrer pelas veredas do conhecimento. A ferramenta em si não atuará sobre a realidade, vale a pena destacar. É o professor que fará a diferença nos processos de interação com toda a sua humanidade e com seus conhecimentos. É o professor e não o recurso que construirá a autoria; que colocará um pouco de si e de sua experiência em seu material didático. É o professor, sujeito da história (Freire, 1996, p. 76-77) - no mundo, com o mundo e a partir do seu mundo - que buscará intervir na realidade de sua sala de aula para despertar nos alunos o pensamento como ação - (Hooks, 2022, p. 17-22), auxiliando para que cada um, a seu tempo e a partir de suas escolhas, possa também constatar-se sujeito e não objeto de sua história e, portanto, capaz de intervir na sua realidade também. Cabe, por fim, ao professor compreender a importância de explorar a linguagem dentro de contextos sociais específicos para além da relação superficial entre linguagem e sociedade, mobilizar conhecimentos que levem o aluno a analisar criticamente as relações de poder, desigualdades, desejos, diferenças, resistências etc. (Pennycook, 2001). Diante disso (e só então) é que a WebQuest pode contribuir com a autoria docente e, fundamentalmente, com uma educação libertadora.

### **Uma proposta e seus desenlaces**

A sala de aula é sempre um espaço desafiador para o professor. Para quem forma professores não é diferente. Compromissados com a educação, buscamos sempre os diálogos possíveis e os caminhos necessários para formarmos professores de espanhol cada vez mais conectados com seu tempo, com suas realidades. Diante disso, propusemos ao grupo de quatorze professores em formação do Curso

de Letras Português e Espanhol Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo (UFFS/CL), matriculados na disciplina de “Prática de Ensino de Língua Espanhola II”, a elaborarem uma WebQuest a partir de uma perspectiva crítica. O primeiro passo do desenvolvimento da proposta foi uma conversa com o professor Bruno Zilli, pesquisador do tema, com várias publicações a respeito e com uma trajetória apreciável na educação básica pública. Nesta oportunidade, os discentes da UFFS conseguiram visualizar que ainda que haja muitos desafios no ensino de espanhol na escola pública, há também muitas possibilidades. Zilli ilustrou a forma como produz e explicou como utiliza a metodologia WebQuest em sala de aula, com alunos do ensino fundamental e médio na cidade de Santana do Livramento, fronteira Brasil e Uruguai.

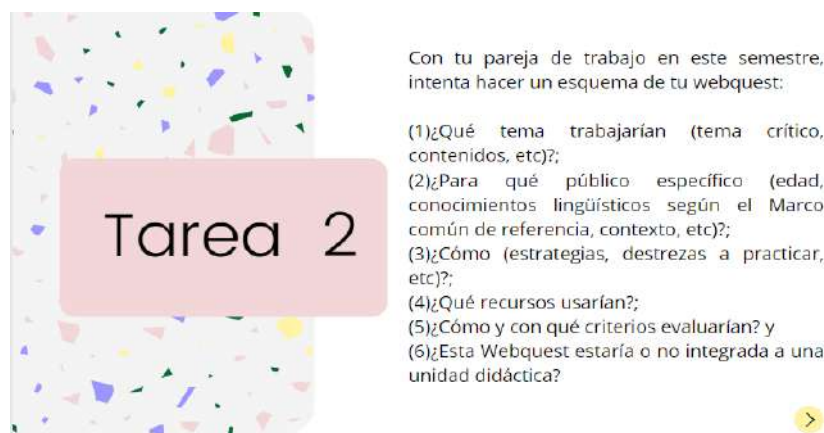
Cientes de que é possível fazer caminhos diferentes no ensino de línguas, os professores em formação foram desafiados a criar, ou seja, a exercerem a autoria de seus materiais a partir da metodologia WebQuest. A primeira etapa da tarefa consistia de uma investigação sobre WebQuests disponíveis, onde deveriam analisar sua estrutura e aspectos pedagógicos importantes, como público-alvo, objetivos etc.



**Figura 6.** Tarefa: Parte 1 Fonte: os autores (2022)

Realizada esta primeira etapa da tarefa, os professores em formação iniciaram a construção de sua própria WebQuest. Para tanto, em duplas, definiram o público-alvo, a temática, os conteúdos linguísticos, lexicais e culturais que trabalhariam, traçaram estratégias de ensino, buscaram recursos e refletiram sobre o processo avaliativo. Afinal, quais eram seus objetivos de aprendizagem de espanhol com a WebQuest e como fariam para cumprir isso e desenvolver uma avaliação processual adequada?

É importante destacar que este processo foi desenvolvido ao longo de um semestre, de modo presencial, e sempre com o acompanhamento da professora formadora. A cada encontro, estabeleceu-se um diálogo sobre os objetivos pedagógicos, sobre as estratégias usadas pelos professores em formação para que efetivassem uma prática consciente e assertiva. Sempre foi focada a importância do fator humano neste processo, alertando a todos que a tecnologia não substitui um bom professor. A tecnologia é uma ferramenta importante e talvez até indispensável nas escolas do século XXI, no entanto, de nada adiantará tê-la se o professor não dominar os saberes necessários para atuar profissionalmente.



**Figura 7.** Tarefa: Parte 2 Fonte: os autores (2022)

Ao mencionar isso, aclaramos que muitas foram as dificuldades encontradas por parte destes professores em formação. Alguns apresentaram menos aproximação com as ferramentas tecnológicas, com a didática, com o planejamento de uma atividade para ensinar espanhol, outros apresentaram pouca motivação para a autoria. Entendemos que isso é um movimento natural dos processos que nos constituem como professores e que vão nos afetando e nos modificando ao longo da caminhada profissional. Independentemente das barreiras enfrentadas, acreditamos que foi um exercício importante para pensar a própria docência e para desenvolver consciência crítica sobre o uso das tecnologias, sobre o uso das línguas e sobre o seu ensino.

Como resultado desta experiência, tivemos a produção de sete (7) WebQuests. Todas buscaram de uma forma ou de outra desenvolver temáticas críticas, que refletissem problemáticas sociais e/ou culturais mais ou menos próximas de suas realidades. De modo a apresentar uma síntese destes resultados, elaboramos um quadro (Quadro 1) com as produções, suas respectivas temáticas, reflexões e os correspondentes endereços eletrônicos.

TEMÁTICA	REFLEXÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
O gaúcho/ El gaúcho	Desde una perspectiva fronteiriça e intercultural, busca refletir sobre que é ser gaúcho/gaúcho.	<a href="https://sites.google.com/view/webquestgaucho/presentaci%C3%B3n?authuser=0">https://sites.google.com/view/webquestgaucho/presentaci%C3%B3n?authuser=0</a>
Que el consumo no nos consuma	Busca refletir sobre o consumismo e os problemas que causa na sociedade.	<a href="https://larirotta.wixsite.com/webquest">https://larirotta.wixsite.com/webquest</a>
4 fiestas hispánicas	Parte de una perspectiva cultural para refletir sobre as tradições na sociedade, como “La Tomatina”, “Día de los Muertos”, “Concurso de Castells” e “Las Fallas”.	<a href="https://andrielemachadonic.wixsite.com/festas-hispanicas/evaluaci%C3%B3n">https://andrielemachadonic.wixsite.com/festas-hispanicas/evaluaci%C3%B3n</a>
Internet: ¿buena o mala?	Busca refletir e conscientizar sobre o bom uso da internet.	<a href="https://sites.google.com/view/webquestinternetbuenaomala/in%C3%ADcio">https://sites.google.com/view/webquestinternetbuenaomala/in%C3%ADcio</a>
Preservar para vivir	Busca, com linguagem inclusiva (LIBRAS), refletir e conscientizar sobre a importância de preservar o meio ambiente a partir do cuidado com o lixo (reciclagem).	<a href="https://andressadanielasau.wixsite.com/meio-ambiente">https://andressadanielasau.wixsite.com/meio-ambiente</a>

TEMÁTICA	REFLEXÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
Salud mental	Com a finalidade de desenvolver um trabalho colaborativo, coletivo, com foco na empatia, esta WQ busca refletir sobre a saúde mental a partir de entrevistas na escola.	<a href="https://sites.google.com/view/djmsaludmental/tarea?authuser=0">https://sites.google.com/view/djmsaludmental/tarea?authuser=0</a>
Día de Muertos: tradición mexicana que trasciende en el tiempo	Esta WQ busca, a partir da tradicional festa mexicana, problematizar as questões que envolvem a morte, unindo esta reflexão à criação de “calaveritas literarias”.	<a href="https://sites.google.com/u/0/d/1E15Ark8VfkSGlk0TOGyNI-YkhSYLtAae/p/1-Yy93LJN-4pH8Ht4ACvdX9WBawJ17QKy/preview?authuser=0">https://sites.google.com/u/0/d/1E15Ark8VfkSGlk0TOGyNI-YkhSYLtAae/p/1-Yy93LJN-4pH8Ht4ACvdX9WBawJ17QKy/preview?authuser=0</a>

**Quadro 1.** Síntese dos trabalhos desenvolvidos Fonte: os autores (2023)

Ao final da disciplina de “Prática de Ensino de Língua Espanhola II”, foi solicitada aos alunos uma avaliação das atividades realizadas. De modo espontâneo e sem identificação, puderam comentar como perceberam seus processos de aprendizado docente com a elaboração de materiais de ensino baseados na metodologia WebQuest. Trazemos aqui as respostas de duas estudantes em especial, cujas contribuições são significativas para entender o sentimento predominante no grupo. Como tampouco conhecemos suas identidades, utilizamos pseudônimos para identificá-los. Cada pseudônimo é uma homenagem a uma destacada cientista latino-americana. Começamos por África Flores, que explica:

El aprendizaje fue muy significativo para mi formación como futura profesora de lengua, aprendimos cosas maravillosas para hacer un buen trabajo con los alumnos en la escuela, hacer cosas que verdaderamente sean útiles e interesantes a los alumnos. Es importante que hagamos con que las clases sean provechosas para los alumnos y no solo una clase más, que ellos tienen en la semana. Aprendí que hay muchas maneras de hacer un plan de clase diferente y que lo que importa es el alumno, tenemos que pensar como él va a desarrollarse en la clase, no hacer cosas para que el profesor sea el transmisor de conocimiento y sí traer el alumno como centro de todo. África Flores, acadêmica da Disciplina de Prática de Ensino de Língua Espanhola II).

É interessante observar que no seu relato já percebemos o desenvolvimento da consciência crítica do professor e, portanto, uma postura política frente ao seu *quehacer*. Não é possível estar em sala de aula sem pensar esse espaço como um espaço de trocas, de saberes, onde o aluno tem o direito à aprendizagem da língua espanhola.

Já Valentina Muñoz traz outras percepções, que complementam as da colega e vêm ao encontro do que discutimos neste texto. Relata ela que:

Eu aprendi que no mundo existem dois tipos de professores, os que estão em sala de aula, mas optam por um ensino tradicional, com base no livro didático, com folhas e ditados, tradução de texto etc. E o professor que escolhe o diferente, o novo, mas que corre o risco de ser julgado, apontado, mas mesmo assim ele acredita e tem esperança na educação, pois ele tem fé que suas perspectivas irão dar certo. (Valentina Muñoz acadêmica da Disciplina de Prática de Ensino de Língua Espanhola II).

Valentina aponta o caminho que Giroux propõe ao professor como intelectual transformador, que é o de revolucionar a ação docente de modo que o pedagógico seja mais político e o político seja mais pedagógico (Giroux, 1990, p. 177). Não há como, na nossa visão, dar sentido à educação e intervir no mundo se o professor não assume seu compromisso com a profissão, seu compromisso que é pedagógico mas que também é político.

Frente a isso, defendemos que a WebQuest, como metodologia de ensino de espanhol, abre espaço para uma reflexão e uma atuação crítica de alunos e professores. Não é o único caminho, mas é um caminho possível. A partir de um meio atrativo, ativo, dinâmico e colaborativo, os alunos são

convidados a construir seus conhecimentos. Alertamos, porém, à luz de Barbagallo (2010, p.12), que uma WebQuest deve sempre levar em conta que é preciso ser real, rica e relevante (3R). Ou seja, a WebQuest deve fazer referência ao mundo real (real), convidando os alunos a relacionarem conhecimentos diferentes, com pontos de vista diferentes e que permitam complementar ideias e gerar novas/outras visões de mundo (rica). Por fim, cabe destacar que trazer para a sala de aula temas que sejam de interesse dos alunos colabora para que se motivem na busca por novos conhecimentos (relevante).

### **Considerações finais**

Neste texto, propusemo-nos a debater fundamentalmente dois aspectos: as possibilidades de inovar em educação linguística e a necessidade de fazê-lo a partir de uma perspectiva crítica. Para isso, utilizamo-nos de uma experiência de formação de professores de espanhol com um grupo de alunos do sexto semestre a quem propusemos criar uma WebQuest aliada a uma perspectiva crítica de ensino. As WebQuests criadas e os testemunhos dos alunos demonstram claramente, no nosso entender, que tanto é possível aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis para criar experiências de aprendizagem diferentes e inovadoras quanto é factível unir inovação com reflexões críticas que visem não apenas a aprendizagem da língua meta mas também (re)pensar a sociedade em que vivemos.

No que tange à metodologia Webquest precisamos tecer algumas considerações. Há quem possa criticar a metodologia do ponto de vista da inovação, afinal, uma abordagem desenvolvida há quase 30 anos talvez não seja tão inovadora assim. Ocorre, contudo, que a educação ainda se vê submetida a práticas da Revolução Industrial, quando o professor, detentor último do conhecimento, submetia seus alunos a longas horas de escuta, sendo-lhes permitido apenas o exercício da pergunta em momentos-chave, depois de levantar a mão devidamente e ser-lhe autorizada a palavra. Ora, se isso ainda é prática em muitos ambientes ditos de aprendizagem, faz sentido pensar que mesmo abordagens com 30 anos de história ainda são inovadoras, pelo pouco que se tem conhecimento delas e pelo menos ainda que são postas em prática. Tampouco podemos desconsiderar que outras metodologias fartamente referenciadas e consideradas inovadoras/ativas datam de décadas anteriores. A Aprendizagem Baseada em Problemas, por exemplo, foi desenvolvida por Howard Barrows nos anos 1950 (Boud; Feletti, 1997), enquanto a Aprendizagem Baseada em Projetos, ainda que tenha sofrido sucessivas atualizações, remonta à Metodologia de Projetos de William Heard Killpatrick, da década de 1910 (Killpatrick, 1918). Defendemos, portanto, que a WQ é uma metodologia inovadora e merece mais pesquisas, e, sobretudo, mais experiências práticas.

Por outro lado, preferimos nos esquivar de modismos terminológicos. No início dos anos 2000, por exemplo, o pesquisador Ton Koenraad (2002; 2005), a partir de uma experiência do Ministério da Educação e Cultura da Holanda, procurou estabelecer o termo *LanguageQuest* como referência para *WebQuests* voltadas para o ensino de línguas, em virtude das particularidades que o ensino de línguas adicionais ou estrangeiras implicam. Por motivos óbvios, nenhum outro autor adotou o termo, afinal, cada área tem suas particularidades e logo estaríamos vendo florescer um sem número de termos pseudo-inovadores e vazios, como *MathQuest*, *HistoryQuest*, etc. Da mesma forma, a proposta da pesquisadora polonesa Kamila Burzyńska (2012), a *EAPQuest* (English for Academic Purposes WebQuest), ainda mais específica, não encontrou eco na comunidade científica. Neste sentido, o fato é que a *WebQuest*, ainda que tenha uma estrutura determinada em sua origem, é suficientemente flexível para comportar as peculiaridades de cada área sem que para isso seja necessário “reinventar a roda” ou exaurir neurônios em busca de nomes pretensiosos. Há estudos muito significativos que demonstram o quanto as WQs podem ser úteis no ensino de línguas (Santos, 2014; Zilli, 2022) sem que para isso precisemos de maquiagens.

No que diz respeito ao pensamento crítico, precisamos tê-lo como baliza não apenas para nossas práticas linguísticas, mas também para refletir sobre nosso próprio *quehacer*. ¿A inserção das tecnologias é, de fato, importante na formação de professores, mesmo ao se considerar que, no Brasil, muitas escolas sequer têm acesso a uma conexão de internet razoável? Pensamos que num mundo em que a pós-verdade domina as redes e em que a inteligência artificial é capaz de produzir fenômenos como as *deep fakes* (vídeos falsos em que pessoas públicas produzem discursos que, na verdade, nunca saíram de seus lábios), é fundamental que a escola esteja preparada para propiciar o letramento digital dos alunos e isso só é possível se os professores que saem das universidades estão eles mesmos letrados. Como educadores, tanto professores formadores como professores em formação, necessitamos superar a consciência ingênua (Freire, 2011, p. 52), comprometendo-nos dia a dia com uma consciência crítica (Freire, 2011, p. 53). Isso implica, como destaca Paulo Freire, dentre outras coisas, reconhecer que a realidade é mutável, estar disposto a aprender, a rever sua caminhada e seus conceitos, sua prática pedagógica. Neste sentido, o professor intelectual transformador, o professor com consciência crítica busca “assumir suas responsabilidades, sendo indagador, investigador, amando o diálogo e se nutrindo dele”. Além disso, “face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (Freire, 2011, p. 54).

### Referencias

- Alves, C. (2023). *TESE. Autoria como Saber Docente Complexo: perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de línguas*. Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutorado em Letras.
- Alves, R. (2003). *Conversas sobre Educação*. Verus Editora.
- Barato, J. N. (2004). *El Alma de las WebQuests. Quaderns Digitals*. Número monográfico: WebQuests.
- Barbagallo, S. (2023) Las webquests en la enseñanza de ELE. Actas del XLV Congreso El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas (La Coruña, 2010). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/congreso\\_45.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_45.htm)
- Bergmann, J. (2018). *Aprendizagem Invertida para Resolver o Problema do Dever de Casa*. Penso.
- Bergmann, J., Sams, A. (2016) *Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.
- Bottentuit Junior, J. B. (2023). *Metodologias ativas e tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino da matemática*. Revista BOEM, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 144–160, 2022. DOI: 10.5965/2357724X10192022144. <https://revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/2170>
- Boud, D., Feletti, G. (1997). “Changing problem-based learning” In: BOUD, D.; Feletti, G. *The Challenge of Problem-based Learning*. Routledge. p. 1-14.
- Buck Institute for Education. *Aprendizagem Baseada em Projetos* (2008). *Guia para professores de ensino fundamental e médio*. Artmed.
- Caballero Ojeda, T. T., Zilli, B. (2023). *Webquest gamificada: uma proposta para o ensino e a aprendizagem de Língua Espanhola*. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação, [S. l.]*, v. 11, n. 13, p. 7, 2023. DOI: 10.30612/eadtde.v11i13.17331. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/17331>
- Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF. 2015a.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=3019)  
Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. 2015b.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>

Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Gonçalves dos Santos, C. (2014). *O Desenvolvimento e a Implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa Destinada ao Ensino de Línguas*. (Tese) UCPEL.

Killpatrick, W. H. (1918). “The Project Method” In: *Teachers College Record* 19. Columbia University p. 319–334.

Koenraad, A. L.M. TalenQuest (2002). “WebQuests for Modern Languages” In Colpaert, J.; Decoo, W; Simons, M.; Bueren, S. (Eds.) *CALL professionals and the future of CALL research*. Antwerp: University of Antwerp p.159-168.

Koenraad, A. L.M. (2005). “Developing network-based language learning & teaching in education and teacher training: The MICaLL project” In Schäffer, D.; Adamopoulou, M. (Eds). *Fremdsprache Deutsch Europäisch. Neue Wege zum Sprachenlernen mit dem Daf-Netzwerk*. Pallini: Ellinogermaniki Agogi p. 141-158.

Hooks, B. (2022). *Enseñar Pensamiento Crítico*. Rayo Verde Editorial.

Leffa, V. J., Costa, R. A., Beviláqua, A. F. (2019). “O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas” in Finardi, K. R., Tílio, R., Borges, V., Dellagnelo, A., Ramos Filho, E. (Org.). *Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Pontes p. 267-297.

Munhoz, A. S. (2015). *ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. Cengage Learning.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Routledge.

Talbert, R. (2019). *Guia para Utilização da Aprendizagem Invertida no Ensino Superior*. Penso. UFFS. PPC - Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol (Licenciatura) do Campus Cerro Largo. 2020. <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllcl/2019-0002>.

Zilli, B. (2023). A WebQuest (WQ) como Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola. Ebook. <https://libresuporte.wixsite.com/librepositorio/web-quests>

Zilli, B. (2022). “Não Tem Jeito Melhor de Realizar as Atividades de Espanhol”: a criação, implementação e análise de uma WebQuest (WQ) para o Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio. (Dissertação). UFFS.

**Piatti, Guillermina** [guillerminapiatti@gmail.com](mailto:guillerminapiatti@gmail.com)

Área ELSE - IdIHCS

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

En este trabajo presentaremos un resumen del Webinar llevado a cabo como actividad precoloquio CELU en noviembre del 2022. En esa ocasión, nuestro objetivo fue sintetizar algunas ideas sobre la relación entre gramática y pragmática en el área de enseñanza de español como segunda lengua y extranjera. Primeramente, abordamos sucintamente la variedad de enfoques gramaticales a partir de los cuales se estudia y se enseña el español haciendo hincapié en la adopción de la perspectiva de una gramática pedagógica. Por otra parte, si bien la pragmática está muy difundida en la enseñanza del español, nos parece importante subrayar algunos conceptos y definiciones, tanto si la consideramos un nivel lingüístico más o, mejor aún, un modo de enfocar los estudios de la lengua. Finalmente, consideraremos la relación entre gramática y pragmática en los cursos de enseñanza y exámenes de español a extranjeros con la posibilidad de extender este enfoque a la enseñanza de Lengua en la escuela secundaria.

### Palabras clave

ELSE – enseñanza – pragmática – gramática

### ¿Qué gramática?

En primer lugar, deberíamos señalar la pluralidad de enfoques que se han adoptado para estudiar y enseñar el español. Frecuentemente, como sostiene Ángel López García (2000, p. 9), “no se es gramático del español, sino funcionalista, generativista o pragmaticista”, en consecuencia, cada perspectiva entraña un recorte sobre el estudio de la lengua española. El autor reseña estas perspectivas diversas en relación con un interrogante que se evidencia en el recorte de cada línea de trabajo. De este modo, a partir de la gramática normativa, es posible reflexionar sobre cómo debe ser la lengua; desde una perspectiva descriptiva se puede mostrar cómo es la lengua y cuáles son las peculiaridades del español. Asimismo, una gramática funcional permite considerar la lengua como instrumento de comunicación que brinda a los hablantes una serie de opciones para construir sus mensajes y de esta forma poder responder cómo funciona la lengua. Una gramática cognitiva, por su parte, entiende que el lenguaje representa una formalización de las percepciones de los hablantes y tiene como objetivo interrogarse sobre la forma de conceptualizar el mundo. La gramática generativa se pregunta por la adquisición del lenguaje tratando de explicar la creatividad que lo caracteriza. Finalmente, una gramática pragmática o pragmagramática registra y analiza cuáles son los usos de la lengua que hacen los hablantes en situaciones concretas de comunicación. Desde nuestra perspectiva, poner en diálogo la diversidad de los estudios sobre el español posibilita abordar la complejidad de una lengua en su multidimensionalidad. Precisamente, la diversidad de enfoques gramaticales ha influido también en la selección de los contenidos a enseñar, tanto a los hablantes nativos (por ejemplo, en la escuela secundaria) como en los cursos ELSE.

La pluralidad de enfoques mencionada por López García (2000) debería completarse con aquella gramática que se enseña, que selecciona contenidos –noción y funciones- y plantea actividades centradas en los usos de ciertos recursos en relación con situaciones comunicativas concretas, todo lo cual conforma una gramática pedagógica. Se trata de una gramática para ser enseñada, que tiene

en cuenta a sus destinatarios, selecciona los contenidos, y en esta selección expone una metodología y una secuenciación. Se describe la lengua en relación con sus usos, se establecen grados de adecuación, se adquiere y se aprende a “hacer cosas con palabras”<sup>12</sup>

En este sentido, Martin Pires (2018) enumera una serie de características de la gramática pedagógica, a saber: i. su propósito consiste en facilitar la comprensión del sistema de la lengua y los distintos usos por parte de hablantes no nativos; ii. Efectúa una selección de contenidos que se guía por ciertos criterios; iii. Atiende a los fenómenos de variación lingüística, en usos orales y escritos, en relación con los registros sociales adecuados al contexto; iv. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) y sus relaciones; v. Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos; vi. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuados a las posibilidades de comprensión del destinatario según criterios de claridad y efectividad y en algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones.

Por su parte, Martínez Gila (1999) formula las diferencias entre “explicar gramática” y “hablar sobre gramática” que se desarrollan en distintos aspectos, resumidos a continuación.

Cuando se explica la gramática, el profesor o el libro poseen toda la información y el alumno espera recibirla. De este modo, el discurso es unidireccional y no se produce interacción, en todo caso, se espera una actitud netamente receptiva del alumno cuyos procesos mentales no se tienen en cuenta. En esta actitud, subyace una concepción de la lengua, considerada como una suma de entidades acumuladas, un repertorio de nociones.

Por otra parte, cuando se habla sobre gramática, se tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe y su capacidad de inducción y reflexión, por lo tanto, el discurso creado es pluridireccional, el profesor ayuda y promueve la interacción. Se propicia una actitud productiva del alumno para que tome decisiones y reflexione. En esta actitud, subyace un planteamiento fundamental: los aspectos gramaticales se derivan del discurso y la comunicación, la gramática emerge de las funciones que llevan a cabo los usuarios de la lengua.

Para ejemplificar estas distinciones, elegimos uno de los temas idiosincrásicos del español: la diferenciación entre los verbos ser y estar. Si se explica gramática, posiblemente se aborden en primer lugar las nociones con una lista de usos posibles y sus ejemplos. Así, se señala que el verbo *ser* se usa para indicar la identidad, el origen, la profesión u ocupación, las características permanentes, a lo cual se agregan ejemplos para ilustrar esos usos: Ella es Fiona. Es alemana. Es estudiante de español. Es muy amable. Luego, seguramente se incluye, a modo de contraste, el verbo *estar* y se indican sus usos para localizar o hacer referencia a estados temporarios con ejemplos como: Fiona está en la Argentina. Está contenta. Está lista para aprender español. Finalmente, es probable que se proponga un ejercicio<sup>13</sup> de completamiento para la práctica como podría ser el siguiente:

Completar con ser y estar según corresponda:

-Nosotros ..... en la Facultad de Humanidades. .... participando en el Seminario de Español. .... contentos porque vamos a aprender mucho.

-..... en otoño. El tiempo ..... loco: llueve, hace calor, hace frío. Todavía ..... usando la ropa de verano.

---

<sup>12</sup> Título de la obra de John Austin (1962) *How to do things. with words.*

<sup>13</sup> Piatti, Guillermina. “Seminario de capacitación ELSE”. FaHCE, UNLP. La Plata, Argentina. Agosto, 2019.

-La profesora ..... de pie, nosotros ..... sentados. El aula ..... limpia. La puerta ..... cerrada, la luz ..... encendida. Todos ..... trabajando con los verbos.

Por el contrario, si la estrategia es hablar sobre gramática, el punto de partida serán frases contextualizadas y textos que serán interpretados. Luego, se promoverá que los estudiantes induzcan el uso posible. Precisamente, como se tienen en cuenta los procesos cognitivos de los aprendices, se abordarán estos verbos de forma separada, contextualizando los usos de cada uno de ellos en distintas secuencias didácticas. Un ejemplo<sup>14</sup> de actividad sería:

*Argentinos famosos:*

¿Quién es quién? ¿Lo conocen? ¿Cómo es?

Es un renombrado escritor de cuentos y poesías, es ...

Es el Papa, jefe de la iglesia católica, es ...

Es un deportista argentino muy exitoso, es ...

¿Quiénes son personajes famosos de tu país? ¿Podremos descubrirlos?

*Leemos este curioso texto:*

*Messi no es argentino*, por Mario Grinberg (fragmento)

Messi, el capitán de la selección argentina, representa todo lo que quiero para mi país. Honestidad, humildad, eficiencia. Como futbolista, jamás simula una falta. Aún más: si puede las evita. Que nada le impida seguir jugando. No pide tarjetas para sus adversarios ni discute ampulosamente con los árbitros. Respeta a los rivales, no agravia con sus declaraciones y es buen compañero, cuando está adentro y afuera de la cancha.

*Reflexionar: ¿para qué usamos el verbo ser? Retomamos la información del texto y ejemplificamos:*

Messi es...

Identificamos (El capitán de la selección argentina es Messi)

Clasificamos (Es un deportista, jugador de fútbol)

Caracterizamos (Es famoso, habilidoso, humilde, no es muy locuaz ...)

*Seleccionemos algunos personajes renombrados de otros países y completemos el esquema de funciones (identificamos, clasificamos, caracterizamos):* Brad Pitt, Elena Ferrante, Angela Merkel, Lula Da Silva, Tom Cruise, J.K. Rowling,

## **El enfoque pragmático**

Los estudios gramaticales se ocupan, a grandes rasgos, de la descripción de la lengua en tanto sistema constituido por elementos y relaciones. En ese sentido, una gramática descriptiva atiende a los fenómenos que se ponen de manifiesto en las unidades oracionales del sistema. La gramática, desde distintos enfoques, trabaja sobre una casuística propuesta por el lingüista que muestra las opciones posibles que ofrece el sistema. Como mencionamos, desde esta perspectiva se explica la gramática en los cursos de enseñanza de español a partir de muestras provistas por el profesor y la ejercitación posterior de estas nociones en ejemplos aportados por los estudiantes. Así, por ejemplo, el profesor ofrece una oración descontextualizada para explicar la diferencia entre la voz activa y la voz pasiva: Pedro escribe un cuento fantástico.

Un cuento fantástico es escrito por Pedro.

Posiblemente, una vez analizada la forma (la perífrasis del verbo *ser* con participio) e incluso introduciendo nociones equívocas de intercambio de posiciones entre las frases nominales (“el sujeto pasa al predicado y el objeto pasa al sujeto”), se plantee un ejercicio<sup>15</sup> de traducción de una forma a la otra, tal como en el siguiente ejemplo:

1. Pasar de voz pasiva a voz activa:

La dimisión del ministro ha sido exigida por la oposición.

<sup>14</sup> Piatti, Guillermina. “Seminario de capacitación ELSE”. FaHCE, UNLP. La Plata, Argentina, agosto, 2019.

<sup>15</sup> Piatti, Guillermina. “Seminario de capacitación ELSE”. FaHCE, UNLP. La Plata, Argentina, agosto, 2019.

Las obras habían sido ordenadas por el rector.  
Aquella actriz ha sido olvidada por los críticos.  
Este pan tan sabroso es elaborado por un campesino.  
Los premios serán otorgados por un jurado imparcial.  
Este concierto es interpretado por la Filarmónica de Berlín.  
Un joven ebrio fue expulsado del cine por el acomodado.  
Muchas plantas son cultivadas por el dueño del vivero.  
Los alumnos son estimulados por un buen profesor.  
2-Utilizar la voz pasiva para escribir los siguientes titulares:

La policía encontró al asesino de la maestra rural.

La Argentina firmó el acta de cooperación con España.

El Papa apoya las gestiones para lograr la paz en Medio Oriente.

Sin embargo, desde una perspectiva pragmática, que considera el modo de organización que seleccionan los hablantes para ofrecer la información, se podría decir que no se trata de estructuras equivalentes. Precisamente, los hablantes no optarían por la forma pasiva en el primer caso mencionado (Pedro escribe un cuento fantástico / Un cuento fantástico es escrito por Pedro). Desde un punto de vista funcional se evitaría este uso por no cumplir con ciertas restricciones que son propias de la pasiva perifrástica (la delimitación, la orientación agentiva, la puntualidad del evento con que se presenta la información con esta estructura (Mendikoetxea, 1999, p. 1640) para los hablantes nativos del español. Cada una de las estructuras responde a un realce informativo distinto, a una cuestión de perspectiva sobre los hechos que se enuncian, a una ventana de atención o realce de algún aspecto de la información. Precisamente porque no son estructuras funcionalmente equivalentes para los hablantes, no se trata meramente de un intercambio de posiciones sintácticas a donde se trasladan las frases nominales. Una actividad con un enfoque pragmático puede hacer explícitos los valores comunicativos de las opciones estructurales. En el texto siguiente, por ejemplo, se observa cómo las estructuras activas que orientan hacia el agente van perdiendo dinamismo y agentividad hacia el final:

**Una jubilada nadó cuatro horas para alcanzar su crucero: fue rescatada.**

*La mujer de 65 años vio que el barco había zarpado sin ella y, desesperada, se tiró al mar. La rescataron con una grave hipotermia.*

Una jubilada británica estuvo a punto de morir por su desesperado intento de no perder su crucero de regreso a Bristol. La mujer, de 65 años, estaba en el puerto de Madeira (Portugal) cuando vio que zarpaban sin ella. Creyó que su marido se encontraba en el interior y al verse sola decidió lanzarse al agua para dar caza a su crucero Marco Polo.

Susan Brown fue rescatada por un grupo de pescadores después de estar unas cuatro horas nadando. Los hechos ocurrieron la noche del sábado, por lo que la luz de la luna, el mar calmado y los gritos de la señora fueron claves para que la encontraran a unos 500 metros de la costa.

Brown fue llevada al hospital de Funchal con graves síntomas de hipotermia, aunque su vida no corre peligro. Además, se le está ofreciendo asistencia psiquiátrica para intentar explicar el incidente, pero no se ha recibido el permiso de los médicos para que Susan Brown sea interrogada, por lo que no se cuenta aún con la versión oficial del accidente.

El jefe de la autoridad portuaria portuguesa, Félix Marques, cree que la mujer sigue viva porque pudo utilizar su bolso lleno de aire a modo de salvavidas. El accesorio la mantuvo a flote cuando empezó a fallarle la fuerza en los brazos.

La mujer había llegado al archipiélago esa misma mañana en el barco Marco Polo junto a su marido. Venían de un crucero por el Caribe y hacían escala antes de regresar a su casa. En Portugal se especula con que la confusión de Susan fue propiciada por una discusión del matrimonio, previa a lanzarse al agua.

De este modo, es posible señalar que el personaje de la crónica pierde su agentividad inicial (vivo que zarpaban sin ella. Creyó que su marido se encontraba en el interior y al verse sola decidió lanzarse al agua) y hacia el final del texto otros personajes quienes adquieren el rol agentivo ante

ella como paciente (Brown fue llevada al hospital, se le está ofreciendo asistencia psiquiátrica; El accesorio la mantuvo a flote cuando empezó a fallarle la fuerza en los brazos). Es claro que no se trata de una traducción de una forma a la otra como equivalente, sino de distintas informaciones que las construcciones gramaticales realizan como significados situados en esta crónica.

Precisamente, en relación con las opciones estructurales para organizar la información, es posible explicarlas como una cuestión de perspectiva, a partir de considerar a los hablantes del español en nuestro abordaje gramatical, tal como se puede apreciar también en la alternancia de los ejemplos siguientes:

Finalmente, nosotros, los empresarios, resolvimos el problema.

Finalmente, el problema fue resuelto por nosotros, los empresarios.

Finalmente se resolvió el problema con varias reuniones entre empresarios.

Finalmente, el problema se resolvió tras varias reuniones.

De este modo, cuando los hablantes desean enfocar en la agentividad, elegirán la forma activa (1); en cambio, si el interés es enfocar el resultado del proceso, se seleccionará la forma pasiva perifrástica con la inclusión del agente en posición de adjunto (2); cuando se desea informar acerca de un proceso que presenta un cambio de estado, pero sin orientación agentiva explícita, se selecciona la estructura pasiva con pronombre (3); finalmente, si se intenta dar cuenta de un proceso de cambio de estado realizado casi azarosamente, sin intervención de una voluntad agentiva, los hablantes seleccionarán la estructura media (4). De esta forma, las estructuras, en grados de mayor a menor agentividad, ponen en evidencia la perspectiva correspondiente con la cual el hablante presenta la información.

Más allá de la consideración de la pragmática como uno de los niveles de la lengua ( Morris, 1938 en Levinson 1983), aquel que relaciona los signos con sus intérpretes (mientras que la semántica atiende a la relación entre los signos y los referentes, y la sintaxis, a la relación entre signos) nos interesa subrayar la necesidad de ampliar el alcance de la pragmática hacia una concepción más abarcadora: nos referimos a un enfoque de la lengua que considera los significados situados y contruidos por los hablantes. Como sostiene Graciela Reyes (1995), en un sentido amplio, la pragmática se ha ocupado de dar cuenta de los principios que regulan la comunicación humana: más allá de un mero proceso de codificación y descodificación, la distancia entre lo que se dice y lo que se quiere decir se explica con un conjunto de principios generales y estrategias. De este modo, la pragmática (Reyes, p. 10) es una perspectiva diferente desde la cual se analizan los datos ofrecidos por la gramática tomando en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje.

En este sentido, para la enseñanza de ELSE, proponemos una perspectiva pragmagramatical que supone una interfaz entre una gramática descriptiva de las interacciones concretas y las prácticas comunicativas que se ponen de manifiesto en las opciones seleccionadas por los hablantes. Esta gramática interaccional resulta de un proceso de coconstrucción fuertemente condicionado por la dinámica del contexto interaccional considerado en su multimodalidad. Como sostiene Montolío (1996, p. 268), la gramática se constituye entonces en un sistema adaptado a su uso, un “sistema ecológico parcialmente autónomo y parcialmente sensible a las presiones de otros sistemas (relaciones sociales, propósitos comunicativos, entre otros)”.

De hecho, el uso situado de la lengua moldea y construye la gramática que es el resultado de la cristalización de la lengua de los hablantes (Hopper, 1998, p. 75). Más específicamente en la interacción oral, la sintaxis responde a principios específicos de organización de sus unidades constitutivas o construcciones que le son propias, con sus particularidades organizativas que no se condice con su caracterización tradicional como simple, errónea y redundante (Piatti, 2017, p. 12) Como sostiene Fetzer (2004, p. 83) la acción comunicativa no debería ser evaluada como gramatical

o agramatical sino como apropiada o inapropiada en tanto exista, en mayor o menor grado, una relación de conexidad entre la fuerza comunicativa, el contenido proposicional, su representación lingüística y su integración en un contexto sociocultural (inmediato y remoto).

De esta forma, si consideramos un fragmento de conversación auténtico (extraído del corpus ECAR<sup>16</sup>), nos encontramos con algunos rasgos estructurales propios de la oralidad, donde se hace evidente la incidencia de las funciones comunicativas en la gramática, con la combinación de dos procedimientos de uso frecuente: la fragmentación y el incremento. Su presencia podría explicarse en relación con criterios pragmáticos (Piatti, 2017, p. 40): o bien como un modo de lograr mayor expresividad o bien como recurso que atiende a la comprensión por parte del interlocutor, procedimientos que se pueden observar por ejemplo en el fragmento siguiente:

1-Pedro: Pero... ¿qué tenés fiestas todos los fines de semana?

2-Ignacio: No... una vez por año íbamos. A una fiesta

3-Pedro: [Yo nunca tuve una.]

4-Ignacio: [Ahora...] ahora no voy más así que...

5-Pedro: Nunca tuve una fiesta de disfraces.

6-Ignacio: Tenés suerte.

7-Pedro: No... no... me gustaría... ¿Eh?

8-Ignacio: *Yo...* me parece que las odio...

9- porque el disfraz dura dos horas nada más...después con todos... sin disfraces.

10- Retrucho.

En este fragmento de una conversación auténtica, vemos cómo los hablantes moldean la gramática de acuerdo con los criterios mencionados. Las construcciones se extienden más allá de la unidad oracional, se suspenden, se fragmentan o se expanden con comentarios.

Así, con la extensión (*A una fiesta*) de la línea 2, Ignacio aclara lo dicho para una mejor comprensión del interlocutor; en la línea 4, produce una suspensión, dado que considera terminada allí su intervención y lo suficientemente expresiva como para truncar la estructura (*así que...*); en la línea 8, encontramos un anacoluto con el pronombre personal *yo* como tópico pragmático, que se relaciona con aclarar el marco de referencia desde el cual se realiza la formulación posterior; finalmente en 9, se produce un incremento evaluativo (*Retrucho*), por el cual el hablante gana en expresividad, ya que funciona a modo de conclusión de su breve argumentación sobre las fiestas de disfraces.

A este respecto, Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 29) señala el carácter prototípico de la interacción como práctica situada que se caracteriza resumidamente por: la existencia de un contacto directo entre los participantes; el alto grado de dependencia del contexto; la concomitancia entre la planificación y la emisión del discurso; la negociación y coconstrucción de los significados; y el carácter multimodal, dado que en la interacción se integran sistemas semióticos diversos (aspectos verbales, aspectos paraverbales y aspectos no verbales).

Asimismo, el enfoque pragmático, insoslayable para dar cuenta de las particularidades de la oralidad, también resulta fundamental para abordar los textos escritos. En efecto, en ellos se producen significados situados, se realizan acciones, se marcan actitudes y se atienden fines comunicativos. Sólo en este sentido es posible abordar la complejidad de la conexión, por ejemplo, o de los usos de los tiempos verbales, entre otros tantos significados situados que se construyen en los textos (orales y escritos). A modo de ejemplo, tomamos la polivalencia del conector y que plantea Martínez (2005, p.19):

Fue acusado de varias irregularidades y dimitió.

(Fue acusado de varias irregularidades y por eso dimitió).

---

<sup>16</sup> El corpus ECAR cuenta con 60 conversaciones auténticas registradas para los proyectos de investigación (programa de incentivos) realizados en el IdIHCS (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP) codirigidos y dirigidos por la autora de este trabajo.

El solista dirigía la orquesta y tocaba el piano.  
(El solista dirigía la orquesta y a la vez tocaba el piano).  
Se casaron y tuvieron un hijo.  
(Se casaron y luego tuvieron un hijo).  
Tuvieron un hijo y se casaron.  
(Tuvieron un hijo y después/por eso se casaron).  
No le aumentaron el sueldo y presentó su renuncia.  
(No le aumentaron el sueldo; entonces/por lo que presentó su renuncia)  
Ellas prepararon una ensalada y nosotros hicimos una tortilla.  
(Ellas prepararon una ensalada mientras que nosotros hicimos una tortilla).  
Dame tu teléfono y yo te daré el mío.  
(Si tú me das tu teléfono, yo te daré el mío).

De este modo, la conexión, entendida como la serie de instrucciones y orientaciones que se ofrecen tanto al interlocutor como al lector, amerita un enfoque pragmático para su interpretación, la clasificación como nexo coordinante copulativo no da cuenta de las posibilidades de uso de la conjunción. Es evidente que los hablantes, particularmente en su oralidad, utilizan mayormente la conjunción y en su polifuncionalidad, por lo que se hace necesario explicitar el sentido de la conexión y reformularla con conectores específicos en los textos escritos.

En el caso de la alternancia modal entre Indicativo y Subjuntivo, la diferencia podría abordarse a partir de la mera observación y la descripción gramatical o desde un enfoque pragmático para explicitar la función que está llevando a cabo el hablante con este recurso. Así, por ejemplo, una descripción gramatical indicaría que la causal negada selecciona el modo subjuntivo en casos como: No porque tengamos a Messi podemos ser campeones; en cambio, un enfoque pragmático buscaría una explicación funcional para el uso de esta opción modal: el hablante da por información compartida aquello que niega, evoca la causa afirmada (polifonía) para negarla polémicamente; en este caso y en este contexto, el modo constituye una señal comunicativa para marcar la información como conocida. De esta forma, se supera la idea de que la gramática es una suma de nociones o entidades acumuladas, para considerarla como una realización de funciones comunicativas que se pueden explicitar desde un enfoque pragmático del uso de los recursos lingüísticos. Tal como señala Martínez (2005, p. 16):

La Lingüística funcional se fundamenta en la idea de que es el todo el que determina a las partes, y no al revés, y está claro que la lengua -lo mismo sus enunciados que sus códigos- es parte componente de los actos de comunicación. De manera que en el paso de la significación al sentido es siempre determinante la situación: las circunstancias en que se da el acto de comunicación.

### **Gramática y pragmática: ¿qué enseñamos?**

La adopción del enfoque pragmático para el abordaje de la gramática (entendida como aquellos recursos que los hablantes seleccionan para lograr sus fines comunicativos) supone integrar la reflexión sobre las construcciones lingüísticas y su uso en contextos específicos. Tal como señala Martínez (2005, p. 23):

1-En algún momento, o en cierto grado, es necesario enseñar, aprender o practicar con construcciones lingüísticas que resulten aplicables a diversas situaciones comunicativas; para lo cual es muy aconsejable el análisis lingüístico, esto es, gramatical y semántico, que describa y permita operar con los rasgos y componentes sistemáticos de esas construcciones. 2- El trabajo con las construcciones lingüísticas no puede reducirse al análisis lingüístico o gramatical de las expresiones, sino que deben comprobarse sus posibilidades de ajuste a situaciones concretas, porque este es el ámbito de la lengua real y comunicativa.

Concebir la gramática exclusivamente desde un enfoque pragmático no conlleva evitar la reflexión gramatical, sino presentar y producir los recursos en situaciones concretas de comunicación, en un todo integrado que sólo puede ser el texto (oral, escrito, verbal, no verbal, multimodal) como unidad

de sentido. De este modo, situamos los recursos lingüísticos en clases de textos concretos, aquellos que producimos e interpretamos como participantes de una comunidad de habla. Para ello, contamos con una clasificación de textos multidimensional (con niveles que comprenden rasgos distintivos de cada clase de texto) que integra los recursos gramaticales en clases concretas de textos (Heinemann y Wiehweger, 1990 en Ciapuscio, 1994, p. 103):

Dimensiones o niveles:

I. Función: contactar, informar, comandar, expresarse

II. Tipo de situación: organización social, número de hablantes, roles sociales, lugar y tiempo, oral/escrito

III. Tipo de procedimiento: qué, cómo, tácticas

IV. Tipo de estructuración textual: parte inicial, parte nuclear, parte final.

V. Formulación prototípica: fórmulas, colocación de palabras, términos y expresiones propias de una clase de texto.

Esta clasificación multidimensional nos permite considerar los textos concretos desde su funcionalidad, situacionalidad, contenido, estructura hasta en sus formulaciones prototípicas. Es claro que una tipología tan detallada posibilita la selección de los textos mediante una concepción que imbrica la pragmática (función, contextos, contenido) con la gramática (recursos y formulaciones prototípicas).

De este modo, con la integración de los recursos gramaticales en textos concretos, se explicitan las funciones gramaticales que llevan a cabo los hablantes. En este sentido, por ejemplo, presentamos un texto auténtico (incluimos un fragmento) donde abunda el uso temporal del Pretérito imperfecto del modo indicativo:

Me he puesto a buscar en mi memoria y he encontrado nada menos que 23 “cosas” que hacíamos cuando éramos pequeños y que ahora ya no hacemos al menos. la mayoría, algunas nos resistimos a dejar de hacerlas. Cuando estábamos en casa, muchas veces antes de dormir, escribíamos un diario, algunas desde muy pequeñas, otros ya algo más mayores en esa franja estrecha que hay entre la infancia y la adolescencia, pero es raro que de adultos sigamos con esa terapéutica costumbre ¿verdad? Y preguntábamos todo, lo que nos hacía dudar, las propias explicaciones, lo que acabábamos de conocer, lo que pasaba a nuestro alrededor y lo que oíamos que pasaba a varios miles de kilómetros. Preguntábamos todo, siempre, con la curiosidad insaciable de la infancia.

A veces de puro agotamiento nos dormíamos en cualquier sitio, de cualquier modo y a cualquier hora y obviamente después, cuando despertábamos no nos dolía ni un músculo ni un hueso ni nada de nada ¡igualito que ahora que somos un poco más mayores! Nos daba sueño, pues nos dormíamos, no había más que decir, aunque también es verdad que, si nos decían que teníamos que ir a la cama, a acostarse, a dormir... entonces no, tratábamos de retrasar la hora de acostarnos todo lo que nuestros padres nos lo permitían, negociábamos, insistíamos, aunque nos estuviéramos casi quedando dormidos en la silla. Lo de ir a la cama, así en general, no nos gustaba cuando éramos niños.

Precisamente, en este texto, el enfoque pragmático nos permite interpretar lo que se dice (los hábitos del pasado cuando éramos niños) además de lo que se comunica implícitamente (lo que ya no tiene vigencia). En este caso, se trata de una implicatura conversacional generalizada (Grice, 1975) del imperfecto del español que transmite la no vigencia del hecho narrado. Por tratarse de una implicatura conversacional, situada en este contexto, se la considera cancelable, es decir, es posible anular la implicatura de la no vigencia, como, por ejemplo, en: Cuando estábamos en casa, muchas veces antes de dormir, escribíamos un diario; de hecho, todavía sigo escribiendo, aunque en una computadora.

Asimismo, para interpretar el uso del tiempo futuro simple del indicativo, contamos con el enfoque pragmático a fin de explicitar aquello que desea comunicar el hablante. Así, tal como se puede observar en un video, el profesor de español intenta hacer hipótesis sobre lo que ve en un viaje a la India:

¿Para qué habrán pensado hacer un puente si no hay una carretera? El río es muy caudaloso, y seguramente no podrán seguir con la obra en esta estación. Viendo el tamaño de estas estructuras, quizás el puente será también para el tráfico no sólo para los peatones. Igual, habrán pensado que esta es la mejor zona para hacer el puente, porque en la India el tránsito es un caos.

De acuerdo con Reichenbach (1947), el significado del tiempo futuro, dentro del sistema de combinación de puntos temporales que el autor propone en su lógica temporal, establecería que se trata del tiempo en el cual el Evento (iremos al cine) y la Referencia (mañana) se encuentran en relación de posterioridad con el momento del Hablante (equivalente al tiempo cero de la enunciación), mientras que el futuro compuesto, guarda una relación de los puntos temporales en donde la referencia es anterior al momento del evento, y ambos en relación de posterioridad con respecto al tiempo del Hablante, tal como los representa el autor en la línea temporal:

————— · ——— · ———  
H R, E

*Mañana iremos al cine*

————— · ——— · ——— · ———  
H R E

*Mañana a las 10 ya habremos salido del cine*

Nuevamente el enfoque pragmático nos posibilita explicar los usos que hacen los hablantes de la opción gramatical. En efecto, con estas formas de futuro, los hablantes pueden comunicar el hecho de que están formulando hipótesis y conjeturas (*no podrán seguir con la obra en esta estación; el puente será también para el tráfico; habrán pensado que esta es la mejor zona*). Es interesante que los marcadores acompañen y marquen esta modalidad hipotética: quizás, seguramente (que no es equivalente a estar seguro). Lo que se comunica a través del uso del futuro es, tal como sostiene Escandell Vidal (2010, p.23), la falta de acceso perceptivo directo por parte del hablante a la eventualidad que refiere, su hipótesis entendida como el resultado de un proceso mental interno.

El enfoque pragmático resulta necesario también para producir e interpretar los usos de ser y estar como verbos copulativos. Como vemos en los diálogos siguientes<sup>17</sup>:

Juan: ¿Cómo viene la cosecha, Gringo?

Gringo: Más o menos, el girasol todavía **está verde** y parece que no va a llover por dos semanas. Pero la soja viene bien.

Juan: ¿Y si lo llamas al Tano para que venga a regar?

Gringo: Ni me hables de ese, me tuve que comprar un nuevo tractor por su culpa, me lo volcó y quedó inservible.

Juan: ¡Uy! ¿En serio? ¿Dónde lo tenés ... el nuevo?

Gringo: Lo traen la semana que viene. Es lindo, **es verde**, grandote, buen motor... Te va a gustar.

Juan: Avisame que lo vengo a probar.

Picho: ¿Hace cuánto que se fue?

Petu: Ocho horas

Picho: ¿**Estará vivo** todavía?

Petu: No exageres, ¿quién le va a hacer algo?

Picho: ¿Y si se dan cuenta que la plata es falsa?

Petu: No se van a dar cuenta, no te preocupes, él **siempre fue vivo** para esas cosas.

Pedro: ¿Y Juan?

Marta: Recién se durmió. Hace un ratito estaba despierto, lástima que llegaste tan tarde.

---

<sup>17</sup> Urrutia, Fernando. “Usos copulativos de los verbos ser y estar”. En: Piatti, Guillermina “Seminario de Gramática pedagógica”. FaHCE, UNLP. La Plata, Argentina. Septiembre, 2022.

Pedro: Bueno, ¿cómo le fue en Matemática?

Marta: Mal, la maestra me dijo que tiene que ir en febrero. Pero en Lengua le fue bien.

Pedro: Otra vez lo mismo... Es tan despierto para algunas cosas y para otras...

Marta: Vos eras igual, mejor ni hables.

Pedro: Sí, tenés razón.

Pedro: ¡Che, **está bueno** el helado!

Marta: ¿Viste? Te dije que los de Donna **son buenos**, lástima que hay que venir hasta Brandsen.

En todos los diálogos, observamos la alternancia de usos de los verbos *ser* y *estar*. Desde una perspectiva pragmática, se hace evidente que los usos del verbo *ser* se relacionan con el hecho de que el hablante percibe una cualidad del objeto que evalúa, mientras que cuando usa el verbo *estar* evalúa un estado en relación con una situación previa, es decir, como sostiene Holtheuer (2011, p. 35) se encuentra anclado al contexto.

Finalmente, el enfoque pragmático se vuelve insoslayable para abordar la comunicación entre los hablantes, más allá del mero intercambio informacional. En efecto, la comunicación humana se caracteriza por su valor estratégico para la construcción de las relaciones sociales. En ese sentido, los hablantes seleccionan la mejor forma para fortalecer los lazos sociales y atenuar los posibles conflictos que pudieran surgir. De este modo, se seleccionan, según sea la necesidad comunicativa, estrategias de intensificación valorizantes que los acercan a sus interlocutores, o estrategias de atenuación que pueden mitigar la posibilidad de dañar la imagen social de los interactuantes. Precisamente, la cortesía lingüística, es el resultado de la elección de estrategias al servicio de las relaciones sociales. Gracias a ellas, los hablantes pueden evitar los conflictos, atenuar los desacuerdos, mantener y estrechar las relaciones sociales (Briz, p. 2003). Así, los hablantes atienden al mensaje y al uso de las expresiones lingüísticas, más allá de la mera transacción de información. Se utilizan estrategias de acercamiento, como formas de valorizar la imagen social del interlocutor, como por ejemplo en: ¡Cocinás de maravilla! O estrategias de alejamiento para evitar las amenazas Me parece que el trabajo está un poquito incompleto, ¿no? Precisamente, la estrategia de distancia lingüística permite el acercamiento social y evita el conflicto de ofrecer la información de forma directa, como sería el efecto probable al decir: El trabajo es un desastre. Tal como sostiene Agustín Llach, se hace necesario el desarrollo de la competencia pragmática en los cursos ELSE para atender a estas cuestiones:

La prominencia de la noción de competencia pragmática radica en el reconocimiento de la importancia de la comunicación intercultural y de los efectos que una competencia pragmática imperfecta y subdesarrollada puede tener sobre dicha comunicación (malentendidos, imagen del hablante como poco cooperativo o grosero, etc.) (Llach, 2005, p.1)

En resumen, hablar de gramática desde una perspectiva pragmática, consiste en explicitar las funciones que los hablantes llevan a cabo por medio de recursos verbales (y no verbales) a través de textos y en relación con las situaciones comunicativas en las cuales se producen e interpretan. De hecho, en los exámenes de español como el CELU<sup>18</sup>, se evalúa la competencia pragmática de los candidatos, la producción e interpretación de textos, entendidos como unidades comunicativas, donde se utilizan los recursos lingüísticos para producir significados situados e interpretarlos en relación con las situaciones comunicativas que se plantean. Si acordamos con que los hablantes llevan a cabo funciones comunicativas a través de los recursos lingüísticos (verbales y no verbales) que seleccionan, los cursos y los exámenes de español deberían enfocarse con una perspectiva

---

<sup>18</sup> También el examen CERTEA, de la Universidad Nacional de La Plata, que se enfoca en el español académico tanto en la producción como interpretación de textos.

pragmática que haga explícitos los usos de los recursos gramaticales en la realización de funciones comunicativas.

## Conclusiones

¿Hay otra forma de enseñar/aprender lengua que no sea a través de un enfoque pragmático? ¿Cómo no atender a los usos que hacen los hablantes de los distintos recursos que seleccionan? ¿Cómo no explicitar las funciones comunicativas que se llevan a cabo? ¿Cómo no considerar las acciones que se realizan con el lenguaje? Como sostiene Gutiérrez Ordóñez (2005): “La finalidad del método comunicativo no es otra que la de enseñar a hacer cosas con palabras”. Finalmente, nos interesa señalar la importancia de incluir este enfoque pragmático en la enseñanza de la lengua en la escuela. Creemos que esta perspectiva, que abandona la mirada estructuralista para atender a las funciones comunicativas y a las opciones lingüísticas que seleccionan los hablantes, podría resultar en una revisión de las gramáticas pedagógicas que se abordan en la escolaridad de nuestro país. Seguramente, la producción e interpretación de textos, la reflexión lingüística, la atención a lo que hacen los hablantes, supone un vuelco realista a la enseñanza de la lengua nativa, para poder responder, a fin de cuentas, a la pregunta esencial: ¿Qué es lo que la gente hace cuando usa el lenguaje? (Verschueren, 1999, p. 27).

En definitiva, cuando concebimos una gramática pedagógica (para la escuela, para el grado universitario, para los cursos ELSE), enseñamos pragmática (la lengua en uso, las estrategias del hablante y los recursos que selecciona), las funciones que se llevan a cabo en relación con los contextos de uso, en textos orales y escritos, entendidos como unidades de comunicación.

## Referencias

- Austin, John. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. EUDEBA.
- Escandell Vidal, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Escandell Vidal, V. (2010). *Anuario de Lingüística Hispánica*, XXVI, pp.9-34.
- Fernández, S. (2002). “La voz pasiva en español: hacia un análisis discursivo” en *Actas del XV Skandinaviske romanistkongress*.
- Fetzer, A. (2004). *Recontextualizing context*. John Benjamins.
- Grice, P. (1975). “Lógica de la conversación” en Valdés Villanueva, Luis (ed.), *La búsqueda del Significado* (pp.516-543). Tecnos.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). “Ejercitarás la competencia pragmática” en *ASELE. Actas XVI*. Centro virtual Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0025.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0025.pdf)
- Holtheuer, C. (2011). The distribution of *ser* and *estar* with adjectives: A critical survey. *Revista Signos*, 44(75) pp. 33-47.
- Hopper, P. (1998). “Emergent Grammar and the a priori Grammar Postulate” en Tannen Deborah (ed.), *Linguistics in context*. Ablex.
- López García, Á. (2000). Teoría gramatical. En Alvar, Manuel, *Introducción a la lingüística española* (pp.7-22). Ariel.
- Llach, A., Pilar, M. (2005). “La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE” en *ASELE. Actas XVI*.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0096.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0096.pdf)
- Martínez Gila, P. (1999). Actividades para la reflexión gramatical. Centro virtual Cervantes. *Antologías didácticas*, pp.1-9.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0025.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0025.pdf)

Mendikoetxea, A. (1999). “Construcciones con SE: medias, pasivas e impersonales” en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1630-1722). Espasa.

Montolío, E. (1996). “Gramática e interacción” en Briz, Antonio (ed.), *Pragmática y gramática del español hablado* (pp.329-342). Libros Pórtico.

Piatti, G. (2017). *La construcción de sintaxis de la oralidad. Estudio sobre algunos fenómenos gramaticales y su interpretación desde la pragmática* [Tesis doctoral]. Repositorio institucional de la UNLP <http://hdl.handle.net/10915/65049>

Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. Nueva York, Macmillan

Reyes, G. (1995). *El abecé de la Pragmática*. Arco/Libros.

**Pacagnini, Ana M. J.** [apacagnini@unrn.edu.ar](mailto:apacagnini@unrn.edu.ar)

Universidad Nacional de Río Negro (CELLAE) - Consorcio ELSE-CIN

### **Resumen**

En la presente comunicación nos proponemos presentar un informe de lo actuado en la gestión del examen CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) del Consorcio ELSE-CIN, durante el período comprendido desde marzo de 2022 hasta marzo de 2023. Analizaremos aquellos aspectos que han influido en el impacto del examen digital (CELU Digital, o CELU-D), atendiendo particularmente a los principales cambios (mejoras y proyecciones) que ha venido teniendo el CELU-D en el lapso contemplado. Para ello, adoptaremos una perspectiva tridimensional que permita dar cuenta de las acciones llevadas a cabo, con especial atención a los actores implicados en la implementación del examen (los cuales pueden clasificarse en tres grandes grupos, de acuerdo con los roles desempeñados durante el proceso: a) equipos de gestión, b) comunidad de evaluadores, c) usuarios/candidatos).

### **Palabras clave**

Evaluación- ELSE- CELU- examen digital- perspectiva tridimensional

### **Puntos de partida. ¿Cómo afrontar el desafío de la “alfabetización digital” frente a la irrupción de la “distancia pandémica”?**

Han pasado casi 20 años del momento en que iniciamos el camino de conformación y posterior consolidación del Consorcio interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), el cual, desde sus inicios, se ha propuesto la promoción de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la certificación, la post-formación de docentes y especialistas, el diseño y publicación de materiales y otras actividades relacionadas con ELSE. En este camino (sinuoso por momentos, pero siempre con una meta clara) destacamos cuatro pilares fundamentales que han venido sosteniendo el trabajo del Consorcio: la investigación, la enseñanza, la evaluación y la certificación. Es en estas dos últimas dimensiones que más se visibilizan estos casi veinte años consecutivos de crecimiento en el área, en particular a través del examen CELU, nacido en 2004 e implementado por tres Universidades Nacionales (UBA, UNC y UNL), número que se incrementó a más de sesenta,<sup>19</sup> a las que se suman más de veinticinco sedes internacionales, repartidas entre América, Europa y Asia. Como se ha mencionado en Pacagnini (2022 a y b), dos hitos fundamentales para este desarrollo han sido, por un lado, el ingreso del Consorcio ELSE al CIN en 2018, y por otro, la digitalización del examen CELU en el año 2020, lo cual, frente a la “distancia pandémica” a la que nos enfrentó el COVID 19, permitió tomarlo de manera remota y lo posicionó como la única certificación de español en formato digital reconocida por algunos países europeos (por ejemplo, Italia, caso al que nos referiremos en §3).

Si bien en 2021 ya se habían podido constatar los resultados positivos de la decisión de digitalizar el examen (no solo por el alto grado de conformidad observado en evaluadores y candidatos,<sup>20</sup> sino

---

<sup>19</sup> En la actualidad la Asamblea de la red Consorcio ELSE cuenta con unos setenta y cinco integrantes, entre representantes titulares y alternos (fuente: Administración Red Consorcio ELSE-CIN, marzo de 2023).

<sup>20</sup> Respecto del impacto del CELU digital en evaluadores y candidatos (medido fundamentalmente a través de estadísticas y encuestas durante un período que abarca desde las últimas tomas presenciales -2018/19- a las primeras tomas digitales -2020/21-), véase el minucioso análisis presentado por Jacovkis *et al.* (2022, pp. 104-114).

también por el impacto internacional que se tradujo en una demanda cada vez mayor de instituciones del exterior), podría decirse que se observó una consolidación más definitiva durante 2022, año en que fue necesario programar cuatro tomas anuales en lugar de las dos que se venían haciendo hasta ese momento. Durante todo este período, es de destacar que se logró mantener la confiabilidad de nuestro constructo en un proceso de validación continua que implicó la ampliación de los equipos académico, técnico y tecnológico (Ascenzi *et al.*, 2022).

De acuerdo con lo señalado por la Comisión Técnico-Académica del Consorcio, cabe recordar que el desarrollo del CELU-D se impuso como meta prioritaria la implementación de una certificación en entorno digital, elaborada por las Universidades Nacionales, válida y confiable, que mantuviera el objetivo principal que el examen había tenido desde sus orígenes: dar cuenta de la capacidad de hablantes de otras lenguas de hablar, interactuar y escribir en español, para desempeñarse en ámbitos profesionales y/o académicos en todo el mundo. En otras palabras, el verdadero desafío implicó no solo concretar la digitalización del examen, sino validar el CELU-D manteniendo, como bien señala Prati (2022, p. 117), un “mismo constructo, con el mismo propósito de evaluación”. Respecto del proceso de validación del CELU-D, frente a los interrogantes ¿es el mismo examen cuando es digital y cuando es presencial? y ¿es válido y confiable el CELU-D en su versión digital?, Prati (2022, pp. 116-117) afirma: “será el mismo examen porque proviene del mismo constructo, con el mismo propósito de evaluación (...)”. Indudablemente, la interfaz debe ser estudiada, planificada y controlada “para no distorsionar los objetivos de evaluación del CELU” y, como señala la experta, “aprovechada para ampliar las posibilidades de desempeño del hablante” en el examen.

En este sentido, en el proceso de digitalización se delimitaron los siguientes objetivos específicos (fuente: comisión técnico-académica del Consorcio ELSE, 2020-2022):

Desarrollar un nuevo protocolo de examen (adecuado al nuevo sistema de inscripción, distribución y aplicación del protocolo, su corrección y certificación).

Desarrollar procedimientos para garantizar la confiabilidad (ambiente seguro, control de identidad, acceso y resolución del examen, tiempo de respuestas, envío de pruebas, etc.).

Capacitar y actualizar la capacitación de un número mayor de evaluadores de las Universidades Nacionales para la evaluación de exámenes orales y escritos y la investigación de aspectos claves para su desarrollo.

Diseñar e implementar una estructura de aplicación de examen (con referentes administrativos, técnicos, académicos y de comunicación) para coordinar las aplicaciones y proponer los nuevos desarrollos que se consideren necesarios.

Desarrollar e implementar el certificado digital, firmado por las autoridades del Consorcio, con acceso online, confiable para los candidatos y las instituciones que lo requieran.

Respecto del cumplimiento de estos objetivos, y como se desprende de los trabajos citados más arriba (Ascenzi *et al.* 2022, Prati 2022, Jacovkis *et al.* 2022, y Pacagnini 2022 a y b), la evaluación de lo concretado hasta el momento resulta ampliamente positiva. En lo que atañe específicamente al punto (e), cabe destacar la confiabilidad y accesibilidad del certificado (que se entrega entre 30 y 45 días después de cada toma), dado que este se emite firmado digitalmente por las autoridades institucionales correspondientes (de modo de garantizar su validez e integridad) y puede descargarse en PDF todas las veces que sea necesario. Además, cuenta con un código QR que les permite a las instituciones acceder a una consulta pública que muestra los datos de cada candidato y el estado de su certificación.

En consecuencia, podemos afirmar que la digitalización de todo el proceso ha resultado exitosa en la medida en que se han logrado las siguientes metas:<sup>21</sup>

Certificación ajustada a los tiempos necesarios para que los solicitantes puedan certificar su nivel de lengua y a las fechas requeridas por las instituciones.

Mayor confiabilidad: control académico a través del monitoreo de todo el proceso (aplicación y corrección) en tiempo real.

Procesamiento eficiente de estadísticas mediante el sistema digital (Pentaho).<sup>22</sup>

Catalogación y archivo inmediato y accesible. Ello implica, asimismo, ahorro de papel y de espacio físico.<sup>23</sup>

De este modo, la implementación del examen en entorno digital ha posibilitado una llegada directa a todas las sedes, y, en particular, a todas las Universidades Nacionales miembros del Consorcio. Esto ha llevado, consecuentemente, y previa capacitación, a una ampliación del plantel de evaluadores con acceso a las tareas de evaluación desde distintos lugares, conformándose así un equipo de evaluación activo y eficiente. Asimismo, se ha logrado mantener el control de la confiabilidad en todo el proceso (desde la inscripción hasta la corrección, la publicación de resultados y la emisión de certificados) mediante una serie de procedimientos de monitoreo; cabe destacar la alta efectividad obtenida gracias a la colaboración del SIU (Sistema de Información Universitario) como garantía de excelencia.

Claramente, la elaboración e implementación del CELU-D ha implicado lo que podríamos llamar una “alfabetización digital”, que, si bien se estaba dando de manera paulatina previamente a marzo de 2020,<sup>24</sup> frente a la “irrupción pandémica” se convirtió en una necesidad perentoria para garantizar la supervivencia del examen en el período del aislamiento social preventivo y obligatorio. Una vez superada la pandemia, y habiendo analizado las ventajas de la nueva modalidad, como ya hemos señalado, se optó por mantener la versión digital del examen, lo que requirió una formación permanente (en pos de una validación continua del constructo: Prati, 2022) y una retroalimentación que implicó tanto a los equipos del Consorcio (técnico académico, tecnológico y administrativo) como a las sedes (evaluadores y candidatos).

Podemos dar cuenta este fenómeno desde una perspectiva tridimensional que permita vincular a los actores involucrados en la implementación del examen (a) equipos de gestión, b) comunidad de evaluadores, c) usuarios-candidatos-) a través de los roles desempeñados durante el proceso, como puede graficarse en el siguiente esquema:

---

<sup>21</sup> Fuente: Comisión Técnica del Consorcio ELSE (2020-2022). Para más detalles, véanse los artículos citados específicamente en este apartado.

<sup>22</sup> Para el entrecruzamiento y procesamiento de datos se utiliza la herramienta *Pentaho User Console* (que permite la carga, consulta y estadística de los datos del examen: calificaciones, datos y flujo de candidatos global y por sede, etc.): [https://help.hitachivantara.com/Documentation/Pentaho/8.1/Products/User\\_Console](https://help.hitachivantara.com/Documentation/Pentaho/8.1/Products/User_Console)

<sup>23</sup> Como dato extra, puede mencionarse que el archivo del CELU en papel (período 2004- 2019) ocupa unas 60 cajas en varias estanterías del CIN; el pasaje a la digitalización ha permitido economizar espacio (y, como ya hemos dicho, mejorar su accesibilidad a los investigadores).

<sup>24</sup> Antes de esa fecha, por ejemplo, ya se estaba trabajando en la idea de una certificación digital; asimismo, los talleres de estandarización de orales se realizaban a través de la plataforma *Moodle* desde hacía varios años.



**Figura 1.** Perspectivas en la implementación del CELU digital: una mirada tridimensional (elaboración propia)

Como puede verse en la figura 1, los equipos de gestión del Consorcio ELSE (figura 2) están a cargo de las tareas de relevamiento, planificación, diseño e implementación del examen (esto incluye también la difusión y los encuentros de orientación técnica destinados a los candidatos, a cargo del equipo tecnológico y del área de Comunicación, con apoyo de Prensa del CIN); en particular, el equipo técnico-académico (con la colaboración del equipo tecnológico y del área de Comunicación y Coordinación de Sedes) brinda talleres de actualización y capacitación destinados a los evaluadores (para las fases detalladas del proceso completo, véase figura 3).



**Figura 2.** Equipos de gestión institucional- organización a marzo de 2023 (elaboración propia)



**Figura 3.** Fases del proceso de implementación del examen CELU-D  
(Fuentes: Ascenzi, et al., 2022; Matías Rosini, 2023)<sup>25</sup>

En los apartados siguientes especificaremos los avances en el período abarcado de marzo de 2022 a marzo de 2023, detallando las acciones llevadas a cabo en términos de toma de exámenes, inscripciones, certificados otorgados, tareas de difusión, capacitación, proyección y mejora del CELU-D, y precisando el impacto de estas iniciativas (sobre todo a nivel internacional).

### **El CELU-D: nuevos avances y proyecciones (período 2022-marzo de 2023)**

A lo largo del año 2022, la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE se reunió de manera sistemática cada tres semanas (y, en el caso de la Coordinación Ejecutiva, de manera semanal con los equipos técnico-académico y tecnológico), en procura de garantizar las tomas regulares del examen CELU. Así, a la toma ordinaria de junio (D122)<sup>26</sup> como a la de octubre/noviembre (D222), se sumaron dos fechas extraordinarias: una, en mayo, para sedes de Italia (DEIT22, lo cual se detallará en el apartado § 3) y una para la Universidad Nacional de Córdoba, en agosto (E1C22). Esta última se realizó en formato presencial, de manera excepcional. Además, y en cumplimiento del calendario estipulado, en marzo de 2023 se tomó el examen D123.<sup>27</sup>

Dadas las mejoras en la implementación técnica y tecnológica del examen realizadas a lo largo de este período (lo que implicó un trabajo articulado de todos los equipos), y el bajísimo número de incidencias reportadas en este sentido, en ninguna de las cinco tomas realizadas ha sido necesaria la aplicación de un protocolo B (como sí se había requerido en la primera toma de 2021 (Pacagnini, 2022 b), lo que ha evidenciado los avances obtenidos y la garantía de validez y confiabilidad del

<sup>25</sup> La sigla AVEC que aparece en la figura 3 significa Aula Virtual Examen CELU, y refiere al espacio donde se realiza el examen escrito dentro de la plataforma Moodle (y en el que, previamente, deben matricularse los candidatos).

<sup>26</sup> Para determinar el código de identificación de cada toma, se indica el año en el que se realiza (en este caso, 22) y se antepone el número de turno correspondiente (1, 2...). Con la letra D, además, se especifica que el examen es digital. De este modo, por ejemplo, D122 indica que se trata de un examen en modalidad digital, y que es el primero correspondiente a las tomas regulares del año 2022. En los casos en que se agrega una E a la sigla, esto indica que se trata de una toma extraordinaria.

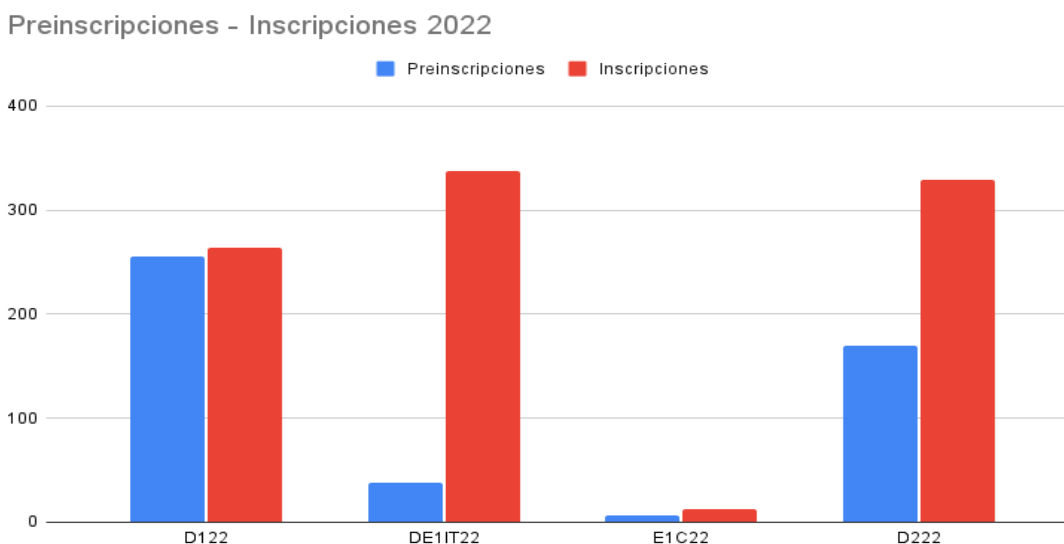
<sup>27</sup> Al momento de la presentación de esta comunicación en el XII Coloquio CELU (marzo de 2023) se estaban procesando las correcciones correspondientes a esta última toma, por lo que se mantendrán los datos expuestos en esa oportunidad.

examen digital. Entre estas mejoras, se destacan la condición de la obligatoriedad de una prueba técnica previa a la admisión del candidato a la toma digital (en el llamado Encuentro de Orientación Técnica, o EOT), lo que se suma a una serie de medidas técnicas en el armado y administración del examen, que han fortalecido y afianzado su implementación en modalidad remota.

A continuación, detallaremos algunos datos más específicos de cada una de las cinco tomas correspondientes al período abarcado por este informe, y brindaremos gráficos estadísticos correspondientes a las tomas regulares.

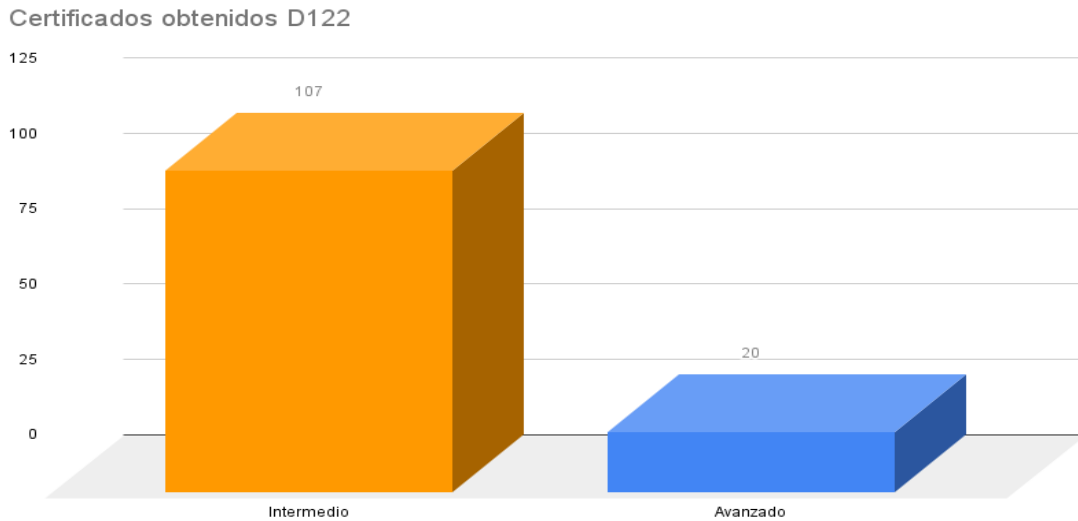
-Toma CELU D122- junio de 2022. La primera toma anual ordinaria del examen CELU en formato digital (CELU D122) se llevó a cabo el 10 de junio con la aplicación de los exámenes escritos, en tanto que los días 15 y 16 de junio se realizaron los exámenes orales. En esa oportunidad hubo 264 inscriptos. De estos 264 candidatos, 127 obtuvieron el certificado, 107 con nivel intermedio y 20 con nivel avanzado (es importante destacar que es necesario acreditar un nivel Intermedio o avanzado de dominio del español para acceder al certificado). La toma, las correcciones y las publicaciones de los resultados del CELU D122 se realizaron de acuerdo con el cronograma establecido.

-Toma CELU D222- octubre y noviembre de 2022. Entre el 28 de octubre (instancia escrita) y el 4 de noviembre de 2022 (exámenes orales) se llevó a cabo la segunda toma regular del examen digital (CELU D222), para la que se inscribieron 329 candidatos. De este número, hubo 174 candidatas/os que obtuvieron el certificado (147 de nivel intermedio y 27 de nivel avanzado). La toma y la corrección del examen se realizaron en tiempo y forma, al igual que la publicación de los resultados. De este modo, se completó el calendario previsto para el año 2022, habiéndose cumplido con las fechas regulares de junio y noviembre en entorno virtual.

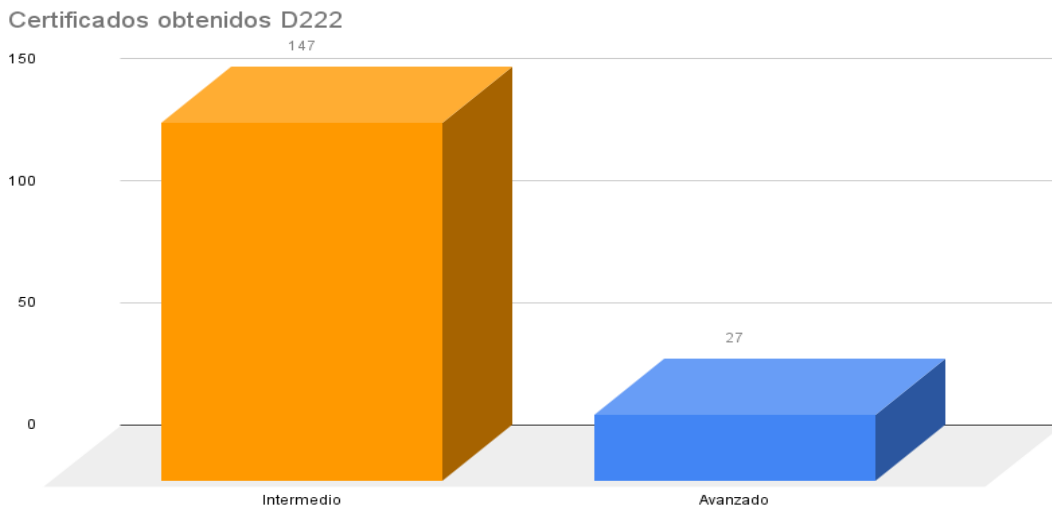


**Figura 4.** Impacto del CELU-D. (Pre) inscripciones. Estadísticas año 2022 (Fuente: Comunicación CELU).

En las figuras 5 y 6 se presentan los gráficos correspondientes al número de certificados otorgados en las tomas regulares (D122 y D222, de junio y octubre-noviembre de 2022, respectivamente):



**Figura 5.** Certificados otorgados en la toma D122 (marzo 2022) (Fuente: Comunicación CELU)



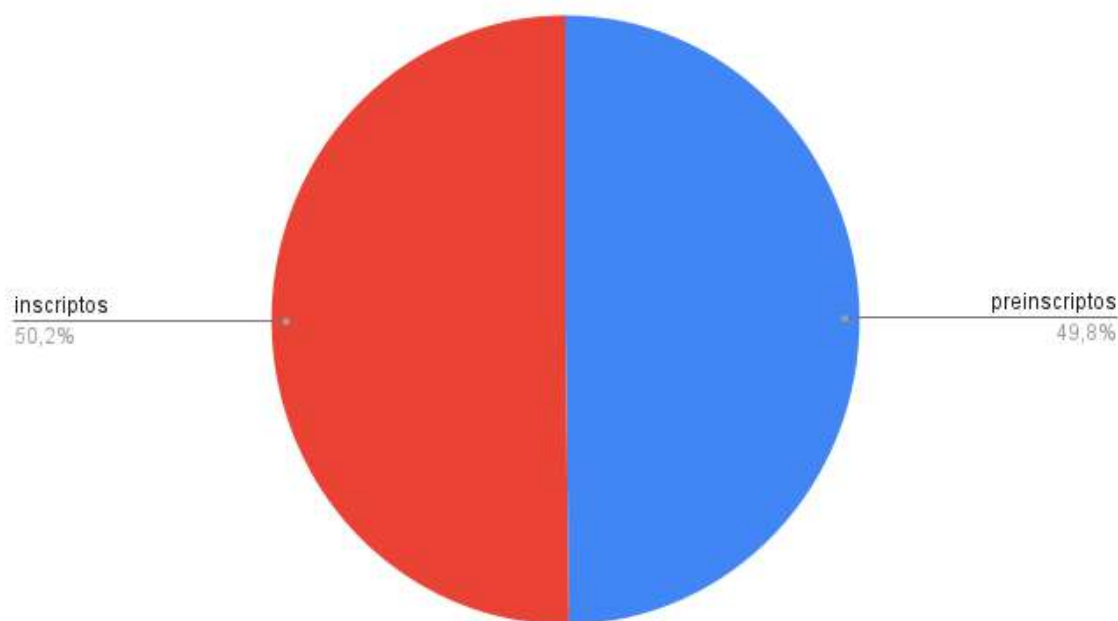
**Figura 6.** Certificados otorgados en la toma D222 (octubre-noviembre de 2022) (Fuente: Comunicación CELU)

-Tomas extraordinarias (DEIT22 y E1C22). Durante 2022 se han implementado dos tomas extraordinarias por solicitud de las sedes. Entre el 6 y el 14 de mayo se tomaron los exámenes escritos (6/5) y orales (13 y 14/5) a 338 inscriptos correspondientes a sedes italianas (*cf.* §3). El 4 de agosto, con la Universidad Nacional de Córdoba como única sede participante, se realizó una toma extraordinaria con la particularidad de haber sido realizada completamente en formato presencial, por primera vez desde el inicio de la pandemia de COVID-19. El examen se efectuó sin inconvenientes (dado que fue una toma reducida, de 12 candidatos) y fue gestionado por miembros de la sede de la UNC que también conforman el equipo CELU dentro del CIN.

-Toma CELU D123- marzo de 2023. Los días 3 de marzo (instancia escrita) y 9-10 de marzo de 2023 (exámenes orales) se realizó la primera toma anual regular del CELU-D (CELU D123). En este caso, se inscribieron 141 candidatos (ver figura 7). El proceso de corrección del examen se está

realizando al momento de la presentación de esta ponencia; los resultados se publicarán en la página web del CELU, de acuerdo con lo establecido en el cronograma.

### Inscripciones D123



**Figura 7.** (Pre)inscripciones CELU D123 (marzo de 2023).  
Datos procesados hasta el momento (fuente: Comunicación CELU).

Debido al número creciente de preinscripciones y a la necesidad de ampliar el cupo de candidatos inscritos a los exámenes, en octubre de 2022 se decidió implementar un calendario que incluyera cuatro tomas regulares anuales, de modo de satisfacer los requerimientos según los calendarios académicos de las Universidades Nacionales (contemplando las fechas de ingreso en ambos cuatrimestres) y de las sedes extranjeras (sobre todo las del hemisferio norte, que tienen otro cronograma). De este modo, para el año 2023 se previeron tomas en marzo, junio, agosto y noviembre. En el apartado siguiente, ampliaremos información respecto del aumento de demanda de sedes del exterior, en particular de Italia.

#### **Impacto internacional del CELU-D: el caso de Italia.**

A lo largo de 2022 (y hasta el momento de la presentación de esta comunicación en el XII Coloquio CELU) ha habido numerosos pedidos de instituciones para convertirse en sedes CELU (que se suman a las de 2021) (Pacagnini, 2022 a y b), sobre todo de Europa (principalmente de Italia), pero también de Egipto, Turquía y Brasil. A todas ellas se las ha notificado de las condiciones para ser sede de aplicación del examen CELU; algunas se encuentran en proceso de envío de la documentación requerida y otras ya han firmado convenio y se han constituido en nuevas sedes.

Cabe destacar las siguientes incorporaciones:

-En la primera parte del año comenzaron a funcionar activamente dos nuevas sedes italianas: *Associazione Culturale Montessori Formazione e Improve Formazione (Università Telematica Pegaso)*, ambas radicadas en Sicilia, y una nueva sede de Brasil, la *Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*.

-El Instituto Europeo San Francisco (EISAF), con sedes en España e Italia, fue incorporado como sede al sistema de gestión CELU en la segunda mitad del año, habiendo participado en la toma D123.  
 -La ONG CEDA, a través de la Embajada Argentina en Washington (Estados Unidos), y la Embajada Argentina en Pakistán- NUML (*National University of Modern Languages*), se encuentran en avanzado estado de negociaciones, con los convenios a la firma.

A esto se suma una serie de conversaciones de la Coordinación Ejecutiva con representaciones diplomáticas de Egipto (Embajada de la República Argentina en Egipto) y Estados Unidos (Embajada de Estados Unidos en Argentina), a quienes se les envió información sobre características e implementación del examen digital.

Las instituciones del extranjero incorporadas durante 2022 se suman a varias Universidades Nacionales que también han abierto nuevas sedes en esta etapa: la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNVIME), la Universidad Nacional de Formosa (UNF), la UN de Jujuy (UNJu) y la Universidad Nacional de Chaco Austral (UNCAus).

Todo ello es una muestra más del creciente interés en nuestro examen por parte de candidatos de distintos lugares del mundo que desean certificar su nivel de dominio del español, lo cual se refleja en la pluralidad de nacionalidades de los inscriptos durante el período marzo 2022-marzo 2023:<sup>28</sup>

CELU D122: Alemania, Bélgica, Brasil, Canadá, Corea, Estados Unidos, Francia, Haití, Italia, Japón, Malasia, Mozambique, Rumania, Rusia, Siria y Turquía.

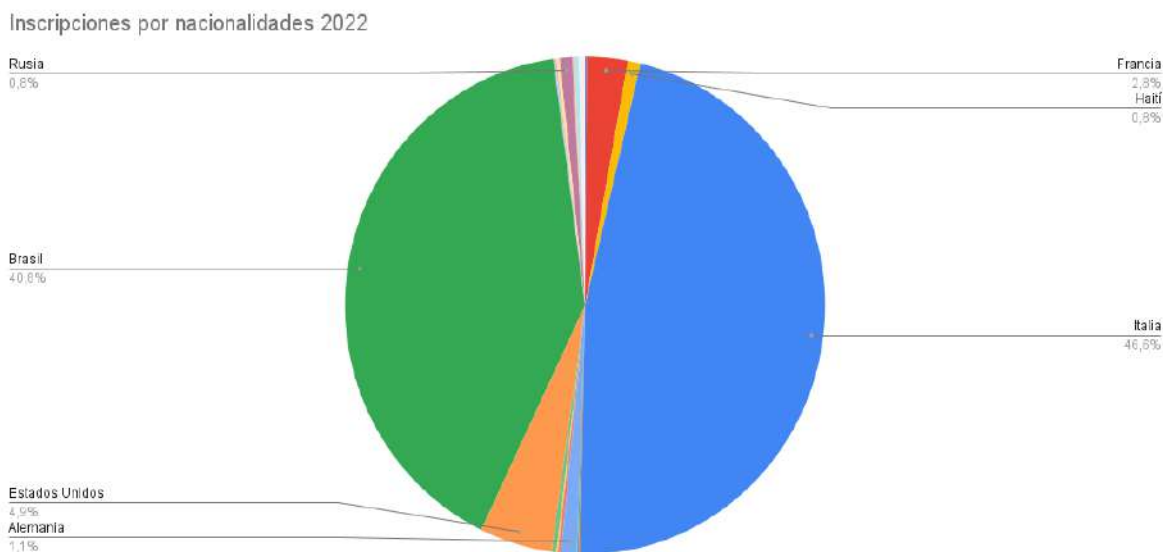
CELU D222: Brasil, Italia, Francia, Estados Unidos, Alemania, Francia, Rusia, Austria, Reino Unido, Haití, Argelia, Corea del Norte y Siria.

DEIT2022: Toma solicitada por Italia, dirigida a candidatos de las sedes de Roma, Milán, Messina y Montevago.

E1C22: Toma presencial en la UNC, con inscriptos provenientes de Francia, Brasil y Estados Unidos.

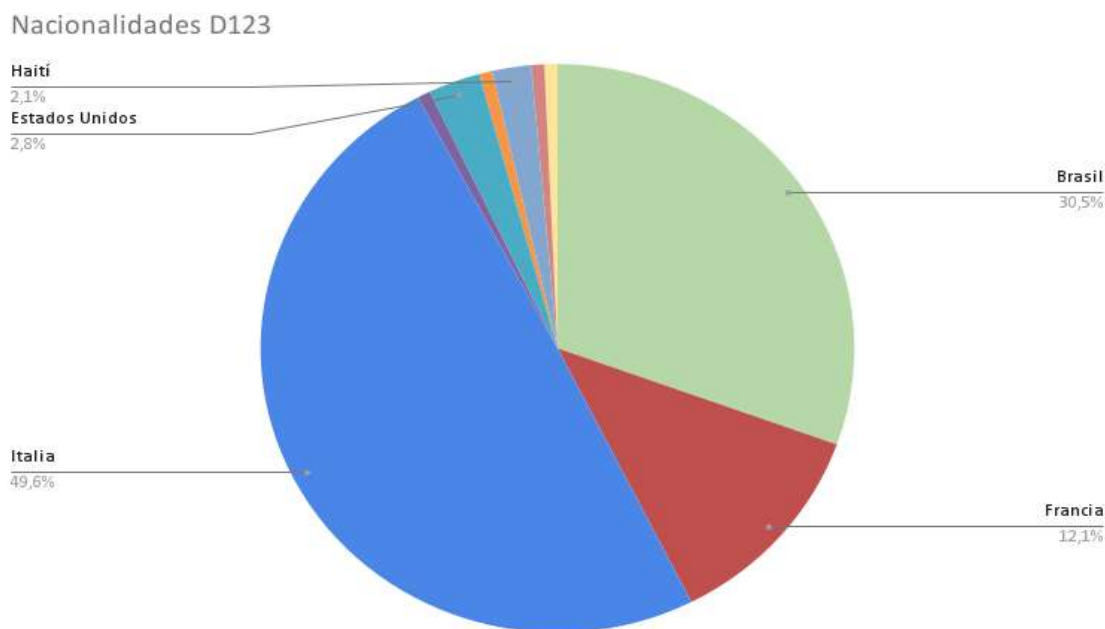
D123: Alemania, Brasil, Estados Unidos, Francia, Haití e Italia.

En los gráficos correspondientes a las figuras 8 y 9 pueden verse los porcentajes de inscriptos en el período analizado (2022-marzo de 2023) discriminados por nacionalidad:



**Figura 8.** Inscripciones por nacionalidades- Año 2022. (Fuente: Comunicación CELU).

<sup>28</sup> Las nacionalidades de los candidatos se presentan en orden alfabético y no por cantidad de inscriptos, ya que los porcentajes se explicitan en las figuras 8 y 9.



**Figura 9.** Inscripciones por nacionalidades (CELU D123- marzo de 2023).  
(Fuente: Comunicación CELU).

Como puede observarse, el aumento de demanda ha provenido principalmente de sedes italianas, ya que, como señalamos en Pacagnini (2022 b, p. 217) el *Ministero dell' Istruzione e del Merito* italiano (MIM, ex MIUR) exige que quienes se postulen a cargos docentes presenten certificado de dominio de lenguas extranjeras. La modalidad remota del CELU-D y el hecho de que el Consorcio ELSE esté reconocido por el MIUR desde 2012, determinaron un aumento exponencial de la demanda por parte de instituciones de Italia (tanto de las que ya eran sedes CELU como de otros institutos y universidades).<sup>29</sup>

### **Gestión del CELU-D: actualización y promoción del examen (período 2022-marzo de 2023)**

En continuidad con el compromiso asumido en años anteriores, durante este período la Comisión y la Coordinación Ejecutiva del Consorcio (con el apoyo de la Secretaría Ejecutiva del CIN) han avanzado en gestiones tendientes a cubrir las áreas de vacancia. De lo llevado a cabo a lo largo de 2022, cabe destacar la selección de dos nuevas integrantes para el equipo académico, a cargo de la implementación de los exámenes y de la capacitación a evaluadores (ambas de la UNC) y de un archivista del área de ELSE, a cargo de la organización del Archivo CELU, cuya reorganización y digitalización era una de las asignaturas pendientes del Consorcio (aspecto que retomaremos más adelante en este mismo apartado).

En todo este último proceso ha sido fundamental el aporte recibido desde el PIESCI, a partir del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral (PIESCI-SPU), al que el Consorcio ELSE accedió mediante la participación en el Plan de Trabajo Institucional (PTI) El examen CELU digital: desarrollo de estrategias de virtualización para el desarrollo de un

<sup>29</sup> Los candidatos italianos han crecido del 6,6% en 2020-2021 (Pacagnini, 2022 b) al 46,6% en 2022 (figura 8) y casi al 50% en 2023 (figura 9).

programa de internacionalización comprehensiva basada en un modelo sustentable de gobernanza lingüística. La ejecución de este proyecto ha permitido innovaciones tecnológicas (en pos de la mejora de la ciberseguridad del examen y del certificado) y académicas relevantes para la implementación y el afianzamiento del CELU digital, como el dictado de capacitaciones y talleres a evaluadores, la ampliación del banco de consignas, textos *input* y láminas para el examen, la ampliación del equipo académico, la consolidación del archivo CELU y la compra de cuentas *zoom* (relevantes para la toma del CELU y capacitaciones en modalidad remota), entre otras acciones.

Asimismo, en esta etapa se ha procurado continuar con la promoción del examen en el país y en el exterior, mejorando los recursos gráficos digitalizados y audiovisuales para la participación en ferias internacionales y locales (como la *Feria Internacional de Educación Superior Argentina -FIESA 2022-*, la de la *European Association for International Education -EAIE*, en Barcelona-, o varios programas del Ministerio de Educación, como, por ejemplo, aquellos destinados a asistentes de idiomas). También se han realizado múltiples presentaciones del examen CELU y de las acciones del Consorcio en instituciones argentinas y del exterior, universidades, embajadas y consulados. También se ha incentivado la difusión a través de redes sociales, a lo que se ha sumado la emisión bianual del Boletín informativo del Consorcio ELSE.

Durante lo actuado en este período, también se destacan las numerosas actividades de capacitación a monitores y evaluadores de examen CELU por parte del equipo técnico- académico y miembros de la Comisión Ejecutiva, como así también la participación de los equipos en congresos, eventos y capacitaciones en el área de ELSE con alcance internacional, dentro de los que se destaca la organización de dos Coloquios CELU (el XI Coloquio CELU, en marzo de 2022, con la Universidad Nacional de Tucumán como anfitriona,<sup>30</sup> y el XII Coloquio CELU, que nos convoca en esta oportunidad en la ciudad de Posadas, coorganizado por la UNaM y la UNNE). En este sentido, también debe mencionarse la elaboración de doce cursos de español de niveles A1-B2 por parte de ocho Universidades Nacionales miembros del Consorcio, destinados al Programa de Formación y Certificación en Lenguas extranjeras para Becarias/os del Ministerio de Educación.<sup>31</sup>

Un párrafo aparte merece el trabajo llevado a cabo en el Archivo CELU. Este archivo, que configura un extenso corpus de textos orales y escritos de hablantes de ELSE, se compone de muestras obtenidas a través de las tomas del examen CELU desde el año 2004. El Archivo CELU ha funcionado desde su creación como fuente de consulta de datos, con fines de investigación y de formación de docentes y evaluadores. Con el objetivo de mejorar la dinámica entre el archivo y quienes lo consultan, entre diciembre de 2022 y febrero de 2023 se inició una serie de acciones con el objetivo de hacer accesibles los materiales con los que se cuenta. En este sentido, se ha comenzado un trabajo de digitalización, organización e indexación del corpus disponible. Al mismo tiempo, se ha inventariado la documentación constituida no solo por las muestras escritas en papel de los exámenes, sino también por un extenso conjunto de muestras orales en formato de audio y video, datos demográficos, materiales históricos para las tomas de exámenes y otros documentos de valor

---

<sup>30</sup> En marzo de 2023 se publicó el volumen de las Actas del *XI Coloquio CELU: Investigación, enseñanza, evaluación y certificación en ELSE. Nuevos escenarios, nuevos desafíos* (compilado por Ana Ávila y Carlos Castilla). La edición digital reúne investigaciones y relatorías de experiencias en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos años, principalmente en la Argentina, pero también en países vecinos y del otro lado del Atlántico. El volumen ha quedado disponible para lectura y descarga gratuita en [celu.edu.ar](http://celu.edu.ar).

<sup>31</sup> Estas doce propuestas, centralizadas y viabilizadas a través del Consorcio ELSE, fueron realizadas por las Universidades Nacionales de Misiones, Nordeste, Cuyo, General Sarmiento, La Plata, Río Negro, Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Patagonia San Juan Bosco y Río Cuarto. De estas, ocho corresponden a niveles superiores al B1, por lo que los destinatarios de estos cursos estarían en condiciones de rendir el Examen CELU. Por ello, desde el Consorcio se solicitaron 100 (cien) becas para que estas/os estudiantes pudieran presentarse al examen.

para investigaciones, que se encontraban almacenados en diferentes formatos dentro del CIN, como ya se señaló en el apartado §1 (véase nota 6).

Sobre la base de lo ya realizado en relación con el Archivo, nos hemos planteado una serie de desafíos para el año 2023. En primer lugar, se continuará con la digitalización e indexación completa del archivo en papel, como así también con la organización de los materiales audiovisuales. En segundo lugar, se buscará promover y dinamizar el contacto con investigadores, docentes y evaluadores, para que estos puedan acceder de manera rápida y provechosa a los diferentes materiales que ofrece el archivo, de modo de establecer un diálogo y aportar teóricamente a las discusiones sobre evaluación en ELSE. Finalmente, se procurará generar un corpus a través de un proceso de transcripción de muestras (tanto orales como escritas), a fin de profundizar la accesibilidad de los datos y ampliar el rango de posibilidades de investigación que ofrece el archivo. Confiamos en que ello permitirá mejorar el vínculo y la dinámica con quienes consultan el archivo para un acceso rápido y fluido a los materiales y, de ese modo, mejorar las condiciones para las discusiones teóricas sobre el examen CELU en particular, y la evaluación en ELSE y lenguas segundas y extranjeras en general.

### ***Haciendo camino al andar... Conclusiones***

A modo de cierre de esta presentación, podríamos concluir que el alto impacto de la digitalización del examen CELU, unido a la posibilidad de retomar la implementación en modalidad presencial (y a la oportunidad para las sedes adherentes de firmar ambos tipos de convenio, según la modalidad que elijan) ha continuado afianzándose durante 2022, lo que se ha evidenciado tanto en la necesidad de ampliar el calendario regular a cuatro tomas anuales como en la demanda de un gran número de instituciones en el exterior que desean constituirse en Sedes CELU, entre las que siguen destacándose las procedentes de Italia y Brasil, seguidas por nuevos destinos como Turquía, Egipto y Pakistán. En ese sentido, el Consorcio continúa avanzando en acciones tendientes a la promoción, implementación y consolidación de sedes nacionales e internacionales. A esto se suma el desarrollo del Archivo CELU como fuente de información fundamental para la investigación en el área de la enseñanza, la evaluación y la certificación en ELSE, lo cual creemos que tendrá un impacto fundamental a nivel nacional, regional e internacional.

Como decíamos al inicio, hemos andado muchos caminos, y continuamos, paso a paso, haciendo camino al andar... Y, parafraseando al poeta, podríamos agregar: al volver la vista atrás, se ve la senda recorrida y se toman energías para continuar.

### **Referencias**

- Ascenzi, L., Elichabe, A., y Russo, L. (2022). CELU digital: diseño e implementación. En Ávila, Ana María y Castilla, Carlos (Comps.) *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 178-186). San Miguel de Tucumán, Humanitas.
- Jacokvis, Vera, M., L., Niedojadlo, E. y Prati, S. (2022). Hacia una evaluación del impacto del CELU digital. En Ávila, Ana María y Castilla, Carlos (Comps.) *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 104-114). San Miguel de Tucumán, Humanitas.
- Pacagnini, A. (2022 a). La digitalización del examen CELU: proyecciones para el Consorcio ELSE. *Actualidad Universitaria (CIN)*, 92, 1-6.
- Pacagnini, A. (2022 b). Nuevos desafíos frente a la digitalización del examen CELU: impacto en su proyección internacional. En Ávila, Ana María y Castilla, Carlos (Comps.) *Nuevos escenarios,*

*nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 212-219). San Miguel de Tucumán, Humanitas.

Prati, S. (2022). Validar el CELU cuando es digital. En Ávila, Ana María y Castilla, Carlos (Comps.) *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 115-124). San Miguel de Tucumán, Humanitas.

Rosini, M. (2023). Experiencia del usuario CELU. Comunicación y diseño funcional en el examen digital. Ponencia presentada en el marco del panel 2: *Impacto de la evaluación: el examen CELU -experiencia y perspectivas de desarrollo*, XII Coloquio CELU, *Veinte años de CELU: Continuidades, cambios, innovaciones*. Posadas, marzo de 2023. Trabajo inédito.

Web site del examen CELU: [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar) (consultada el 20-3-2023).

# Ponencias

## Política lingüística universitaria: un abordaje del Proyecto de extensión “Curso de español como Lengua segunda y extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto”

**Abate Daga, Valeria** [abatedaga.valeria@gmail.com](mailto:abatedaga.valeria@gmail.com)

**Di Gulio, Marcela M.** [marcedigulio@gmail.com](mailto:marcedigulio@gmail.com)

Universidad Nacional de Río Cuarto

### Resumen

En el segundo semestre de 2019 se puso en acción por primera vez el Proyecto de extensión “Curso de español como Lengua segunda y extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto” (Res. CD. 652/2019) (Abate daga y Dandrea, 2029) enmarcado en el *Programa integral de Lenguas*, iniciativa gestionada desde la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), y aprobada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Entre los objetivos principales del Proyecto se destacan: mejorar las capacidades lingüístico-comunicativas de los integrantes de la comunidad senegalesa de la ciudad de Río Cuarto; proporcionar a los estudiantes herramientas para el mejor desenvolvimiento social y laboral; fomentar la integración de los migrantes senegaleses radicados en la ciudad de Río Cuarto.

Este trabajo tiene por finalidad presentar este caso y determinar si sus características lo constituyen como una política lingüística (PL). Varela (2007) define a una política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones que promueve el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y que están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (lo que tiene que ver con el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. Con “objetivos no lingüísticos”, la autora hace referencia a, por ejemplo, cómo la justicia y la cohesión social se incrementan cuando se reconocen y se comprenden las diferencias lingüísticas, y se respetan los derechos de las minorías; al acceso a la ciudadanía que se facilita cuando un determinado grupo social excluido obtiene herramientas para desenvolverse en la cultura escrita, entre otros ejemplos. En este sentido, el abordaje se centrará en los objetivos y en las acciones planificadas, y desde allí se caracterizarán los aspectos lingüísticos y no lingüísticos implicados.

### Palabras clave:

Políticas lingüísticas - proyecto de extensión - migrantes senegaleses - español para extranjeros - integración sociocultural.

## **Introducción**

El propósito del siguiente trabajo es analizar el Proyecto de extensión “Curso de español como Lengua segunda y extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto” y determinar si sus características lo constituyen como una política lingüística. Para comenzar, se realizará una descripción de dicha comunidad para tener un marco de referencia acerca de ella, y también del Proyecto desde su origen, planificación, objetivos, propuesta didáctica y antecedentes. Luego se observarán los objetivos y las acciones para especificar desde allí los aspectos lingüísticos y no lingüísticos.

## **Senegaleses en Río Cuarto**

La comunidad senegalesa residente en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina, está compuesta mayoritariamente por hombres que tienen entre 20 y 50 años de edad que se dedican, en general, al comercio ambulante. Es un grupo heterogéneo en cuanto a su condición socioeconómica cultural, al tiempo que llevan en la ciudad y a su inserción en la comunidad riocuartense. En Senegal el idioma oficial del estado, debido a su pasado colonial, es el francés, aunque los senegaleses que viven en Río Cuarto hablan el wolof (lengua nativa de la etnia wolof), lengua considerada nacional junto con otras pertenecientes a otras etnias.

Los miembros de esta comunidad desde hace unos años, dependiendo del tiempo en el que cada uno emigró a la Argentina, debieron comenzar a interactuar con el español, idioma que fueron desarrollando en las calles desde la actividad comercial. En un diagnóstico inicial se advirtió que muchos no hablaban el español con fluidez y que solo comprendían y producían enunciados simples, sobre todo, muy específicos de su propio trabajo. En otros contextos que suponen otros roles sociales, otros espacios y otras temáticas, la interacción comunicativa se limitaba o disminuía significativamente. Por este motivo, se consideró acercar a esta comunidad una propuesta de enseñanza y aprendizaje para que pudieran ampliar sus interacciones en español en diversas situaciones de la vida cotidiana.

## **Caracterización del Proyecto: origen, planificación, objetivos y propuesta didáctica**

El marco del Proyecto “Curso de español como Lengua segunda y extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto” lo proporcionó el Programa integral de Lenguas gestionado desde la FCH de la UNRC y aprobado por la SPU. Desde este programa se ofrecieron cursos de diferentes lenguas extranjeras: italiano, francés, alemán, portugués. A esta oferta se integró el español como lengua segunda y extranjera (ELSE).

Con respecto al ELSE, se abrió la convocatoria a ciudadanos no hispanohablantes que estuviesen localizados en la ciudad de Río Cuarto. Las clases se impartieron en dos espacios y modalidades diferentes según el público destinatario: en el campus de la UNRC para todos aquellos que pudieran asistir a esas instalaciones; en un espacio ofrecido por la Municipalidad de Río Cuarto, en un horario nocturno, para los miembros de la comunidad senegalesa de la ciudad.

La organización del curso para los senegaleses se adaptó a las necesidades y circunstancias de este grupo (domicilio de residencia, jornada laboral, ubicación de los espacios de trabajo en la ciudad, etc.). Para esto hubo una instancia previa al inicio de clases que se centró en recorrer diferentes lugares de la ciudad donde se hallaban los puestos de venta, promocionando el curso y registrando las posibilidades de asistencia. A partir de ello, se solicitó a la Municipalidad de Río Cuarto, a través del área de cultura, un espacio físico en el centro de la ciudad, zona en la que viven la mayor parte de los destinatarios.

El Proyecto se gestionó desde el departamento de Letras de la FCH de la UNRC y se organizó desde un trabajo interdisciplinario ya que reunió, además de profesores de Lengua española, a docentes de

otros espacios de la FCH como Historia y Geografía. Los aportes realizados desde estas disciplinas y desde diversos recursos (Ej.: entrevistas a referentes senegaleses que llevaban más tiempo en la ciudad; investigaciones previas acerca de la inmigración africana en Argentina; etc.), colaboraron con el diagnóstico, contextualización y conocimiento de la comunidad senegalesa de Río Cuarto.

Los objetivos generales del Proyecto tuvieron en cuenta: fomentar la integración de los migrantes senegaleses radicados en la ciudad de Río Cuarto; mejorar las capacidades lingüístico-comunicativas con el objetivo de proporcionar a los estudiantes herramientas para el mejor desenvolvimiento social y laboral; reconstruir lazos entre la UNRC y la comunidad senegalesa que lleven al conocimiento mutuo, intersocial e intercultural; otorgar certificación de acreditación del nivel de lengua obtenido e iniciar la preparación para que los estudiantes, a través de futuras propuestas de formación, puedan rendir el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso).

Los objetivos específicos se focalizaron en: comprender frases y vocabulario habitual sobre temas de interés personal; leer textos breves y captar las ideas principales; comunicarse en intercambios simples y directos; comprender audios breves como medio básico de comunicación en diferentes situaciones y contextos de la vida cotidiana; escribir textos breves sobre temáticas cotidianas; aportar una cosmovisión intercultural que propicie el acceso del estudiante a la cultura de los países hispanohablantes reconociendo sus valores y particularidades.

La oferta de enseñanza y de aprendizaje específicamente destinada a este grupo se presentó bajo un formato de un curso cuatrimestral. En las prácticas áulicas se hizo hincapié en la comprensión auditiva y en la producción oral, dado que los estudiantes tienen como lengua materna el wolof, idioma de transmisión fundamentalmente oral, y también, porque sus interacciones cotidianas en español son verbales. Con respecto a la selección de contenidos y a la elaboración de recursos didácticos se tuvo en cuenta la diferencia cultural, se prestó especial atención a la heterogeneidad en cuanto a las habilidades comunicativas de los estudiantes y, sobre todo, a sus diferentes niveles de alfabetización. Debido a estas características, la propuesta se apoyó en una perspectiva pedagógica que promovió la diversificación de las actividades en el marco de un aula heterogénea.

### **Antecedentes**

En este apartado es oportuno destacar que la UNRC es, desde el año 2007, miembro del Consorcio ELSE, organismo conformado por universidades nacionales argentinas, cuyo propósito central es contribuir a una política lingüística y educativa que promueva la valoración de la diversidad y reconozca la importancia de los códigos interculturales. En tal sentido, se ha participado, principalmente desde el departamento de Letras de la FCH, en diferentes iniciativas como el desarrollo de proyectos mediante los cuales se contribuyó a la integración lingüística y regional, y a la promoción de la internacionalización de la educación superior. A esto se puede agregar que en el 2014 dicho departamento presentó como propuesta de formación la Diplomatura Superior en ELSE (Res. C.S. 206/2014).

Desde el 2010, la UNRC es sede del CELU, examen gestionado por el Consorcio ELSE, con validez internacional y reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Esta universidad cuenta con evaluadores que participan en las tomas del examen CELU que organiza el Consorcio todos los años.

El antecedente que tiene un vínculo más estrecho con el Proyecto es el Programa de cursos de español para extranjeros que se gestiona desde el departamento de Letras hace más de diez años. Dicho Programa ofrece cursos destinados a estudiantes extranjeros no hispanohablantes que se vinculan académicamente con la UNRC y a cualquier persona no hispanohablante de la ciudad (o región) que desee aprender el español para su inmersión e integración cultural.

## **Política lingüística universitaria: abordaje del Proyecto**

Para iniciar el abordaje del Proyecto se apelará a la definición de Varela (2007) que en relación con las políticas lingüísticas sostiene:

Una política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. Con “objetivos no lingüísticos” me refiero, por ejemplo, a la justicia y la cohesión social que se incrementan cuando se reconocen y se comprenden las diferencias lingüísticas, y se respetan los derechos de las minorías; el acceso a la ciudadanía que se facilita cuando determinado grupo hasta entonces excluido obtiene herramientas para desenvolverse en la cultura escrita; la afirmación de la identidad nacional que se persigue mediante el impulso a la producción cultural, científica o tecnológica en la propia lengua –y que a veces se estima alcanzar sólo con medidas defensivas contra los extranjerismos–, o la integración regional que se consolida a través del conocimiento de las lenguas y culturas vecinas. Los ejemplos de este tipo pueden ser tan diversos como las experiencias históricas de los pueblos. (p.165)

Esta definición muestra que una PL es una acción que posee cierta complejidad. En primer lugar, se puede observar que el Proyecto se enmarca en el Programa integral de Lenguas ejecutado desde la FCH de la UNRC y aprobado por la SPU, organismo que depende del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Además, se impulsó desde el departamento de Letras que desde hace mucho tiempo participa en diversas iniciativas relacionadas con el desarrollo de ELSE.

Los objetivos generales se centran en fomentar la integración de los migrantes senegaleses que viven en la ciudad de Río Cuarto desde una propuesta dirigida a mejorar sus capacidades lingüístico-comunicativas. En este caso hay una intención que está orientada a provocar cierto efecto sobre la adquisición de la lengua. Incluso, se advierte una proyección a largo plazo para que los estudiantes, a través de futuras propuestas de formación, puedan rendir el examen CELU.

En los objetivos específicos se evidencia más claramente el componente lingüístico ya que hacen hincapié en el desarrollo de conocimientos de la lengua, en procesos de adquisición y en la consideración de la lengua como elemento de interacción y reflexión social y cultural. En conexión con estos objetivos se organiza el curso que se sostiene desde una perspectiva pedagógica y un enfoque didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. En este marco, se seleccionan contenidos lingüísticos y se elaboran actividades y recursos adecuados a las necesidades comunicativas de una comunidad en particular.

Asimismo, se pueden identificar objetivos no lingüísticos que mantienen una relación inseparable de los objetivos lingüísticos, como la integración social y cultural de la comunidad senegalesa en la sociedad riocuartense, y la construcción de lazos con la UNRC que lleven al conocimiento intercultural. Al respecto, cabe destacar el trabajo conjunto entre la FCH de la UNRC y la Subsecretaría de Cultura de la municipalidad de Río Cuarto. Esto evidencia el carácter articulador de este Proyecto con la sociedad en la medida en que nace como una propuesta destinada a una comunidad de migrantes no hispanohablantes que hace varios años forma parte de esta ciudad.

En este sentido, el Proyecto conecta gestión, vinculación con el medio y docencia, relación desde la que se evidencia una trama de aspectos lingüísticos y no lingüísticos. Por una parte, se propone integrar a dos comunidades desde lo social y cultural a través del conocimiento de la lengua española. Es así que, en tanto actividad de extensión, se relaciona con el entorno, con necesidades o demandas y para ello, coordina acciones para incidir, de algún modo, en la transformación y/o en el desarrollo social. Por otra parte, el Proyecto se concreta a través de una oferta de enseñanza y aprendizaje de la lengua española para una comunidad específica de migrantes no hispanohablantes y, además, se conecta con otras iniciativas institucionales relacionadas con el ELSE. Con respecto a esto, cabe mencionar que al momento de su realización no se registraban en la UNRC antecedentes en el área

con migrantes africanos. De esta manera, dicha propuesta abre una nueva línea de acción que permite la expansión del Programa de cursos de español para extranjeros.

Por último, se puede mencionar que el Proyecto involucra a distintas disciplinas que colaboraron con su construcción y desde allí, se articula con la investigación dado que incluye diversas líneas de estudio con las que ya estaban trabajando los docentes participantes, tanto de Lengua como de las otras áreas. A su vez, al mismo tiempo que permite la ampliación en el campo del ELSE, genera perspectivas de estudio que trazan un camino nuevo y diferente para la investigación.

### **A modo de cierre**

El abordaje permitió observar que el Proyecto prevé objetivos destinados a incidir en el plano de la adquisición de la lengua que coexisten con otro que se extiende más allá de los objetivos estrictamente lingüísticos. Esto es así ya que su intención principal es la integración sociocultural de los migrantes senegaleses radicados en la ciudad de Río Cuarto a través de una oferta de enseñanza y de aprendizaje dirigida a mejorar sus capacidades lingüísticas y comunicativas. En virtud de esto, tal iniciativa se constituye como una actividad de extensión y vinculación con el medio que surge de un trabajo de gestión relacionado con las Políticas lingüísticas universitarias.

Para finalizar, es pertinente comentar que en el 2021 se presentó el proyecto Tipo B “La integración socio-cultural de la comunidad senegalesa asentada en la ciudad de Río Cuarto” que surgió desde la Convocatoria organizada por las Secretarías de Investigación, de Vinculación Social e Institucional y de Posgrado de la FCH de la UNRC que llamó a presentar propuestas de intervención en el medio en el marco de la emergencia sanitaria y social por Covid-19. En el año 2022 se trabajó con el proyecto “Talleres de español para la integración socio-cultural de la comunidad senegalesa en la ciudad de Río Cuarto” enmarcado en una convocatoria de la Secretaría de Extensión y Desarrollo del área central de la UNRC.

### **Referencias**

- Abate Daga, V. y Dandrea F. (2019). *Proyecto de Actividad de Vinculación social e institucional: “Curso de Español como Lengua Segunda y Extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto”*. Secretaría de extensión, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Res. CD. 652/2019-2019.
- Sánchez, A. M. (2014). Historia de vida de inmigrantes africanos en Río Cuarto en época de globalización en: C. Basconzuelo, V. Quiroga, y A. Lodeserto, *Sociedad civil y Estado en América Latina y Argentina*. Editorial Académica Española. ISBN 978-3-659-08684\_7 2014.
- Sánchez, A. M. y Jiménez, F. (2017). *Poder público y comunidad afro en Río Cuarto. Territorio y Prácticas Socioculturales en debate: Aportes desde América Latina*. Ariadna Ediciones.
- ELSE (s/f) <https://www.else.edu.ar/>
- CELU (s/f) <https://www.celu.edu.ar/>
- Varela, L., (2007). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?, en F. Piñón. (Dir.): *Indicadores culturales*, Buenos Aires, EDUNTREF.: <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>

Acevedo, Elena V. [evabomba@gmail.com](mailto:evabomba@gmail.com)

Pilán, María del Carmen [mapilan@gmail.com](mailto:mapilan@gmail.com)

Douglas, Silvina [silvinadouglas@gmail.com](mailto:silvinadouglas@gmail.com)

Castilla, Carlos E. [historiadelespaniol.castilla@filo.unt.edu.ar](mailto:historiadelespaniol.castilla@filo.unt.edu.ar)

INSIL - FFyL UNT

### Resumen

En el contexto del mundo globalizado en el que la actividad discursiva produce cada vez más universos textuales diferenciados tanto en su contenido como en sus formatos, consideramos que resulta insoslayable volver a mirar y sostener la discusión en torno al texto, a las textualidades diversas, como foco en que se concentra la actividad discursiva y lingüística y, por tanto, como eje de la enseñanza de ELE en situaciones de comunicación específicas. En esta dirección, asumimos la importancia de acercar al estudiante de español como lengua extranjera un amplio abanico de textos verbales -orales y escritos- y multimediales a fin de estimular el aprendizaje en términos de desarrollo de competencias lingüístico-discursivo-comunicativas que lo habiliten como usuario experto. Orientamos nuestra mirada con la perspectiva socio-pragmalingüística que resulta esencial para abordar la diversidad cultural de los estudiantes y vincularlos con el universo textual y discursivo del español en miras de aportar significativamente a la comprensión pluricultural. Esto supone también la reflexión sobre las variantes del español (diacrónicas, diatópicas, diafásicas, diastráticas) que se manifiestan en los diferentes niveles de concreción de la lengua (fonético-fonológico, léxico, morfosintáctico, semántico, pragmático). El conocimiento de estas variaciones permite a los estudiantes a interactuar en contextos reales de comunicación. Entendemos que el grado de experticia está relacionado, pues, con el conocimiento de las complejas redes semióticas que codifican las representaciones y autorrepresentaciones de los sujetos en universos discursivos geográfica y temporalmente diversos. Ponemos en relieve el estudio sincrónico con una perspectiva comunicacional y conversacional y el estudio diacrónico del lenguaje que establece vínculos con tradiciones lingüísticas y discursivas precedentes.

### Palabras clave:

Español Lengua Extranjera – Texto – Discurso – Enseñanza - Variedades lingüísticas.

### Consideraciones preliminares: universos discursivos y universos textuales; competencias comunicativas y aprendizaje

Este trabajo se origina en una serie de experiencias de enseñanza en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, tanto en la formación de grado, como de posgrado en la Especialización en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ESPELE). En esta oportunidad, acercamos un repertorio de posibilidades para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas fundadas en el aprendizaje por competencias y las herramientas que ofrece la lingüística en diferentes campos de aplicación. Nos enfocamos en el análisis lingüístico-discursivo de algunos formatos textuales desde la recepción literaria, la pragmalingüística, la sociolingüística y la lingüística diacrónica, pues consideramos que cada una de ella permite abrir un abanico de conceptos clave que habilitan una mirada y una comprensión de los procedimientos lingüísticos como resultantes de prácticas sociales, históricas y culturales constituidas en y por la interacción. Estos planos de análisis ponen en la escena comunicativa diferentes prácticas de los usuarios de la lengua, las cuales dan cuenta de que, en los procesos de comprensión y de integración de los sujetos a los escenarios discursivos, intervienen

saberes que van más allá de los recursos gramaticales estándares de que dispone una lengua. Se trata entonces de abordar cuestiones relacionadas con la diversidad de escenarios comunicativos y saberes que preceden a la instancia comunicativa dada en un momento concreto: las claves metafóricas y funcionales de un texto literario en tanto textualidad poética, los usos de cortesía y descortesía, los registros léxicos de una lengua en perspectiva diatópica y diacrónica son algunas de las líneas que abordamos.

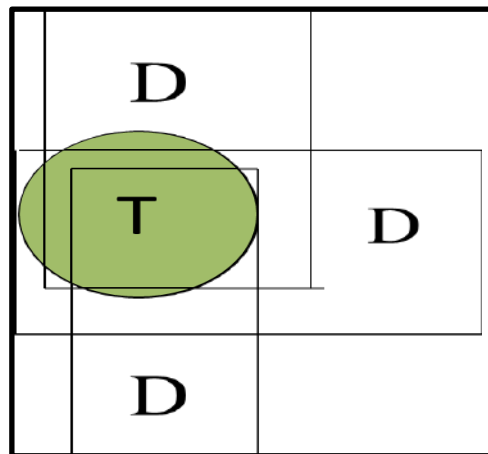
Por otra parte, la perspectiva centrada en el aprendizaje por competencias habilita a pensar esta expresión en términos didácticos. Los estudios en torno a este concepto ponen de manifiesto que, si bien el uso del término competencia en los procesos de evaluación y acreditación de saberes está de moda en los discursos educativos, su trayectoria se remonta a la pedagogía más tradicional y, por tanto, conviene revisar el término con el objeto de asumir una mirada constructiva (Muñoz Montaña y Gil Ospina, 2006, p. 4). Estos autores presentan seis paradigmas sobre la adquisición de competencias que van desde el enfoque aplicacionista, que supone la ejecución de pautas conductuales-cognitivas similares y esperables en contextos perfectamente delimitados; hasta una mirada más holística, en donde las competencias son entendidas como capacidades para el desempeño de tareas relativamente nuevas. Estas tareas nuevas son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos diferentes de aquellos en los que se enseñaron (hablamos entonces de la posibilidad de transferencia y acomodación de contenidos aprendidos a nuevos escenarios de uso). En esta línea adscribimos nuestra propuesta en el contexto del mundo globalizado en el que la actividad discursiva produce cada vez más universos textuales diferenciados tanto en su contenido como en sus formatos, por eso consideramos que resulta insoslayable volver a mirar y sostener la discusión en torno al texto, a las textualidades y las realizaciones discursivas. Al respecto, recuperamos la opinión de Daniel Cassany (2006, 2009) cuando advierte esta situación compleja en la medida en que vivimos en un mundo multilingüe y efectuamos cotidianamente un verdadero zapping de literacidad: escribimos un correo electrónico formal, un mensaje en tono jocoso e informal, un artículo científico, compartimos un podcast de recetas de cocina o poesías en L1 y en L2. Por tanto, entendemos la competencia comunicativa definida como la habilidad del hablante para entender, producir y negociar significados en la lengua extranjera en situaciones de la vida real y en contacto con textos reales (Bachman, 1990). Dicha competencia se enriquece con el manejo de diversos géneros textuales: conversacionales, instructivos, expositivo-explicativos, argumentativos, textos literarios y otras nuevas textualidades. En este sentido, asumimos que las prácticas discursivas son producto de procesos históricos que dejan su huella en las formas de decir, en el léxico, en los diferentes niveles del lenguaje, de modo que los textos nuevos se configuran a partir de continuidades o discontinuidades con tradiciones textuales, discursivas e idiomáticas (Kabatek, 2007 y Schrott, 2017). Asumimos también con Timor Berta que esta perspectiva configura al estudiante no solo como conocedor y usuario del sistema, sino también como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, lo que, al fin y al cabo, es el objetivo general de la enseñanza de E/LE (1998, 1999, 2013, 2019). La comprensión de la complejidad de los procesos lingüístico-discursivo-culturales significa poner en marcha un programa educativo que supere el conocimiento verbal (gramatical) y permita el acceso a la cultura y la sociedad, mediante el acceso a la pluralidad textual y de sentidos culturales de esos textos y de sus coordenadas de producción.

### **Conversación, imagen y estrategias de atenuación**

Afirma Bronckart (2007) que los textos están compuestos, según modalidades variables, de tipos de discurso de modo que los tipos de texto traducen o semiotizan los mundos discursivos, estos, a su vez, constituyen las estructuras de interfaz, sistemas de coordenadas formales dentro de los cuales se produce ese intercambio. Entendemos el discurso como una forma de acción social (Fairclough y

Wodak, 2000), es decir, una práctica social por medio del uso de la lengua en contexto. En tanto praxis social, comparte las complejidades y los cruces semióticos, ideológicos y las tradiciones textuales y discursivas. En el siguiente gráfico podemos observar como un texto, por ejemplo, una novela histórica, contiene muchos discursos: el romántico, el histórico, el literario, el económico-político, tal vez. La relación inversa a su vez plantea que un discurso, como por ejemplo el discurso médico, o el de la gastronomía están poblados de diferentes clases de textos.

Tenemos así, en el primer caso, historias clínicas, informes médicos, recetas, prescripciones, entre otras. En el segundo ejemplo recetas de cocina, libros, biografías de cocineros, libros que vinculan viajes con gastronomía, entre otros.



**Figura 1.** Relaciones texto-discursos

De esta manera, cuando se propone diversidad de clases textuales para trabajar en el aula de ELE, al mismo tiempo se introducen numerosos temas y discursos en tanto prácticas sociales, que remiten a una competencia enciclopédica. En términos de competencia comunicativa, resulta particularmente interesante la introducción de textos conversacionales que ponen al estudiante en contacto con registros coloquiales, lo que constituye un objetivo ambicioso en la adquisición de una lengua extranjera.

En las conversaciones coloquiales el propósito es identificar la presencia de actos de habla siguiendo la propuesta de Searle (1994) directivos (órdenes, pedidos, preguntas, instrucciones, ofrecimientos, mandatos, entre otros), expresivos (elogios, felicitaciones, exclamaciones, saludos, pésame, agradecimientos, entre otros); representativos (enunciados informativos, descriptivos, aseveraciones, negaciones, conclusiones, etc.); compromisivos (promesas, amenazas, advertencias, ofrecimiento, apuestas, entre otros). Destacamos que, por su parte, los actos declarativos (contratos, condenas, bautismos, matrimonios, sentencias, etc.) no suelen realizarse en un contexto conversacional, ya que son actos de habla vinculados a lo institucional. Para abordar la dinámica interaccional partimos de las reflexiones metodológicas que tienen en cuenta los principios de situación (Douglas, 2007), cortesía (Albelda y Barros García, 2013) y cooperación (Grice, 1975), que funcionan como marcos de constitución identitaria y social (Serrani Infanti en Carranza, 2015). Los docentes de ELE que asumimos un enfoque pragmalingüístico reconocemos la importancia de la enseñanza de variedades lingüísticas entramadas con códigos socioculturales que impactan en la definición de imagen (Goffman, 2001; Bravo, 1999; Douglas, 2022). Además, consideramos el rol docente como el de mediador de interculturalidad, ya que asumimos que cada clase de ELE nos enfrenta a estudiantes que poseen competencias, códigos culturales y visiones del mundo ligadas

con su cultura de origen. Así, el abordaje de los textos conversacionales asume una dimensión pragmática que relaciona el género con el contexto, la situación y los usuarios; una dimensión global atenta a la clase de texto que se propone como corpus de estudio y una dimensión local o formal que pone el foco en lo microestructural o lingüístico. En ese sentido, la marca formal más evidente para profundizar en temas vinculados con la imagen, la negociación de significados y los temas de cortesía, son las estrategias de atenuación.

Los atenuantes aparecen en el juego interactivo de prevención, reparación y negociación de posibles actos de habla que afecten la imagen. En cuanto categoría pragmática actúa como una estrategia reductora de la fuerza ilocutiva de los actos comunicativos, motivada por necesidades de imagen en los participantes. (Caffi, 1999, 2007; Briz 2003, 2005, 2007; Briz y Albelda 2013; Douglas, 2007; Douglas et al. 2016, 2018). Destacamos el valor que supone el análisis de la estrategia lingüística de la atenuación, para acceder a la negociación de significados e imagen que supone toda interacción, sobre todo en escenarios de oralidad en donde los vínculos intersubjetivos, así como las valoraciones acerca del entorno ponen en juego dinámicas de legitimación o deslegitimación. El estudio de la atenuación conversacional se trata, pues, de un enfoque que permite comprender las estrategias pragmáticas que se activan en función del contexto comunicativo.

### **La mirada sociolingüística, modulaciones de la lengua**

De acuerdo con lo establecido en el capítulo cinco del volumen complementario del MCER: Escalas de descriptores ilustrativos MCER: competencias comunicativas de la lengua (2021), la competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social de la lengua. Se incluyen aquí los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registros, el dialecto y el acento. Además de la definición y caracterización de esta importante dimensión, nos indican algunos conceptos que consideramos importantes para la creación del material didáctico pertinente para el manual en el que estamos trabajando<sup>32</sup>. En ese sentido, para los descriptores de los niveles C1-C2 se ofrece una escala de adecuación sociolingüística de la cual destacamos: el empleo de fórmulas corteses, el uso de registros apropiados, el conocimiento de las diferentes variedades, el empleo de expresiones idiomáticas, las alusiones y el humor. Aparecen también la capacidad de mediar entre los usuarios de la lengua que se está enseñando/aprendiendo y el uso eficaz de la lengua oral y escrita empleando una gran variedad de recursos lingüísticos. (MCER, 2021, pp.151-152).

Del mismo modo en que trabajamos con una amplia variedad de textos, proponemos la inclusión en el aula de ELE de las distintas variedades del español. A modo de ejemplo, presentamos parte de la unidad “Cuando salí de Cuba” del libro *La cocina de la escritura* actualmente en preparación. Ponemos en relación aquí la receta de cocina como texto instructivo y disparador de otros tipos textuales. Las actividades tienen como objetivo la comprensión de textos lingüísticos e icónicos que permitan el trabajo centrado en la comparación léxica y la producción de textos multimediales que consideren la adecuación al contexto social con el que se está interactuando.

A partir del uso de algunas canciones tradicionales cubanas, trabajamos con la variedad dialectal de la isla, en permanente interrelación con la variedad peninsular y la argentina. En este caso, para establecer comparaciones y relaciones hemos seleccionado la receta de los tamales cubanos, los tamales argentinos y *Los tamalitos de Olga*, un chachachá escrito por José Antonio Fajardo y

---

<sup>32</sup> Tercer manual de español para extranjeros de próxima aparición: *La cocina del español en las Américas y España: curso de español para extranjeros C1-C2* que focaliza la presentación de diferentes tipos de actividades que tienden a la consolidación del uso del formato del texto instructivo a través del empleo de recetas de cocina que presentan un grado mayor de complejidad a las trabajadas en los niveles anteriores (A1-A2, B1-B2), en función de sus múltiples posibilidades de realización textual, recursos gramaticales y pragmalingüísticos.

dedicado a la cocinera que le convidó este tradicional plato que se degusta en gran parte de Sudamérica. Las actividades propuestas tienen que ver con el reconocimiento y dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales propias de la variedad del español de Cuba:

Unidad: Cuando Salí de Cuba. Para trabajar con el léxico.

Visita el sitio <https://adncuba.com/cocina/como-hacer-los-tamalitos-que-vende-olga> ¿Cuáles son los ingredientes necesarios para realizar este plato en Cuba?

Ahora, viajamos a la Argentina y visitamos el sitio <https://www.recetas-argentinas.com/recetas/entradas/tamales-argentinos>

¿Encuentras similitudes o diferencias en los ingredientes, en la preparación o en ambos?

Puedes mostrarlas en este cuadro:

Tamales cubanos	Tamales argentinos

**Figura 2.** Cuadro comparativo (consigna)

Luego de realizar estas actividades, te pedimos que prepares un breve video con una explicación del procedimiento para realizar este delicioso plato teniendo en cuenta que tu público está formado por compañeros argentinos y cubanos. Para hacer más fácil la tarea, compartimos la letra de un chachachá que habla justamente de la recepción de los “tamalitos”. ¡Buen provecho!

A cocinar cantando:

Olga la tamalera  
cocina que se pasó  
los vende con pimienta  
el que los prueba se come dos  
Camina a comprar dulzura  
conquista en su pregón  
bailemos todos cantando  
la tamalera Olga se pasó  
Me gustan los tamalitos,  
los tamalitos que vende Olga  
Me gustan los tamalitos,  
los tamalitos que vende Olga

Pica no pica, los tamalitos de Olga, Olga  
Pica no pica, los tamalitos de Olga, Olga  
Pica no pica, los tamalitos de Olga, Olga.

### ¿Por qué la literatura en la clase de ELE?

La respuesta a este interrogante inicial parece que nos la da Julio Cortázar (2018):

Más que nunca el escritor y el lector saben que lo literario es un factor histórico, una fuerza social, y que la grande y hermosa paradoja está en que cuanto más literaria es la literatura, si puedo decirlo así, más histórica y más operante se vuelve... esa literatura sigue siendo fiel a su destino, que es el de dar belleza, y a la vez a su deber, que es el de mostrar la verdad en esa belleza (2018, p. 291).

Proponemos entonces, a partir de los textos literarios, el diseño e implementación de actividades de producción oral y escrita que resulten estimulantes y significativas. En efecto, según Hoeschtaet “el deseo y el placer suelen ser los mejores impulsores del esfuerzo y la creatividad.” (2022, p. 169). Consideramos sumamente importante fomentar la producción cooperativa de textos orales, escritos y multimediales en ELE con actividades variadas y traducciones intersemióticas. Los intercambios orales, comentarios, diálogos y negociación de significados pueden llevarse a cabo en forma previa o simultánea con la producción escrita.

A modo de ejemplo proponemos el siguiente corpus de canciones, relatos, poesías, visionado de escenas teatrales que permitirán el acercamiento a diferentes voces, discursos, ritmos, variaciones diatópicas que estimularán la escucha y la interacción verbal y colaborativa.

“La canción” de Idea Vilariño y Alfredo Zitarrosa cantada por Soledad Villamil.

Recitación del poema “Los amantes” por su autor, Julio Cortázar.

Recitación de “Distinto” de Juan Ramón Jiménez recitado por Asier Etxeandia.

“La danza de las libélulas”, Manuel García y Mon Laferte.

“Parao”, Vicentico y Mercedes Sosa.

“Volver a los 17”, Mercedes Sosa.

“Que he sacado con quererte”, Violeta Parra.

“Cumbia del mole”, Lila Downs, Niña Pastori, Soledad.

“Alfonsina y el mar”, Rosalía.

“Mujeres”, Eduardo Galeano.

“Decir sí”, Griselda Gambaro.

“Un abrigo para el sol”, Silvia Shujer.

“El hombrecito del azulejo”, Manuel Mujica Láinez.

Lo importante es que a través de estos textos -dichos, leídos, escuchados, vistos- los estudiantes podrán experimentar el goce estético como también sistematizar las características de los géneros discursivos. Según Berkenkotter y Huckin (1995, p. 4) presentan los siguientes rasgos:

Son dinámicos: se trata de formas retóricas desarrolladas con el tiempo, dan coherencia y significado a la acción del individuo.

Están situados, tienen un punto de vista situado en un determinado ámbito cultural, contextual e idiomático.

Están organizados en forma y contenido.

Construyen y reproducen estructuras sociales; conforman comunidades discursivas.

El contacto con diversos géneros literarios en la clase de ELE crea un espacio para el disfrute, el asombro y la reflexión que darán paso al intercambio, al diálogo, al debate, al trabajo colaborativo. Permite desarrollar, además, las competencias para la escritura, la reescritura y la escritura creativa. Este segmento destinado a la lectura y/o audio lectura y/o multimedialidad necesita ser planificado de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes de la lengua extranjera.

Sugerimos partir de la escucha, lectura y visionado con una breve introducción:

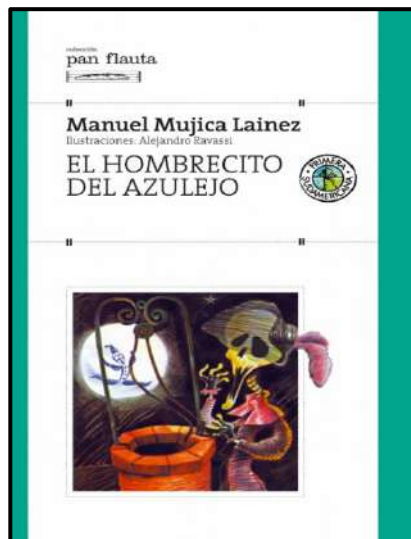
Vamos a ver una obra de teatro de Griselda Gambaro, *Decir sí*, en el marco del Teatro abierto, movimiento teatral de resistencia que se presenta en 1981 como protesta ante la dictadura militar que se había impuesto desde el golpe de estado de 1976. Después de ver esta obra del teatro del absurdo vamos a conversar sobre lo que sucede entre los personajes.

Vamos a escuchar un poema de *Distinto* de Juan Ramón Jiménez, recitado por Asier Etxeandia. Juan Ramón Jiménez es un escritor español que ha recibido el premio Nobel de Literatura en 1956.

¿Les gustaría escuchar a Julio Cortázar recitar uno de sus poemas? Después dialogaremos sobre su poesía y sobre lo que ustedes sintieron al escucharla...

Vamos a leer un cuento del escritor argentino Manuel Mujica Láinez, se titula *El hombrecito del azulejo*.

Analicemos los paratextos editoriales, la portada, la contraportada, los elementos paratextuales icónicos y verbales:



**Figura 3.** Portada de libro (paratexto)

¿Qué les sugiere esta edición? ¿Qué les sugiere el título? ¿Saben qué es un azulejo?

Luego se hace necesario prestar atención a las señales que orientan la lectura, Daniel Cassany (2006, p. 24):

Señales de anticipación: título, encabezamientos, epígrafes, índice, frases iniciales y temáticas de párrafo.

Señales de resumen: frases finales (conclusión, recuerdo) recapitulaciones.

Señales visuales: variación tipográfica, negritas, cursivas, espacios en blanco. Numeración de capítulos.

Señales verbales: Repeticiones, vocativos, enlaces supraoracionales, marcadores discursivos, deícticos.

Conviene también tener presentes los niveles de aprendizaje del ELE y el MCER, Versión complementaria (2021) y que a continuación enunciamos como metas a lograr, se trata de competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas:

Comprender documentos orales y grabaciones.

Ver televisión, cine y vídeos.

Leer por placer.

Describir experiencias y argumentar.

Dar información.

Planificar y compensar.

Comprender a un interlocutor, discutir.

Intercambiar información.

Mantener conversaciones y discusiones en línea.

Resumir y explicar.

Traducir.

Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios).

Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios).

Mediar conceptos: facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural. Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo). Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo.

Poner en marcha estrategias de mediación: para explicar un concepto nuevo, para relacionar con el conocimiento previo, adaptar el lenguaje, desglosar información complicada, para simplificar un texto, ampliar y condensar un texto.

Aprovechar el repertorio pluricultural y plurilingüe.

Desarrollar competencias lingüísticas: fonológicas, léxicas, prosódicas, ortográficas.

Desarrollar la competencia pragmática: Temática y fluidez. Conciencia lingüística.

Nos parece importante cerrar esta sección señalando la relevancia del rol docente a la hora de seleccionar, planificar, graduar y adecuar el material curricular para el grupo de estudiantes a fin de que la recepción y la comprensión del texto -con sus procesos de percepción visual, auditiva, activación del conocimiento previo y contextualización- se vean facilitadas por la adecuada transposición didáctica. Resulta así un aula de ELE entendida como “una usina de producción constante de lecturas y escrituras.” (Bombini, 2006).

### **Universos textuales y discursivos en diacronía**

En esta misma línea de pensamiento en torno a los procesos de comprensión de los textos literarios y en relación con el trabajo en diferentes niveles de acceso a las textualidades literarias, tanto en su dimensión lingüística (Acevedo et al., 2004) como social, interesa también las perspectivas diacrónicas que supone un nivel de comprensión más complejo. Se trata de una complejidad que vincula al lector con escenarios de lectura y de escritura del pasado y que permiten tener una mirada más densa en relación con la LE. Esta densidad significativa está relacionada, por una parte, con aspectos de la lengua propiamente dichos, tales como los problemas que pueden resultar de la lectura de la codificación lingüístico-semántica de los enunciados del pasado, así como formas de estructuración sintáctica, maneras de decir y de organizar los enunciados que pertenecen al dominio histórico de la lengua y que, en muchos casos, son formas en desuso. Por otra parte, se ponen en juego saberes culturales que están vinculados a los circuitos de producción y recepción de textos y sus respectivos contextos históricos. Algunas líneas de lecturas teóricas orientan la propuesta. Recuperamos tres ideas clave que venimos trabajando. De Cortazar (2018, p. 291) su concepción de la literatura en la medida que la entendemos como producto social que da cuenta de esos escenarios culturales que dieron origen y posibilitaron la escritura: indagar en estos vericuetos de sentidos nos permite recuperar bentornos enunciativos complejos en los que se activan las competencias lingüísticas (estilo, usos literarios, recursos poético-lingüísticos, entre otros) y extralingüísticas (saberes sobre la sociedad y la cultura, los sujetos que escriben y los destinatarios y finalidades de es escritura, por ejemplo). De alguna manera se pone en la escena textual esa paradoja entre una ficción que “dice” mucho más que lo que suele creerse sobre la realidad (se entiende por “realidad” los procesos y entornos de producción, el hecho que se diga/escriba de esta u otra manera, la selección de las estrategias discursivas dentro de un menú de posibilidades pautadas por el escenario histórico de producción). Cada texto literario en general y del pasado más remoto, en particular, puede leerse en una cadena de continuidades y/o discontinuidades discursivo-textuales que permiten ir y venir sobre la línea del tiempo encontrando en la escritura del pasado elementos lingüísticos que persisten y elementos que cambian en relación con prácticas y usos del presente, Esto permite pensar en una suerte de tradiciones textuales que habilitan o no determinadas estrategias lingüísticas (Kabatek, 2007). Por otra parte, y pensando ya en el punto de vista del estudiante y los procesos cognitivos y competencias interpretativas y semánticas que se activan en la lectura en diacronía, seguimos las propuestas de Berta (2019) que pone en el eje del proceso al estudiante quien, superado

el nivel de competencia lingüística, puede acceder a otros niveles de complejidad significativa, desmontando diferentes niveles de configuración de sentidos, sentidos históricos e ideológicos, y actuar desde este nivel de experticia, como agente social e intercultural.

Como ejemplo de estos planteos recuperamos un texto escrito por una mujer en el siglo XIX, la *Cocina ecléctica* de Juana Manuela Gorriti (1818-1892) la cual fue publicada en 1890.

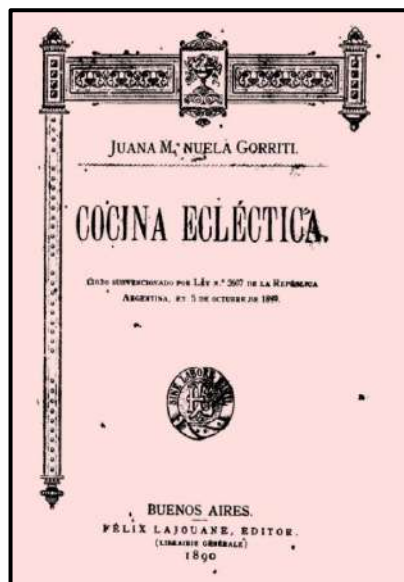


Figura 4. Portada de libro.

Si bien se trata de una colección de recetas, no deja de tener valor literario, ya que describe escenas de cocina como cuadros de costumbres con un lenguaje descriptivo y, a la vez, poético. El recetario supone un trabajo de acceso a un mundo cultural distante en el tiempo (y quizás también en la geografía) ya que incorpora escenas cercanas a la instancia de producción, que representan el pasado, en relación con el lector actual, el ingreso a este universo textual ofrece la posibilidad de que integren el conocimiento intercultural y lingüístico. Tomamos como ejemplo el siguiente fragmento extraído de la sección en la que se describe la preparación de diferentes tipos de tamales y se describe la realización y cocción especial de la huminta (que actualmente conocemos como “humita”:

La *guatía*, en la huminta, es como en todo asado, la mejor de las cocciones. Nuestro *Chuquiapo* arrastra en su corriente cantidad de piedrecillas rocallosas, que en su curso arranca a los peñascos. Los indios hacen con ellas, colocándolas una sobre otra, un horno, en el suelo, que ahondan como diez centímetros de la superficie, y en cuyo centro encienden una fogata que atizan para dar intensidad al fuego, afín de caldear las piedras (..) Una hora después las humintas están cocidas, y los indios, con la misma destreza y velocidad, las sacan de entre las piedras, ya cocidas, y su envoltura apetitosamente dorada por el fuego (Gorriti, 1890, pp. 25-26).

Este recorte resulta ser significativo porque da cuenta no sólo de usos lingüísticos, sino también culturales. En el primer caso, observamos préstamos léxicos de las comunidades indígenas para referir el producto comestible y el modo de preparación lo que, a la vez, desarrolla estrategias descriptivas que, mediante la enumeración de acciones, van desplegando el concepto. La explicación permite también advertir los usos de conectores que van organizando la macroestructura de la receta. También en el plano léxico, la toponimia e hidronimia. A su vez, frente a estos rasgos que pudieran representar un cierto grado de dificultad de acceso al texto, encontramos la estructuración descriptiva/instructiva que sirve como marco de referencias estable para indagar en el texto y en la que se activan recursos ya conocidos como los usos verbales específicos: el presente de indicativo como actualizador de la acción, el gerundio y el infinitivo habituales en estas situaciones. Desde el punto de vista cultural, la escena trae al lector, prácticas ancestrales de cocina que perviven en

algunos sectores rurales de la Argentina y sobre las que se puede sugerir explorar como ampliación del capital cultural. El trabajo intercultural permite establecer también relaciones entre la condición de la mujer en el siglo XIX: la escritura, el rol político y cultural y los estatus sociales en relación con igualdades de oportunidades.

### Conclusión

El trabajo con distintas clases de textos permite al estudiante de ELE el contacto con corpus reales en contextos reales y con interlocutores reales. El aprendizaje se ve favorecido por el empleo de una amplia variedad de textos auténticos contextualizados que sumergen al estudiante en los mundos discursivos del español y sus prácticas sociales desde diferentes perspectivas, la ampliación de este capital lingüístico-cultural supone alcanzar niveles de mayor experticia en el manejo del lenguaje, no solo por la incorporación de repertorio léxico, modismos, regionalismos, giros sintácticos, etc.: sino también en el cruce con prácticas sociales actuales que se articulan con prácticas históricas que van enlazando la cultura del presente con la del pasado, producto de situaciones socio-históricas en las que se articulan, a veces en tensión, el pasado prehispánico, la vida colonial, el mestizaje, la escritura, las migraciones, el folklore, entre otras y que otorgan a los textos una densidad de sentidos que el lector experto puede y debe explorar como parte de su competencia lingüística e intercultural.

### Referencias

- Acevedo, E.; Benuzzi, M.; Pilán, M. y Pites, M. (2004). “Los vegetales en el discurso culinario del NOA con anexo de glosario trilingüe. Primera Parte: La cocina ecléctica de Juana Manuela Gorriti y El arte de cocinar de la congregación de hijas de María y Santa Filomena” en Rojas Mayer, Elena (coord.), *Competencia y variación lingüística* (211-241). Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Albelda Marco, M. y Barros García, M. (2013). *La cortesía en la comunicación*. Arco Libros.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford University Press.
- Berta, T. (1998). *Sincronía, diacronía y enseñanza de idiomas*. Acta Hispanica, III, 73-81.
- Berta, T. (1999). *La diacronía en la enseñanza de ELE*. [Actas de congreso] IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática, Santiago de Compostela.
- Berta, T. (2013). *Enseñar español en la universidad: aportaciones de la lingüística diacrónica a la enseñanza del español*. [Actas de congreso] I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/05\\_berta.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/05_berta.pdf)
- Berta, T. (2019). Algunos ejemplos de la importancia de la diacronía en la enseñanza del español. RILL, Revista de Investigaciones Lingüísticas y Literarias, 24, 15-34.  
<https://drive.google.com/file/d/1VHZTGfUwNIo6-1lqzLg-J4BtSRJ-JvB/view>
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Erlbaum.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Bravo, D. (1999). *¿Imagen ‘positiva’ vs. ‘imagen negativa’?: Pragmática socio-cultural y componentes de FACE*. *Oralia (Análisis del discurso oral)*, 2, 155-184.
- Briz, A. (2003). “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española” en Diana Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (17-46). Stockholms Universitet.
- Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En Diana Bravo (ed.), *Estudios de la (des) cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (53-91). EDICE, Dunken.

- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual* 29.1 5-44.
- Briz, A. y Albelda, M. (2007). *Mitigation*. Elsevier.
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES. POR.ATENUACIÓN). *Onomázein*, 28, 288–319. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.16>
- Caffi, Claudia. (1999). On Mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31, 881-909.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia*. Paidós.  
[https://www.academia.edu/2976081/Leer\\_para\\_Sophia](https://www.academia.edu/2976081/Leer_para_Sophia)
- Carranza, R. M. (2015). “Memorias discursivas y enunciación en segundas lenguas” En Morra, A. M. *Investigaciones en español lengua extranjera*. Facultad de Lenguas, UNC.
- C. D. E. (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación Volumen complementario. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/)
- Cortázar, J. (2018). *Clases de Literatura*. Buenos Aires. Alfaguara.
- Douglas, S. (2007). *Estrategias discursivas de atenuación en Tucumán*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Douglas, S. (2016). “Oralidad académica: función de los atenuantes en corpus de debates estudiantiles” en Albelda y Mihats (ed.), *Fenómenos semánticos-pragmáticos de intensificación y atenuación en español* (133-151). Iberoamericana/Vervuert.
- Douglas, S. (2022). “Significados situados en la conversación coloquial: estrategias de atenuación ¿Para qué reflexionamos sobre ellas en el aula de ELSE?” en Ávila, Ana María y Castilla, Carlos Enrique (comp.) *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (46-53). Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán. <http://filo.unt.edu.ar/2023/03/27/nuevos-escenarios-nuevos-desafios-en-els/>
- Douglas, S., Soler, A. y Vuoto, J. (2018). La atenuación en conversaciones coloquiales argentinas y españolas: un estudio contrastivo. *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 34(3), 1280-1312.
- Kabatek, J. (2007). Las tradiciones discursivas entre conservación e innovación. *Rivista di filologia e letteratura ispaniche*, (10) 331-348.
- Muñoz Montaña, J. y Gil Ospina, A. (2006). Apuntes para una aproximación diacrónica de las competencias y su interpretación en el contexto educativo. *Revista Páginas*, (75), 3-20.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Cátedra.
- Schrott, Á. (2017). Las tradiciones discursivas, la pragmalingüística y la lingüística del discurso. *Revista de la Academia Nacional de Letras*, (13), 25-57.

### Sitografía

- [Eduvari]. (2009, June 25). Eduardo Galeano - Mujeres (3/3) [Video]. Eduvari. <https://www.youtube.com/watch?v=a0mddj6vm4E>
- [Criaturasdeceniza]. (2009, October 30). Julio Cortázar: Textos en su voz - Los Amantes [Video]. Criaturasdeceniza. <https://www.youtube.com/watch?v=9C7f2d7XGKc>
- [Semiramis735]. (2010, October 10). MERCEDES SOSA: "Volver a los diecisiete" [Video]. Semiramis735. <https://www.youtube.com/watch?v=MB37oAxOkzA>
- [Solevillamilblog]. (2010, December 6). Soledad Villamil - La canción y el poema (Video Clip) [Video]. Solevillamilblog. <https://www.youtube.com/watch?v=ZQ-hLTOWbCU>
- [LilaNinaSoledadVEVO]. (2014, June 10). Lila Downs, Niña Pastori, Soledad - Cumbia del Mole [Video]. LilaNinaSoledadVEVO. <https://www.youtube.com/watch?v=qpYGsGyFLJM>

[Televisión Pública]. (2014, November 14). Teatro abierto - Decir sí - 13-11-13 (1 de 2) [Video]. Televisión Pública. <https://www.youtube.com/watch?v=6SWjPhDHAts>

[VioletaParraVEVO]. (2018, September 11). Violeta Parra - Que He Sacado Con Quererte (Audio) [Video]. VioletaParraVEVO. <https://www.youtube.com/watch?v=1p6d-1BC6mw>

[OscarDLeon]. (2020, January 31). Los Tamalitos De Olga [Video]. OscarDLeon. <https://youtu.be/P1gcjmbVFgw>

[Manugarpez]. (2020, February 21). Manuel García & Mon Laferte - La Danza de las Libélulas manugarpez [Video]. Manugarpez. <https://www.youtube.com/watch?v=sJDG60HiGkw>

[Amamos la Poesía]. (2020, March 26). Asier Etxeandia recita «Distinto» de Juan Ramón Jiménez. [Video]. Amamos la Poesía. <https://www.youtube.com/watch?v=e5C-obnjYZU>

[Mercedes Sosa]. (2021, June 25). Mercedes Sosa - Parao (Official Video) [Video]. Mercedes Sosa. <https://www.youtube.com/watch?v=Hxzm337mPzc>

[KBYK]. (2023, March 9). ROSALÍA - Alfonsina y El Mar (Lyric Video) [Video]. KBYK. <https://www.youtube.com/watch?v=M2IENfMyaWc>

ADNCuba (n.d.). Como hacer "Los tamalitos que vende Olga". Retrieved August 28, 2023, from <https://adncuba.com/cocina/como-hacer-los-tamalitos-que-vende-olga>

IDOC PUB (2019, December 1). El Hombrecito Del Azulejo - Manuel Mujica Láinez (cuento). Retrieved August 28, 2023, from <https://idoc.pub/documents/el-hombrecito-del-azulejo-manuel-mujica-lainez-cuento-pd49j8v871n9>

Ministerio de Educación de la Nación (2021, October 7). Un abrigo para el sol, de Silvia Schujer. Educ.ar. Retrieved August 28, 2023, from <https://www.educ.ar/recursos/153667/un-abrigo-para-el-sol-silvia-schujer>

Recetas de Argentina (n.d.). Tamales argentinos. Retrieved August 28, 2023, from <https://www.recetas-argentinas.com/recetas/entradas/tamales-argentinos>

Wingeyer, Hugo Roberto [hugowingeyer@gmail.com](mailto:hugowingeyer@gmail.com)

Bruzzo, María Virginia [virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar](mailto:virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar)

Aguirre, María Celeste [aguirreceleste.unne@gmail.com](mailto:aguirreceleste.unne@gmail.com)

Universidad Nacional del Nordeste

## **Resumen**

Presentamos en esta ponencia avances de una investigación exploratoria y longitudinal sobre la adquisición del español como lengua segunda y extranjera (L2/E), en el marco del interaccionismo estructural (Lemos, 2000, 2002 y Desinano, 2009), con la finalidad de desarrollar, un modelo de tratamiento de determinados aspectos lingüístico-discursivos en la enseñanza del español L2/E con fines académicos (Vázquez, 2006). En el interaccionismo estructural la adquisición es entendida como la captura del sujeto por el lenguaje, lo cual implica, un proceso de subjetivación en el lenguaje; es decir, el sujeto se crea por y en el lenguaje (Lemos, 2000, 2002). Asimismo, como complementos teóricos, tomamos aportes de la alfabetización semiótica (Camblong y Fernández, 2012) y la polifonía en los estudios discursivos (García Negroni y Hall, 2010). Para el cumplimiento de nuestro objetivo hemos recogido expresiones escritas y orales de clases dictadas a siete estudiantes extranjeros no hispanohablantes, siguiendo la metodología cualitativa que forma parte de nuestro marco teórico, el análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000, 2002, Desinano, 2009, Arbusti, 2014). Sobre la base de las observaciones de las interacciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-discursos, compartimos, en primer lugar, avances del análisis de la adquisición de los sujetos en estudio, siguiendo las posiciones del proceso de subjetivación: (i) el polo de la fragmentariedad; (ii) el de la lengua y (iii) el de la continuidad; luego, con el propósito final de elaborar estrategias didácticas, sistematizamos la información obtenida, acorde con cuatro nodos: (a) Oralidad (Arbusti, 2014), (b) Lectura y escritura (Marín y Hall, 2007; Hall y Lopez, 2010), (c) Aspectos gramaticales (Lemos, 2000, 2002, Lier-de Vito, Arantes, 1998, 2006) y (d) Aspectos discursivos (Desinano, 2009, García Negroni y Hall, 2010).

## **Palabras clave:**

ELSE – adquisición - español académico - interaccionismo estructural - estudiante universitario

## **1. Introducción**

Presentamos en este trabajo los avances de una investigación exploratoria<sup>33</sup> sobre la adquisición del español como lengua extranjera en el que se explica el proceso de adquisición del español en estudiantes no hispanohablantes, en el marco del interaccionismo estructural (Lemos, 1995, 2000, 2002 y Desinano, 2009), en el que, además, tomamos en consideración tanto los aportes de la alfabetización semiótica (Camblong y Fernández, 2012), como la polifonía en los estudios discursivos (García Negroni y Hall, 2010).

Nuestro objetivo es el desarrollo de un modelo de tratamiento de determinados aspectos lingüístico-discursivos de la adquisición del español como lengua extranjera, Nos centramos en el abordaje de estos aspectos en el español académico (Vázquez, 2006), en el marco del mencionado inte-

---

<sup>33</sup> Esta investigación forma parte de las actividades articuladas de dos proyectos de investigación: “La adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE” (UNNE) y “El español de uso en el NEA –lengua materna extranjera Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas” (UNaM).

raccionismo estructural, elaborado sobre la base de una parte de los resultados del análisis de las muestras recogidas en el trabajo de campo. analizados en expresiones escritas y orales de clases dictadas a estudiantes extranjeros no hispanohablantes. Se observaron y analizaron las interacciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-discursos, considerando nuestros resultados sistematizados de acuerdo con los cuatro nodos que proponemos en nuestra investigación: (a) Oralidad (Arbusti, 2014), (b) Lectura y escritura (Marín y Hall, 2007; Hall y Lopez, 2010), (c) Aspectos gramaticales (Lemos, 2000, 2002, Lier-de Vito y Arantes, 1998, 2006) y (d) Aspectos discursivos (Desinano, 2009, García Negroni y Hall, 2010), siguiendo las posiciones del proceso de subjetivación: desde el polo de la fragmentariedad, pasando por el polo de la lengua, hasta llegar al polo de la continuidad.

## **2. El interaccionismo estructural**

El marco teórico de esta ponencia, que explica el proceso de adquisición del español como lengua extranjera y del discurso académico en estudiantes no hispanohablantes, es el interaccionismo estructural (Lemos, 1995, 2000, 2002 y Desinano, 2009) para el que el lenguaje precede y determina al sujeto o, en otras palabras, el sujeto se crea por y en el lenguaje. Precisando, la adquisición es entendida como un proceso de subjetivación, como la captura del sujeto por el lenguaje (Lemos, 1995, 2000, 2002). El interaccionismo estructural, que en principio fue desarrollado para la interpretación de la adquisición de la lengua materna (Lemos, 2000, 2002), luego aplicado luego a la adquisición del discurso académico en estudiantes universitarios (Desinano, 2009 y García Negroni y Hall, 2010), en la consideración de que la subjetivación es considerada como un proceso constante en la relación del sujeto con la lengua (Desinano, 2009).

### **2.1. Interaccionismo estructural**

Acorde con Lemos (1995, 2000, 2002), son tres las posiciones estructurales del proceso de subjetivación. En la primera, en la que el polo dominante es el habla del otro, prevalecen fragmentos del habla de la madre o cuidador, intérpretes de la actividad del niño dándole un sentido que siente como propio. El niño recurre a un habla compuesta por fragmentos de discursos anteriores, a modo de reinstalaciones sintácticas, semánticas o fonológicas de (Lemos, 2000, 2002). En la segunda posición, cuyo polo dominante es la lengua, comienzan a manifestarse en el niño ya no meros fragmentos, sino estructuras latentes de la lengua, en una alternancia de usos correctos e incorrectos, sin consciencia de error, para que, finalmente, mediante el conocimiento, se asienten los usos correctos (Lemos, 2000, 2002). En la tercera posición, de habla más homogénea, el polo dominante es el sujeto. El niño es capaz de ser escucha de su propio discurso y de corregirse. Consciente de su habla, puede distinguir al interlocutor como una otredad, en una interacción de enunciados, en los que incluso pueden advertirse matices como la ironía y el doble sentido (Lemos, 2000, 2002).

Luego, Desinano (2009), sobre la base de la observación de la relación de sus estudiantes universitario con el discurso científico-académico, retoma los postulados del interaccionismo estructural para explicar el acceso a la escritura académica como un proceso de adquisición semejantes al de las relaciones que establece el niño con su lengua materna. El estudiante universitario se enfrenta a un discurso desconocido, el discurso académico, por el que empieza a ser capturado. En este sentido, las fallas, lapsus y errores observados en los escritos de los estudiantes universitarios se interpretan como fenómenos lingüístico-discursivos propios de las distintas posiciones por las que pasa el estudiante en el proceso de constituirse en sujetos en el discurso académico, no como manifestaciones que se explicados como desconocimiento del sistema de la lengua. Retomando las posiciones desarrolladas por Lemos (2000, 2002), Desinano (2009) propone dos polos, el de la fragmentariedad, que presenta constantes rupturas en la continuidad textual, y su

opuesto, el de la continuidad, que corresponde a una situación ideal de una textualización sin errores. En la primera posición, nos encontramos con textos discontinuos, con amalgamas de fragmentos de textos de la bibliografía de referencia y del profesor (Desinano, 2009). En la segunda posición, cuyas producciones son menos dependientes del discurso del otro, surgen cadenas latentes de los textos de referencia que el lector necesita reponer, sin una verdadera conciencia de la propia producción. Por último, en la tercera posición, en la que las producciones ya no son amalgamas de fragmentos de textos de otros, el estudiante pasa a ser lector de su propio discurso, mediante la escucha y la reformulación (Desinano, 2009).

## **2.2 Alfabetización semiótica**

Por otro lado, en lo que respecta a la consideración de que el lenguaje es una actividad y un proceso social, hay que tener en cuenta que en nuestro enfoque “la presencia del sujeto no atenta contra los valores sociales y culturales que la lengua convoca como parte del lenguaje: es decir la lengua, repitiendo a Saussure, es un hecho social” (Desinano, 2018, p. 4). En este sentido, con el propósito de ampliar la noción de lenguaje, recurrimos a la alfabetización semiótica en la que se lo define como “un conjunto complejo y sofisticado de hábitos” (Camblong y Fernández, 2012, p. 30) y, por lo tanto, “está tramado, enredado e intrínsecamente sustentado por todas las prácticas y rutinas que un grupo realiza” (Camblong y Fernández, 2012, p. 30). Es, en suma, una potencia semiótica, interpretante de la cultura, que puede “establecer, modificar, transgredir, transformar prácticas y ordenamientos socioculturales” (Camblong y Fernández, 2012, p. 36) y “la especificidad semiótica de los diferentes sistemas de significaciones y sentidos” (Camblong y Fernández, 2012, p. 36). Sobre la base de esta conceptualización enmarcada en la alfabetización semiótica, podemos decir que el estudiante, cuando se enfrenta al discurso académico y/o al español como lengua extranjera, en tanto lenguaje como potencia semiótica, se enfrenta a un entramado complejo de prácticas, hábitos y rutinas que conforman el ámbito académico (la cultura de nuestra región para el español) y sus sistemas de significaciones y sentidos

Continuando con los aportes de la alfabetización semiótica de Camblong y Fernández (2012), en sus estudios se toma el concepto de semiosfera de Lotman (1996). Estos autores proponen superar el reduccionismo del enfoque comunicativo —que considera que la lengua es un instrumento de comunicación—, ya que:

1) El lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto a priori, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje. (Camblong y Fernández, 2012, p. 59-60)

Para cerrar este apartado, correspondiente a los aportes de la alfabetización semiótica, sobre la base de que el alumno extranjero pasa también por un proceso de subjetivización tanto en la adquisición de la lengua española como en la adquisición del discurso académico, dado que cuando, tomamos el concepto de frontera, como espacios semióticos de transición entre dos mundos: el del joven ingresante y el académico. Es por ello que pensamos que en sus producciones se evidencian las diferencias en las posiciones en ambas situaciones, el conocimiento del español y el dominio del discurso académico.

## **2.3 Estudios sobre polifonía**

Finalmente, para el abordaje de fenómenos estrictamente discursivos, tomamos un trabajo de García Negroni y Hall (2010), quienes, sobre la base del marco teórico propuesto por Desinano (2009), en relación con la polifonía argumentativa (Bajtín, 1982 y Ducrot, 1984) y los estudios discursivos, proponen los siguientes conceptos: procedimientos de fragmentariedad y distorsiones enunciativas.

Se trata de una sistematización de los fenómenos señalados por Desinano (2009), desarrollados con el propósito de “mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico” (García Negroni y Hall, 2010, p. 44). Reiteramos que complementamos nuestro marco teórico con los aspectos discursivos tratados en esta investigación, las distorsiones enunciativas: polifónicas, deícticas, argumentativas y estructurales, identificadas en el estudiante de la UNNE, en su proceso de constitución del sujeto del discurso.

### **3. Metodología**

De acuerdo con nuestro marco conceptual, aclaramos que cuando nos referimos a discurso académico o discurso científico y a sus reglas, a los que el estudiante debe alienarse para poder funcionar en ellos, nos referimos a “un conjunto de textos que manifiestan formas de comprender y explicar un aspecto de la realidad y que por tanto constituyen una formación cultural reconocible por una comunidad de hablantes” (Desinano, 2009, p. 33). Cabe aclarar que se trata de un tipo de discurso caracterizado por un tipo de léxico preciso y constituido como necesariamente heterogéneo. La intertextualidad que se pone de manifiesto en las producciones, mediante el uso adecuado de citas, es una garantía para el discurso científico, que se apoya en otros textos —teorías— de circulación en el ámbito académico (Desinano, 2009). Por último, en lo que respecta a los estudiantes extranjeros no hispanohablantes, observamos que los discursos académicos pueden variar según la lengua que se habla o el país en el que se produce. De todas formas, acorde con Vázquez (2006) “[l]a organización de un artículo científico escrito en español no se diferencia en su estructura de manera dramática de la de los artículos escritos en otras lenguas” (p. 137).

Para el análisis hemos recogido expresiones escritas y orales de clases dictadas a siete estudiantes extranjeros no hispanohablantes. El análisis, de tipo cualitativo, se realizó a través de la metodología del análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000, 2002, Desinano, 2009, Arbusti, 2014). Se observaron y analizaron las siguientes interacciones: docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-discursos.

### **4. Resultados**

Estos resultados son avances de la sistematización realizada hasta este momento de las análisis de las mencionadas interacciones, recogidas según los nodos de la investigación, considerados transversalmente como un principio de clasificación: *Oralidad* (Arbusti, 2014), Lectura y escritura (Marín y Hall, 2007; Hall y Lopez, 2010), Aspectos gramaticales (Lemos, 2000, 2002, Lier-de Vitto y Arantes, 1998, 2006) y Aspectos discursivos (Desinano, 2009, García Negroni y Hall, 2010); siguiendo las posiciones del proceso de subjetivación: desde el polo de la fragmentariedad, pasando por el polo de la lengua, hasta llegar al polo de la continuidad. Avances que constituyen aportes para el desarrollo de un modelo de tratamiento de determinados aspectos lingüístico-discursivos de la adquisición del español como lengua extranjera.

Presentamos ahora, a modo de ejemplificación, algunas muestras evaluadas significativas de cada de las posiciones del mencionado proceso de subjetivación.

#### **4.1. Primera posición: fragmentariedad**

En esta posición el polo dominante es el habla del Otro por el retorno en el habla del estudiante fragmentos del habla del Otro —docente, compañeros u otras personas que se relaciona con el estudiante —, fragmentos en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, denominado proceso de metonimia (Lemos, 2000, 2002). En la interacción, el docente y determinados compañeros toman el rol de intérprete (Lemos, 2000, 2002) que “restringe las indeterminaciones” (Lemos, 2000, p. 171) del discurso del alumno. En esta reconstrucción de fragmentos, de fundamental importancia para el

movimiento a la posición siguiente, devuelven el significante (o las cadenas de significantes) al estudiante, quien al reconocerlo como propio hace que la interacción avance.

N: es muy es muuuy **farmoso**

V(p): **famoso**

N: **famoso porquee** su **plata**

E: **plata (?)**

N: **plata sí**

V(p): por el **dinero (?)**

N: ah sí

V(p): ah ya sé a lo que te estás refiriendo

N: pero también porquee **ta lancha lancha (?)** es uun un **salida** un **tanel** en el **kenal**

V(p): **canal**

N: **canal**

E: eh Panamá

N: sí

*(Extracto 1 - 14102019)*

Se destaca en este ejemplo la intervención de la profesora que, en su rol de intérprete, luego de darle sentido a los fragmentos que la estudiante reinstala en su discurso, hace que la interacción avance.

#### **4.2. Segunda posición: la lengua**

El polo dominante es la lengua, cuyas regularidades o estructuras latentes se manifiestan en el estudiante. Sin embargo, el estudiante no es consciente de la diferencia entre su discurso y el del Otro; tanto es así que se manifiesta una alternancia de usos correctos e incorrectos, siendo impermeable a la corrección. Los enunciados, aunque anclados en diálogos anteriores, pasan de ser meros fragmentos tomados de esas interacciones a estructuras lingüísticas latentes, como ocurre con el infans (Lemos, 2000, 2002).

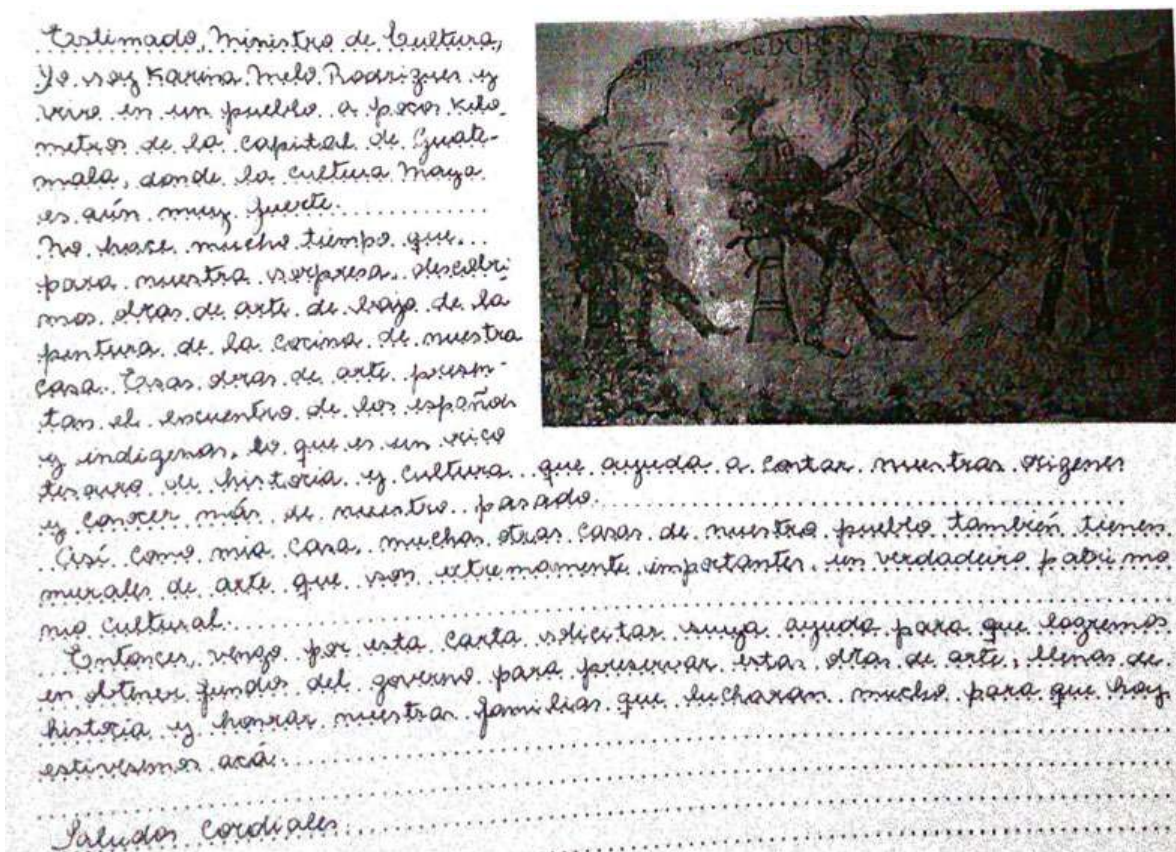


Figura 1. Muestra de la segunda posición.

V(p): y qué te parece la la facultad (?)

K: acá em **as** personas son **mais** son **más** cómo se **dige** (?) eeh son **más** amigo **tienen** más ami-  
amistad en **la** facultad de in ye y eniería porque son pocos no **tienen** muchos alumnos como en mi  
universidad que **tiene** tres cu cursos de inye inyeniería yy también acá creo **que preparan más** para  
trabajo porque en mi universidad eeh son más teóricos comooo se **quedan** escribiendoo integrales  
cálculo mucho cálculo acá **prepara** para cosas más prácticas am **tenemos que** fabricar un eje  
entonces es así así y así en tu trabajo vas hacer eso eso es más práctico creo **que** es más para tra-  
trabajo que mi universidad (Extracto 2.a - 11092019)

V(p): y qué pensás de esa iniciativa (?)

K: ah (!) **penso** que me parece un pocooo **exayerada exagerada** sí (?) para dar dinero al luego dejar  
de fumar creo **queee** campañas comoo **qui mostren as** personas **quii** no es bueno para su salud  
fumar es mejor y **atirei** más personas do que gastar dinero es una **iniciachiva** buena pero no sé cuan-  
efec tiva (?) **sea** para muchas personas (Extracto 2.b - 11092019).

Los estos tres ejemplos, una interacción estudiante-discurso y dos interacciones estudiante-  
profesora, son característicos de la segunda posición, por la emergencia de en el discurso de  
estructuras latentes, ya no como meros fragmentos; eso sí, en alternancia de formas correctas e  
incorrectas, sin consciencia del error.

### 4.3. Tercera posición: continuidad

Como en esta posición el estudiante se vuelve consciente de su habla, es decir que es capaz de escuchar su propio discurso y corregirse, se puede afirmar que el polo dominante es el *sujeto*. Por consiguiente, también puede distinguir al interlocutor como una otredad, hasta el punto de poder reconocer la ironía y el doble sentido (Bruzzo y Wingeyer, 2020, Bruzzo, 2020).

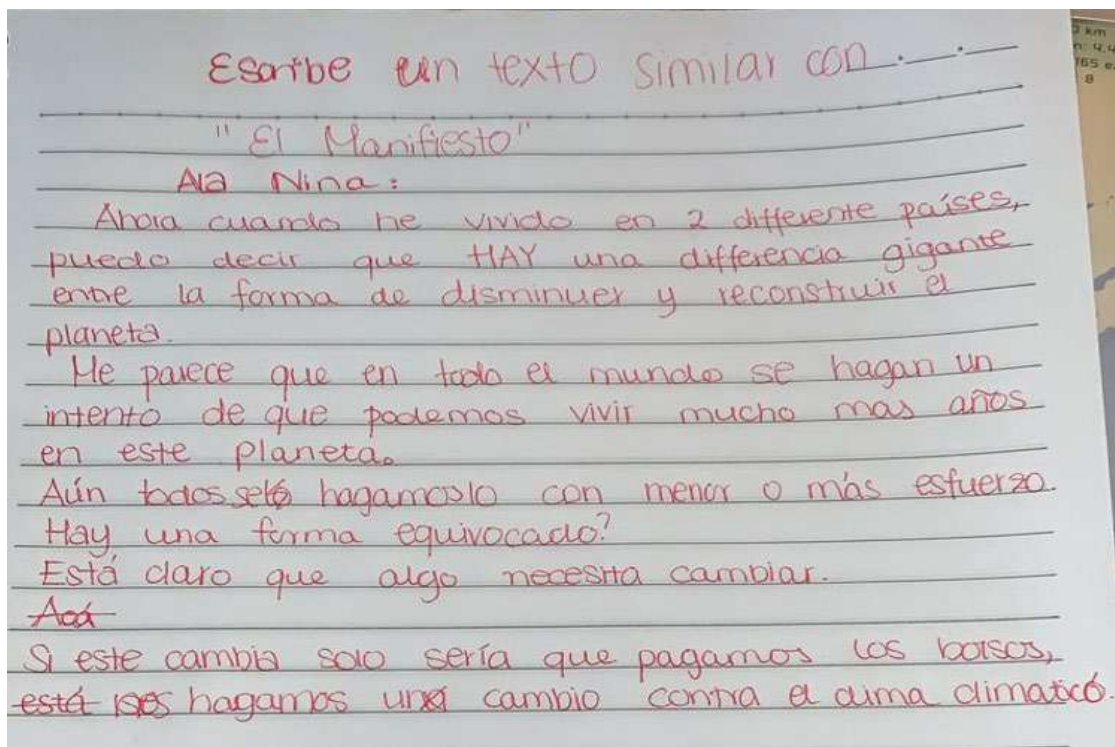


Figura 2. Muestra de la tercera posición.

N: entonces qué quería decir con esta oración (?) —se preguntó a sí misma—

V(p): sí qué querías decir con esta oración (?)

N: es como un comienzo a a dejar de usarlo

V(p): ah que es un comienzo para dejar de usar las bolsitas

N: ujum

V(p): entonces este cambio no cambia cambia es el verbo

N: ah ya entonces este cambio **sería** —piensa— ya (!) no tiene sentido —risas—

V(p): —risas—

N: este cambio solo **sería**

[...]

N: este cambio solo **sería**

V(p): es que no se usa **sería** en ese caso

N: —seguía pensando sin escuchar lo que la profesora le decía—este cambio eeh ay no puedo si este cambio solo solo

V(p): **es** (?)

N: **era** (!)

V(p): ujum bien **era**

N: si este cambio solo **era pagar por** (!) las bolsitas **haríamos** (!) una gran diferencia por el cambio climático (Extracto 3 - 16052020)

En estos dos ejemplos, de un habla más homogénea, se puede advertir la mayor proximidad al polo del sujeto. En el primer caso, en la interacción estudiante-discurso, se advierte continuidad textual, y en el segundo, en la interacción profesora-estudiantes, se hace presente la escucha, que permite la reformulación, y la presencia de notas de humor.

#### 4. Conclusión

Concluimos esta ponencia, cuyo propósito es el de presentar avances de la sistematización realizada hasta este momento de las interacciones recogidas: docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-discursos, siguiendo las posiciones del proceso de subjetivación: desde el polo de la fragmentariedad, pasando por el polo de la lengua, hasta llegar al polo de la continuidad, en el marco de una investigación exploratoria sobre la adquisición del español como lengua extranjera, en el que se explica el proceso de adquisición del español en estudiantes no hispanohablantes, basada teóricamente en el interaccionismo estructural, con la idea de lo que nos proponemos con estos datos. Nos referimos a la elaboración de un conjunto de estrategias didácticas, sobre la base de los cuatro nodos que orientan nuestra investigación, considerados transversalmente: Oralidad / Lectura y escritura / Aspectos gramaticales / Aspectos discursivos.

#### Referencias

Arbusti, M. (2014). *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio institucional de la Universidad de Rosario

<https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/9226>

Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. EDUNAM.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Homo Sapiens.

Hall, B. y López, M. I. (2010). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. En *Literatura y Lingüística*, (23), pp. 167-192.

García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. En *Boletín de Lingüística*, 22, (34), pp. 41-69.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97092010000200003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000200003)

Lemos, C. (1995). Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. En *Letras de Hoje*, 30 (4), pp. 9-29.

Lemos, C. (2000). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. En *Culture & Psychology*, 6(2), pp. 169-182.

Lemos, C. (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. En *Cuadernos de Estudos Lingüísticos*, (42), pp. 41-69.

Lier-De Vitto, M. F. y Arantes, L. (1998). Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. En *Letras de Hoje*, 33 (2), pp. 65-72.

Lier-De Vitto, M. F. y Arantes, L. (2006). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. Fapesp.

Marín, M. y Hall, B. (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Eudeba.

Vázquez, G. (2006). Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. En A. Escofet, B. de Jonge, A. van Hooft, K. Jauregi, J. Robisco, M. Ruiz (Eds.). *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Instituto Cervantes de Utrecht. (pp. 132-144).

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0013.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf)

**Alarcón, Raquel** [raquelalarcon58@gmail.com](mailto:raquelalarcon58@gmail.com)

**Casco, Gonzalo** [gonzalocasco02@gmail.com](mailto:gonzalocasco02@gmail.com)

FHyCS – UNaM

### Resumen

La Universidad Nacional de Misiones (UNaM) ha ingresado en el Consorcio ELSE en el año 2016, ingreso que significó, entre otras acciones, la posibilidad de gestionar y reordenar las actividades que se realizaban de modo más flexible y asistemático en el campo de español para extranjeros. Nos proponemos realizar un recorrido crítico por lo que implicó la puesta en marcha del Programa de Español en la UNaM -dependiente de la Oficina de Relaciones Internacionales e Integración Regional (RIeIR) y el Rectorado-, diseñado y llevado a cabo por la Carrera de Letras de la FHyCS. Esta nueva configuración institucional nos instituyó como sede de los exámenes CELU, en torno de los cuales hemos empezado a tomar decisiones y ejecutar acciones que van desde planificar clases de ELE hasta gestionar en el nivel de políticas institucionales. Con este trabajo intentamos iniciar el registro y la sistematización de propósitos y acciones que se constituyan en la base de reflexiones para generar un *Diseño Glotopolítico UNaM* que, desde sus particularidades interculturales, articule con líneas de políticas nacionales, regionales y globales.

### Palabras clave:

ELSE – gestión educativa – gobernanza lingüística – internacionalización del español.

### Introducción

Como anticipa el resumen, la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) lleva ya unos años (desde 2016) como universidad miembro del Consorcio ELSE CIN, realizando actividades relacionadas con: investigación, transferencia, extensión, formación de posgrado, talleres de ELE, participación en las tomas del examen CELU; acciones a las que se suma la participación en la Comisión Ejecutiva del Consorcio, a través de referentes institucionales. Las múltiples tareas en torno de la dinámica ELSE se ha constituido en una oportunidad para reordenar las prácticas que se realizaban de un modo más flexible, asistemático y discontinuo en el área de español para extranjeros. Así mismo, la organización del XII Coloquio -en cooperación con la UNNE- fortaleció prácticas individuales y colaborativas y, fundamentalmente, nos permitió dimensionar la integralidad de las tramas institucionales en sus distintas dimensiones -políticas, financieras, académicas, etc.- que requieren los proyectos de ELSE y CELU en el ámbito universitario. En el contexto de esta dinámica, nuestra comunicación propone los siguientes objetivos:

-Realizar un recorrido crítico por los desafíos y avatares de la puesta en marcha del Programa de Español en la UNaM.

-Sistematizar un registro de propósitos y acciones que se constituyen en la base para construir un Diseño Glotopolítico Institucional (Dandrea, 2020) que atienda a las particularidades interculturales de la región y articule con las líneas de políticas nacionales y globales en relación con las lenguas en general y el español en particular.

-Plantear proyecciones a mediano y largo plazo para fortalecer un desarrollo integral de ELSE en la región.

En los siguientes apartados se exponen las líneas enunciadas en los objetivos precedentes desde el punto de vista de haber protagonizado este proceso en nuestra universidad.

## **Puesta en marcha del Programa de español en la UNaM**

Orientamos el desarrollo de este punto de arranque con los siguientes interrogantes:

¿Desde dónde iniciamos? ¿Con qué contábamos? ¿Cómo nos organizamos?

La incorporación de la línea de ELSE en la dinámica institucional encontró, por un lado, ámbitos y estructuras ya armadas que nos permitieron -desde la formación y experticia disciplinar- sistematizar itinerarios de estudio y lecturas focalizadas, aproximarnos a los postulados y principios del constructo CELU, diseñar y ejecutar cursos de español para extranjeros. Por otra parte, tuvimos que construir mecanismos, dispositivos, circuitos y redes para sostener proyectos que requieren de un encuadre institucional específico articulando varios ámbitos: carrera de Letras, Facultad, Rectorado, Programas, Secretarías, organismos externos, visibilizando e instalando la temática ante los referentes de cada área y sector.

En relación con lo primero, el lugar de referencia de ELSE y CELU ha sido, desde el inicio, el “Proyecto Idiomas”, un programa de extensión de la carrera de Letras que lleva casi 30 años desarrollando propuestas de formación en lenguas -inglés, portugués, alemán, italiano, francés, guaraní, japonés, LSA, etc.-, dependiente de la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM<sup>34</sup>, espacio que garantizaba la infraestructura pertinente y demandó la adecuación de la organización administrativa y académica necesaria para toda la dinámica de español para extranjeros en el ámbito del Proyecto Idiomas. Así, el primer examen CELU se concretó en noviembre del año 2016, momento en que tuvimos además el acompañamiento del equipo central con la presencia de la profesora Claudia López Camelo quien participó en el protocolo de la toma y ofreció orientaciones y capacitación al equipo inicial de docentes de español.

Desde un involucramiento genuino en la línea de ELSE, la carrera de Letras convocó a los profesores de gramática y lingüística a tomar la posta haciéndose cargo de estos nuevos desafíos, con lo cual se institucionalizó el estudio y la formación en el tema y se puso de manifiesto el interés en el campo de ELE y su enseñanza de estudiantes avanzados y graduados; se dio inicio entonces a un interesante trabajo en relación con la formación de recursos humanos. Se ha dinamizado también la dimensión de la enseñanza del español a extranjeros a través del acercamiento a los exámenes estandarizados, al análisis de los enfoques teórico metodológicos sobre los cuales están elaboradas las consignas de CELU y del desarrollo de cursos y talleres de formación para orientar a alumnos interesados en la certificación.

Ha sido estratégica la decisión de iniciar en simultáneo un proyecto de investigación inscripto en la Secretaría de Investigación de la FHycS (“Enseñanza de español para extranjeros en el NEA”- 2017-2021) con un equipo de docentes investigadores de UNaM y UNNE, alianza interinstitucional para una problematización regional del tema y la consolidación del trabajo colaborativo en redes. Como resultados y transferencias de estas experiencias de enseñanza, formación, extensión e investigación, comenzamos a participar en Congresos específicos, a producir publicaciones en Actas y revistas especializadas que retroalimentan las reflexiones de los equipos de trabajo. Las articulaciones de las distintas funciones de nuestras prácticas académicas en torno del eje ELSE- CELU, se exponen en el siguiente diagrama.

---

<sup>34</sup> En el momento del ingreso de UNaM al Consorcio, la dirección del Proyecto Idiomas estaba a cargo de la Dra Carolina Repetto, docente de las carreras de Letras. Desde el año 2022, la dirección está a cargo del Mg Gonzalo Casco, también docente de las carreras de letras.

El Proyecto desarrolla sus actividades de manera autogestionada en una casa alquilada y adaptada para el dictado de clases (calle Félix de Azara 2360, Posadas).



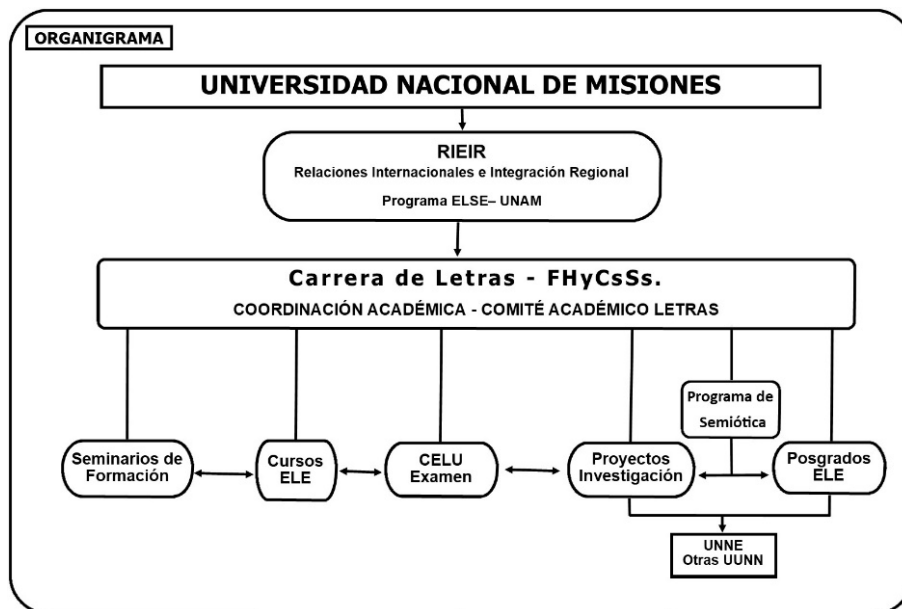
**Figura 1.** Diagrama de articulaciones en UNaM

Sin embargo, pese al esfuerzo e interés del grupo humano a cargo de estas tareas, aún quedan por enfrentar avatares y superar desafíos en relación con: la precarización laboral de estos espacios profesionales, la formación de recursos humanos idóneos, la producción de programas de estudio estándares, la búsqueda y la (re)creación de los materiales didácticos adecuados, la adaptación a modalidades presenciales/virtuales/híbridas según las posibilidades de cada alumno, la creación de instrumentos y criterios de evaluación y acreditación, la promoción y diversificación de ofertas, la comunicación institucional para informar a potenciales estudiantes y a la comunidad en general. Cada una de estas tareas responden a dimensiones que requieren a la vez, gestiones de política institucional diversificadas.

### **Programa ELSE- Internacionalización e Integración regional**

En el año 2019, el nuevo encuadre institucional del Consorcio -dado por su ingreso al CIN-, favoreció la iniciativa de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de proponer,- sobre la base de los antecedentes comentados, capitalizando la experiencia y la experticia en relación con el español y su enseñanza-, la creación de un Proyecto para instalar el CELU de modo más orgánico e integral a nivel Universidad, en el marco del Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional (RIeIR) dependiente del Vicerrectorado.

El Claustro Docente del Departamento de Letras en la reunión departamental del día 13 de diciembre de 2018, realizó un análisis profundo de la importancia de participar en las decisiones y acciones institucionales relacionadas con la línea de ELSE/CELU. Como resultado de estas definiciones y decisiones se elaboró el proyecto “Programa para la enseñanza y certificación de Español como lengua segunda o extranjera en la UNaM” que fuera presentado al Consejo Directivo de la FHyCS y luego al Consejo Superior, donde fue aprobado por la Ordenanza N° 064/19 en el mes de octubre. La incumbencia disciplinar y las articulaciones directas con el departamento de letras quedan expresadas en el diseño del organigrama aprobado:



**Figura 2.** Organigrama Programa Español en UNaM

Esta inserción nos otorga una posición institucional significativa en tanto que habilita conexiones con todas las unidades académicas y los distintos niveles micro y macro de la dinámica universitaria y su contexto.

### 3. Necesidad de una gestión integral

El diseño de tal organización institucional surgió precisamente a partir de que las acciones que comenzamos a protagonizar nos demostraban la necesidad de pensar y crear líneas de gobernanza lingüística para sostener nuestras prácticas en relación con ELSE. Con tales propósitos iniciamos una etapa de lecturas, conversaciones, análisis de factibilidades, estudios grupales, consultas, etcétera, que aún seguimos transitando.

Interpretar el problema de qué modelo y desde qué principios teórico-metodológicos enseñar y certificar ELSE en la región, desde la perspectiva de las políticas lingüísticas, supone darle un giro al abordaje disciplinar hacia una zona de mayor complejidad que involucra variedad de contextos, otros roles, actores, propósitos, articulaciones y modos de encarar las necesidades y resolver los problemas.

Fabio Dandrea (2015) en sus reflexiones sobre la gestión de lenguas asociada a la internacionalización de la educación superior en clave regional, sugiere el diseño glotopolítico como la acción de planificar y organizar acciones “orientadas a promover y consolidar una variedad del español para la región Mercosur, con especial enfoque en el sustrato cultural que compone la variedad en cuestión y que nutre una identidad regional por resolver...” (p. 133).

El autor dialoga en su propuesta con el concepto de glopolítica definido por Elvira Arnoux (2013) como el estudio de “las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades ...” (p. 9).

Las intervenciones organizadas y planificadas en un marco de políticas lingüísticas desde dimensiones de gestión institucional integral nos sitúan en terrenos de la gobernanza lingüística. Coincidimos en que es un término relativamente novedoso, que nos permite nominar una tradición de prácticas que se vienen realizando en las interacciones sociales y que “cobra significación en un

entorno en el que la Internacionalización de la Educación Superior propone el carácter protagónico de la gestión institucional de las lenguas” (Dandrea y Barroso, 2020, p. 68).

En consonancia con lo que venimos exponiendo, en el Documento “Hacia la formulación de políticas lingüísticas al servicio de la universidad argentina”, elaborado en el marco del Primer Seminario de Gobernanza Lingüística en el sistema universitario argentino<sup>35</sup> (2019), se “reafirma la preeminencia del español y del portugués como lenguas científicas” de nuestra región sudamericana, se destaca precisamente el compromiso de garantizar la inclusión a partir del diseño e implementación de “políticas lingüísticas institucionales integrales y coherentes”. Todo esto acorde con el “modelo de la gobernanza lingüística como paradigma de abordaje integral de la cuestión de las lenguas”.

Elaborar un diseño glotopolítico institucional requiere, en palabras de Dandrea (2016) de la “intervención protagónica de la institución en los procesos de gestión sociocultural de aprendizaje de las lenguas” (p.109). Interesados en profundizar esta línea conceptual, invitamos a Dandrea a participar del Ciclo de webinarios (2021) con una exposición que nos resultó sumamente operativa para sostener y consolidar la presencia institucional de ELSE. En dicha oportunidad compartió un interesante esquema de “Diseño glotopolítico institucional: articulación de acciones” en el cual grafica la dinámica de una sinergia inter e intrainstitucional que sostiene líneas de gobernanza. Sobre esa base, configuramos una cartografía con ubicuidad en nuestros contextos institucionales que nos permite analizar, interpretar, gestionar y evaluar proyectos desde una mirada integral y articulada (Dandrea 2019, p. 164).



**Figura 3.** Diseño glotopolítico ELSE-UNaM (elaborado sobre la base del modelo de Dandrea)

En este esquema hemos reconfigurado la propuesta original de Dandrea en función de la dinámica institucional de nuestra universidad, sus unidades académicas (Facultades de Ciencias Económicas; Ciencias Exactas, Químicas y Naturales; Ingeniería; Arte y Diseño; Humanidades y Cs Sociales; Escuela Agrotécnica) y áreas particulares situadas en la región de fronteras geopolíticas internacionales, además de las conexiones con el Consejo Interuniversitario y las redes de expansión

<sup>35</sup> Celebrado en junio de 2019, en la sede del Palacio San Martín, Cancillería Argentina, fue organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, la Embajada de Francia en Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

con el exterior. Nos interesa subrayar en particular las posibilidades de integración regional con la vecindad de Paraguay y Brasil.

Las tres categorías teóricas: políticas lingüísticas, diseño glotopolítico, gobernanza lingüística, entran en una red conceptual que sostiene la posibilidad de gestionar una dinámica integral para acciones de desarrollo de ELSE en el nivel superior integrada a los procesos de internacionalización e integración regional. Entendemos que a partir de estos encuadres generales podemos derivar un comportamiento institucional de educación superior en el marco de la gobernanza lingüística como posibilidad de responder a demandas de un contexto intercultural, multiétnico y plurilingüe como es el de la región que habitamos. Además, son fundamentos para pensar acciones de internacionalización de la educación superior en relación con las lenguas en general y el español en particular con el propósito de aportar al desarrollo de una educación inclusiva en la cual el abordaje de las lenguas garantice inclusión, pertinencia y calidad, asumiendo las tensiones y pujas que se ponen de relieve en las estructuras de poder planteando un juego de fuerzas inestable entre cuestionamiento/aceptación, reproducción/innovación, discontinuidad/continuidad, memoria/olvido, entramado vital del cual no es ajena la universidad pública.

#### **4. Líneas de acción-proyección**

Enunciamos en este apartado algunas reflexiones que funcionan como oportunidades para la revisión de acciones realizadas o en proceso, la continuidad de otras y el diseño creativo de nuevas.

##### **Perfilar un modelo propio de gobernanza lingüística**

El diagrama bosquejado oficia de mapa sobre el cual proponer objetivos, diseñar acciones, disponer agentes y actores que entran en varios niveles macro y micro, intra e interinstitucionales para atender heterogéneas situaciones relacionadas con: los espacios físicos (infraestructura), la jerarquización profesional en estos espacios laborales, la formación de recursos humanos idóneos y su ponderación en los concursos y postulaciones relacionados con el español, la producción y aprobación de programas de estudio estándares adaptados a las normas de Reconocimiento de Trayectos Formativos (RTF), la firma de convenios con organismos locales e internacionales que demanden y requieran servicios de ELSE, la publicación de los materiales didácticos situados a través de una línea editorial específica, las adecuaciones a modalidades presenciales/virtuales/híbridas según las posibilidades de cada unidad académica, los circuitos comunicacionales, la visibilización y promoción en redes de las ofertas formativas y las actividades en relación con cursos de idiomas y certificación de proficiencia, la circulación de noticias sobre movilidad estudiantil y proyectos de internacionalización, la consolidación de redes al interior de la UNaM y con otras universidades e instituciones del país y la región. Cada uno de los enunciados anteriores amerita el diseño y el desarrollo de proyectos específicos en un encuadre glotopolítico de gobernanza lingüística institucional que ancle sus raíces en el diagnóstico local para proyectarse y expandirse a nuevas coordenadas.

Dandrea y Barroso (2020) subrayan la importancia de las redes académicas “como dispositivo de gobernanza lingüística desde desarrollos gestados en tres ámbitos”, a saber: el ámbito de las políticas públicas, el de la vinculación interinstitucional y el de los desarrollos locales. El autor y la autora advierten acerca del riesgo de adoptar modelos foráneos, más aún en el caso tan particular del escenario lingüístico de la región, donde en coincidencia con Arnoux (2012), adhieren a dar prioridad al “bilingüismo español-portugués como desarrollo lingüístico inmediato y pertinente para la región” (Dandrea y Barroso, 2020, p. 69).

La estratégica situación de vecindad con Brasil y los estudios semióticos, culturales, comunicacionales y lingüísticos en este sentido abonan un contexto de integración regional para la planificación y el desarrollo de acciones solidarias y de reciprocidad tendientes a fortalecer esta

dimensión reticular. A tal peculiaridad, agregamos la fuerte impronta del contacto con el guaraní y la presencia vestigial de lenguas inmigrantes y variantes rurales que le otorgan a la situación lingüística local un particular mestizaje, que ha de ser atendido en todo trabajo con las lenguas.

### **b) ELSE en la formación de grado y posgrado**

A lo largo de los años que sostienen nuestras investigaciones sobre problemas de la lengua en uso en las fronteras como así también desde que iniciamos los andares ELSE hemos priorizado la formación de recursos humanos. Los integrantes de ambos equipos (UNaM y UNNE) se han ido formando en el campo de ELSE en diferentes cursos de grado, posgrado y carreras (Especialización, Maestrías, Doctorados) tanto en el país como en el exterior (España), de modo que el grupo cuenta entre sus integrantes con jóvenes becarios en formación y graduados con títulos de formación especializada. Esta masa crítica está en condiciones de llevar adelante itinerarios de formación (cursos, seminarios de posgrado) en paralelo con las prácticas de enseñanza en los cursos-talleres del Proyecto Idiomas cuyo desarrollo implica que el equipo estudie, investigue, prepare materiales, organice secuencias didácticas, diseñe evaluaciones, etc.) y participe en las capacitaciones y tomas CELU.

Los trabajos finales de cursos y de posgrados dan cuenta de la preocupación y el interés por atender la variedad dialectal local sobre todo en los casos de estudiantes que aprenden en situación de inmersión. Las unidades de trabajo se organizan en torno de corpus de textos que introducen a los estudiantes en temáticas locales desplegando textualidades de las distintas semiosferas cotidianas -fiestas, comidas, mitos, viajes, costumbres, etc.- y géneros discursivos heterogéneos -orales, escritos, audiovisuales, virtuales. Las propuestas de recorridos urbanos y periurbanos para observar, registrar y apropiarse de los espacios dan pie a conversaciones, relatos, comparaciones que enriquecen la apropiación lexical y gramatical mientras usamos la lengua, cuya sistematización se organiza con tareas puntuales de completamiento, identificación, elaboración, encastre, construcción, reformulación, relación, explicación, etcétera para fijar formas, jugar con las posibilidades del sistema y alentar metarreflexiones.

La adopción de un enfoque comunicacional, discursivo y semiótico que incorpora en sus reflexiones el aparato formal de la lengua y la enunciación, abre caminos a la producción de materiales inéditos y publicaciones propias como por ejemplo la propuesta didáctica “Por la causa del yaguareté” elaborada en el marco del TFI de un Posgrado en ELE que parte de una noticia de un diario online local y despliega el abordaje de las estructuras causales mediante recorridos hipertextuales que atraviesan la temática de conservación ambiental en la vida cotidiana, informes de investigación, propagandas turísticas, textos artísticos, tanto en tareas de comprensión como de producción. Otro caso interesante de Trabajo Final de Maestría lo constituye la propuesta “El relato y sus posibilidades discursivas en el aula de ELSE” en el cual se teoriza sobre los géneros discursivos y su potencialidad para la enseñanza de lenguas con una propuesta didáctica apoyada en el valor práctico de la narración “como un saber hacer con el lenguaje y con el mundo” además de “una actividad semiótica que se inscribe en la vida cotidiana y comunitaria” (Fernández, 2011, p. 109). A partir de ello, se diseñan secuencias que transitan recorridos hipertextuales por relatos primarios como el chisme, pasan por textos literarios y conectan con historias en audiovisuales instalando experiencias de encuentros, intercambios, memoria, semiosis; todo con la intencionalidad de construir aprendizajes significativos. Los cursos dictados a estudiantes extranjeros en la modalidad de inmersión nos permiten diseñar materiales propios para el desarrollo de los desempeños comunicacionales orales y escritos. Los ejes de trabajo se organizan en torno de protocolos cotidianos (recorridos y paseos, comidas, fiestas, costumbres locales, trabajos, tiempo libre, etc.); corpus de textos *input* que abordan dichos tópicos en diferentes géneros y soportes: verbales, musicales, gráficos, audiovisuales,

fotográficos y actividades que intentan potenciar las experiencias de inmersión por medio de estrategias conversacionales, lúdicas, de dramatización, de metarreflexión.

### **Desarrollo sostenido de investigaciones: español como lengua materna y extranjera**

El contexto particular en que desarrollamos nuestras prácticas y las condiciones de la universidad pública favorecen el trabajo de investigación y la producción de conocimientos en el área específica desde enfoques interdisciplinarios; los cuales son estimulados a la vez por nuestras experiencias en las aulas de ELE, los debates sobre enseñanza, las decisiones de políticas académicas y los diálogos con otros proyectos del Laboratorio de Semiótica. En este sentido, luego de una extensa trayectoria de investigaciones en líneas temáticas separadas, hemos iniciado un proyecto titulado “El español de uso en el NEA –lengua materna y extranjera-. Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas”, en el cual se fusionan las experiencias previas con la intención de profundizar el estudio de las dinámicas de intercambios de la lengua en uso, la enseñanza de la lengua en el Nivel Superior y la adquisición y aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera en la región NEA, mediante un abordaje de interfaces o interoperabilidades entre niveles y dimensiones. Uno de los objetivos apunta precisamente a “Elaborar un cuerpo teórico-conceptual y operativo-metodológico para la adquisición, comprensión, explicación e interpretación de las configuraciones lingüístico-discursivas cuyas categorías sostengan desarrollos para la enseñanza de la lengua a nativos y a extranjeros”, a partir de la comprensión e interpretación de los matices y sesgos interculturales de las variaciones del lenguaje en los intercambios cotidianos de la región y sus traducciones en la enseñanza en el Nivel Superior y en desarrollos sobre el metalenguaje teórico. Tales reflexiones se dan en el continuo de una dinámica de significaciones, contactando los estudios de la lengua española con las interacciones de la praxis, con las nuevas tecnologías y con otros territorios teóricos y de prácticas semióticas. Estamos en proceso de sistematización de los conocimientos construidos y en el diseño de una red de intercambios y socialización a través de modalidades híbridas y de producciones editoriales en conjunto.

Las hipótesis de trabajo entienden al sistema formal de la lengua materializado o realizado en configuraciones discursivas generadas en encuadres socio-culturales complejos en los cuales las variedades dialectales entran en tensión con las formas estándares. Atender este supuesto en la región NEA implica la consideración de las particularidades plurilingües, multiétnicas e interculturales que la constituyen y el compromiso ético y político de construcción de una propuesta situada de enseñanza de la lengua –materna y para extranjeros- atenta a las variaciones e inclusiva de las múltiples hibridaciones. El interrogante sobre cómo construir un dispositivo con potencial heurístico y metodológico que dé cuenta de tal complejidad sostenido en una trama interdisciplinaria abarcativa, flexible y situada, deriva a una metodología de trabajo analítico con materiales (documentos, archivos, corpus, narrativas, etc.) y un abordaje de interfaces que desarrollan un nodo teórico -para lengua española para nativos y español como lengua extranjera- y otro nodo de enseñanza crítica que opera de modo transversal para el planteo de estrategias en ambas modalidades.

#### **d) Fortalecimiento de vínculos interinstitucionales**

Las convocatorias actuales de los organismos de Ciencia y Técnica (CyT) promueven el trabajo cooperativo y en redes de universidades asociadas (grupos consolidados y nuevos investigadores) estimulando las articulaciones intra e interinstitucionales.

Este desafío constituye una oportunidad para fortalecer el campo de ELE en la región mediante convenios y proyectos en común por un lado con las UUNN del NEA y por otro, con universidades de países limítrofes (Brasil y Paraguay)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Hemos tenido acercamientos y planteado agendas de trabajo con UNNE, UNCAUS, UNF, UNAU en Argentina; Universidad de Itapúa, en Paraguay; UFFS, UFSM, UNILA, etc., con Brasil.

De hecho, tenemos unos caminos ya iniciados con proyectos en común y con conversaciones en curso. La renovación y firma de nuevos de convenios con universidades de Brasil favorece posibilidades para la articulación de acciones académicas, científicas y de extensión en todos los niveles de estudio relacionados con el área estratégica de las lenguas pensadas con proyección global desde un principio de reciprocidad que supere la mirada unilateral que se plantea generalmente al hablar de “idiomas extranjeros” y “certificación”. (Plan de desarrollo institucional 2018-2026, p. 22).

### Cierre

A lo largo de este desarrollo, hemos deslindado las dos dimensiones que sostienen nuestro trabajo: la disciplinar y la de gestión política advirtiendo que ambas van íntimamente articuladas, tanto en relación con los problemas cotidianos de nuestras historias mínimas cuanto en otros proyectos que dependen de decisiones macro políticas. Si bien en los inicios nuestras experiencias en relación con ELSE -CELU estuvieron asociadas directamente con nuestra pertenencia y experticia disciplinar, a medida que complejizamos la dinámica de experiencias, surgió la necesidad de construir un encuadre desde las definiciones de política institucional, gobernanza lingüística y articulaciones con líneas de internacionalización.

Esta relación ancilar entre lo disciplinar y la gestión asegura en todas las líneas de trabajo mayor expansión, consolidación en todos los procesos, permanencia y continuidad no sujeta a la transitoriedad de los actores, mejor promedio de resultados y, aunque parezca paradójico, un fortalecimiento de lo disciplinar y mayores posibilidades de uso de la lengua en el entramado social.

### Referencias

- Alarcón R. (2022). “La causalidad en ELE. Aproximaciones discursivas, lógico-semánticas y lingüísticas”, En Ávila A. M. y Castilla C. E. (Comps.). *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación*. Humanitas.UNT (pp. 10-21)  
<http://filo.unt.edu.ar/2023/03/27/nuevos-escenarios-nuevos-desafios-en-els/>
- Alarcón, R. y Wingeyer, H. (2018). “Perfiles de estudiantes y profesores de ELE en la región NEA de Argentina. Aproximaciones a resultados y necesidades”. Revista *La Rivada* 6 (10), 93-104.  
<http://www.larivada.com.ar/index.php/numero-10-julio-2018/92-2-dossier/181-perfiles-deestudiantes-y-profesores-de-ele>
- Arnoux E. y Del Valle J. (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”, *Spanish in context* 7: 1, John Benjamins Publishing Company  
<https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/arnoux-del-valle-sic-2010-intro.pdf>
- Arnoux E. y Nothstein S. (eds.) (2013). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Camblong, A., Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Volumen I. Posadas: Edunam.
- Casco G. (2022). *El relato y sus posibilidades discursivas: indagaciones en la práctica educativa ELE desde un aprendizaje por contenidos*. [Tesis de Maestría no publicada]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid.
- Dandrea Fabio (Comp) (2015). *Tejiendo redes. Diseño glotopolítico institucional español lengua segunda y extranjera*. Política lingüística e internacionalización de la educación superior UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto

<https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Tejiendo%20Redes%20F%20DANDREA.pdf>

Dandrea, F. (2019). *Desde la Lengua. Gobernanza lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Dandrea F. y Barroso, S. (2020). Redes académicas como dispositivo de Gobernanza Lingüística: políticas públicas, vinculación interinstitucional y desarrollo local. En Dandrea F. y Lizabe G. (Edit). *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto: aportes para su estudio y desarrollo*. UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto

Dandrea, F. (2021). “Gobernanza Lingüística como acción de gestión institucional” Ciclo de webinarios ELSE, octubre 2021, UNaM-UNNE

[https://www.youtube.com/watch?v=hVEadnxuPPw&t=1102s&ab\\_channel=Bolet%C3%ADn\\_FHyCS](https://www.youtube.com/watch?v=hVEadnxuPPw&t=1102s&ab_channel=Bolet%C3%ADn_FHyCS)

UNaM - *Plan de desarrollo institucional 2018-2026*

[https://www.unam.edu.ar/images/documentos/planificacion/pdi\\_unam\\_2018\\_2026.pdf](https://www.unam.edu.ar/images/documentos/planificacion/pdi_unam_2018_2026.pdf)

**Bruzzo, María Virginia** [virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar](mailto:virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar)

**Alcaráz, Rocío Daniela** [rociodanielaalcaraz@gmail.com](mailto:rociodanielaalcaraz@gmail.com)

Universidad Nacional del Nordeste

### Resumen

El objetivo de este trabajo es elaborar una propuesta de descriptores para la sección “Pronunciación/Entonación” de la Grilla analítica para el evaluador del examen argentino de certificación del español para extranjeros, CELU. En primer lugar, revisaremos el examen, los objetivos y las grillas de los evaluadores de la parte oral, con el fin de identificar y plantear los inconvenientes asociados a la evaluación de la pronunciación según estas grillas, especialmente los relacionados con la falta de especificidad en algunos aspectos de la evaluación de la pronunciación en una segunda lengua (L2). Luego, presentaremos los estudios sobre la evaluación de la pronunciación en Argentina, puntualmente los conducidos por Ana Pacagnini (2013a, 2013b, 2017, 2020) y, en vinculación a ellos, las clasificaciones de errores en pronunciación más conocidas (Moulton, 1962; MacCarthy, 1978 en Llisterri, 2003), con el fin de proponer un modelo de clasificación de errores de pronunciación adecuado para la evaluación en el examen CELU. Finalmente, sobre la base de estas revisiones conceptuales, desarrollaremos las posibles expectativas que se tienen sobre el candidato de un examen de dominio. Estas nos servirán como punto de partida para la elaboración de los descriptores, sin perder de nuestro horizonte los objetivos y el modo de evaluación general en el CELU.

### Palabras clave:

Pronunciación – entonación - examen CELU – evaluación

### 1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de descriptores para la sección “Pronunciación/Entonación” de la Grilla analítica para el evaluador del examen argentino de certificación del español para extranjeros, CELU. Para ello, en primer lugar, revisaremos la estructura y las partes del examen, los objetivos y las grillas para los evaluadores de la parte oral, con el fin de plantear los inconvenientes que se pueden presentar para la evaluación de la pronunciación a través de estas grillas. En segundo lugar, retomaremos los estudios sobre la evaluación de la pronunciación en Argentina, puntualmente los conducidos por Ana Pacagnini (2013a, 2013b, 2017, 2020) y, en vinculación a ellos, las clasificaciones de errores en pronunciación más conocidas (Moulton, 1962; MacCarthy, 1978 en Llisterri, 2003), con el fin de vislumbrar un modelo de clasificación de errores útil para la evaluación en el examen CELU.

Finalmente, sobre la base de estas revisiones conceptuales, desarrollaremos las posibles expectativas que se tienen sobre el candidato de un examen de dominio que nos sirvan como punto de partida para la elaboración de los descriptores, sin perder de nuestro horizonte los objetivos y el modo de evaluación general en el CELU.

### 2. El examen CELU

Para comenzar, es necesario describir qué es, cómo es y cómo se evalúa el examen CELU. El Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), es el examen argentino diseñado para certificar el dominio del idioma español en individuos cuya lengua materna no es el español. Por lo que se indica en el sitio web del examen, es el único con reconocimiento oficial por el Ministerio de Educación y

el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Lo desarrolla y lleva a cabo desde el año 2004 el Consorcio ELSE, compuesto por universidades nacionales argentinas bajo la dirección del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). En el ámbito internacional, tiene reconocimiento en Brasil, China e Italia, entre otros, y tiene alrededor de 30 sedes en Brasil, Europa y Asia. Desde el 2020 y motivados por la pandemia de covid-19, el CELU se realiza en formato virtual<sup>37</sup>.

### **2.1. ¿Cómo es el examen CELU?**

El examen CELU, a diferencia de otros exámenes de certificación de idiomas, como el DELE, en el caso del español, es un solo examen a través del cual se mide el desempeño del candidato y, de esta manera, se determina su nivel de dominio. Según lo señalado en la página web oficial del examen:

El examen CELU consiste en una prueba en la que el estudiante lee y escribe textos de distinto género, escucha una grabación de la radio y tiene una entrevista de quince minutos con dos profesores que evaluarán su desempeño oral en español. Todo el examen se resuelve en un día. Cualquier variedad dialectal del español que utilicen los postulantes les permitirá comprender tanto las consignas como los textos presentados en el examen. Se trata de un solo examen, y el nivel que se acredite estará dado a partir del desempeño de cada candidato. (CELU, s/f)

De esta manera, el examen tiene dos partes, la escrita y la oral. La parte escrita consiste en cuatro actividades de redacción de textos. En tres de ellas se debe leer un texto y luego realizar una redacción tomando información de dicho texto fuente; generalmente este y la producción del candidato son de géneros discursivos diferentes. En cambio, en la actividad restante, en vez de leer, se debe escuchar un fragmento de un programa radial.

En cuanto a la parte oral, esta consiste en tres etapas. La primera se trata de una entrevista personal que sirve como “rompe hielo”. En la segunda parte, el candidato debe leer una lámina en la que se presenta generalmente una infografía sobre un tema de actualidad y, luego, hablar sobre ella; a su vez, el examinador le hace preguntas relacionadas. Finalmente, la tercera parte consiste en un juego de roles entre el candidato y el examinador con una situación relacionada al tema de la lámina. De esta manera, en el sitio oficial del CELU, sostienen que:

El examen presenta un conjunto de actividades orales y escritas. Las primeras comprueban la adecuación contextual e interactiva, fluidez, pronunciación y entonación, gramática, léxico; las segundas valoran la adecuación discursiva, gramatical y léxica de contenido. Se evalúa el dominio de la lengua en su uso académico, laboral o informativo. (CELU, s/f)

En cuanto a los niveles que se certifican, el CELU considera solo dos: intermedio y avanzado. A su vez, cada uno de ellos tiene una mención: bueno, muy bueno y excelente. Los candidatos que no alcanzan el nivel intermedio no reciben la certificación. Si quisiéramos comparar los niveles otorgados por el CELU con los descriptos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), tenemos la siguiente tabla:

---

<sup>37</sup> Información disponible en el sitio oficial de CELU.

Nivel CELU	Mención	Nivel MCER	Descripción general
INTERMEDIO	Buena	B1+	El hablante de Nivel Intermedio puede desenvolverse con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y de servicios, aunque vacile en contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados.
	Muy buena	B2	Puede desempeñarse de manera aceptable en ámbitos laborales y de estudio.
	Excelente	B2+	El nivel es umbral universitario porque incluye la comprensión oral y lectora de textos informativos, de opinión, y otros de divulgación, la redacción de varios tipos de textos no complejos, la adaptación a registros formales y la participación adecuada en distintas conversaciones.
AVANZADO	Buena	C1	El hablante de Nivel Avanzado se desempeña cómoda y espontáneamente en la lengua en una amplia gama de situaciones familiares y sociales. Se desempeña adecuadamente en el ámbito laboral y en el ámbito académico.
	Muy buena	C1+	El nivel es reconocido para el desempeño en profesiones que dependen del dominio lingüístico porque incluye comprensión lectora amplia y variada, redacción de textos claros, precisos y adecuados, participación apropiada en situaciones interactivas y de mediación lingüística, y exposiciones claras ante hablantes nativos.
	Excelente	C2	

**Tabla 1.** Correspondencia Niveles CELU y MCER. Fuente: [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar)

## 2.2. La evaluación de la parte oral del examen CELU

Para la evaluación de la parte oral del examen, están presentes dos examinadores; uno interactúa con el candidato y el otro observa de manera atenta la interacción y el desempeño del candidato. El primero de los evaluadores, que interactúa directamente con el candidato y no puede realizar evaluación minuciosa, debe utilizar una Grilla Holística con los descriptores generales de cinco posibles niveles: No alcanza, Básico, Intermedio, Intermedio-Avanzado y Avanzado. En cambio, el segundo examinador si realiza una evaluación detallada y, por lo tanto, cuenta con una Grilla Analítica con los descriptores de cinco aspectos a tener en cuenta y los cinco niveles mencionados, determinados según la puntuación que va del uno (1) al cinco (5), siendo (1) No alcanza y (5) Avanzado. Al finalizar, la puntuación se suma y da como resultado el nivel final general: No alcanza (5-8), Básico (9-13), Intermedio (14-17), Intermedio-Avanzado (18-21), Avanzado (22-25). En cuanto a los aspectos considerados, estos son:

- (1) Objetivo e Interacción: relacionado con el logro del objetivo comunicativo y las estrategias interaccionales a las que recurre el candidato;
- (2) Fluidez: relacionado con la percepción de un discurso continuo, fluido.
- (3) Pronunciación/Entonación: vinculado con aspectos fonéticos y fonológicos segmentales y suprasegmentales, como la entonación, en vinculación con el éxito del objetivo comunicativo
- (4) Adecuación Gramatical: son consideradas las estructuras gramaticales del español necesarias para lograr el objetivo comunicativo
- (5) Léxico: relacionado con el uso adecuado del léxico necesario para el éxito del objetivo comunicativo.

Como podemos ver, en relación con la pronunciación, a pesar de que solo hay un aspecto específico que lo considera, en la práctica, son dos, ya que en “Fluidez” se incluyen rasgos suprasegmentales,

más precisamente, el ritmo y la pausa. Así en el nivel Avanzado de Fluidez se lee: “Su discurso es natural y continuo. Si hay pausas, estas obedecen a la necesidad de organizar el discurso o a un estilo propio. Utiliza adecuadamente muletillas propias del registro oral. El interlocutor no realiza ningún esfuerzo de atención”. Mientras que, en el extremo opuesto, “No Alcanza”, podemos leer “Vacila constantemente, no encuentra un ritmo coherente en las palabras necesarias y correctas para comunicarse. El interlocutor no lo entiende”. En cuanto a “Pronunciación/Entonación”, vemos en el nivel Avanzado: “Su pronunciación y entonación son expresivas y se acercan a los parámetros del español (en alguna de sus variantes)” y en “No alcanza”: “Su pronunciación tiene muchos rasgos de la lengua materna u otros rasgos que imposibilitan la comunicación”.

<b>Fluidez</b>	Su discurso es natural y continuo. Si hay pausas, estas obedecen a la necesidad de organizar el discurso o a un estilo propio. Utiliza adecuadamente “muletillas” propias del registro oral. El interlocutor no realiza ningún esfuerzo de atención.	Su discurso es natural con alguna vacilación. Encuentra las palabras necesarias y adecuadas para comunicarse. Puede utilizar algunas “muletillas” propias del registro oral. El interlocutor casi nunca realiza esfuerzos de atención.	Encuentra las palabras necesarias para comunicarse pero en un ritmo que presenta de vez en cuando pausas o vacilaciones que amenazan con interrumpir el flujo de la conversación. El interlocutor debe prestar cierta atención a la cadena del habla.	El discurso es entrecortado. Las pausas revelan una búsqueda de palabras o frases que interrumpe con frecuencia el flujo de la conversación. Utiliza alguna palabra propia de su interlengua como “muletilla” para continuar. El interlocutor realiza esfuerzos para entenderlo.	Vacila constantemente, no encuentra un ritmo coherente ni las palabras necesarias y correctas para comunicarse. El interlocutor no lo entiende.
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Pronunciación</b>	Su pronunciación es expresiva y se acerca a los parámetros del español (en alguna de sus variantes).	Su pronunciación es expresiva pero puede mostrar dificultades para producir algunos sonidos del español, lo que no dificulta la comunicación.	Su pronunciación tiene algunos rasgos que - en ocasiones - dificultan la comunicación.	Su pronunciación tiene varios rasgos que dificultan la comunicación.	Su pronunciación tiene muchos rasgos que imposibilitan la comunicación.

**Tabla 2.** Descriptores de Fluidez y Pronunciación/Entonación. Fuente: Grilla Analítica del CELU

Como podemos observar en estos descriptores, podríamos decir que, en comparación con las grillas de otros exámenes de dominio, como el DELE, “nos encontramos con que las bandas analíticas del CELU siguen siendo holísticas en su formulación, comparadas con las del DELE” (Vallejo, Fernández y Santillán, 2020, p. 29).

### 3. Planteamiento del problema

Sobre la formulación de los descriptores para la evaluación de la pronunciación, consideramos que hay tres inconvenientes principales: (i) que se encuentre dividido en dos aspectos: “Fluidez” y “Pronunciación/Entonación”; (ii) que observamos imprecisiones sobre la clasificación de los errores y; (iii) que se base la evaluación en la inteligibilidad, es decir, si se dificulta o no la comunicación, entre los interlocutores —candidato-examinador—.

Como hemos visto, hay dos secciones que abarcan cuestiones vinculadas a la pronunciación, una es, precisamente, “Pronunciación/Entonación” y la otra, “Fluidez”. Esta última, sin embargo, abarca cuestiones no vinculadas con ella. La “Fluidez” abarca cuestiones como el ritmo y las pausas, pero también otras como la elección del léxico y el uso de estrategias de interacción y comunicación. Sin embargo, Ana Pacagnini, señala en un estudio sobre las percepciones de los evaluadores del CELU sobre la pronunciación señala que,

[...] la percepción de ‘falta de fluidez’ suele surgir del déficit en un aspecto particular. Los hablantes nativos serían mucho más tolerantes con lo que perciben como ‘errores puntuales’ (gramática, uso de conectores, incluso interferencias fonéticas en sonidos segmentales) que con factores como vacilaciones, pausas, etc., que dan por resultado aquello que consideran como un discurso “discontinuo” (Pacagnini, 2017, p. 2).

Esto quiere decir que, aquellos factores que afectan a la percepción de la fluidez están relacionados directamente con el ritmo y las pausas, esto es, aspectos vinculados con la pronunciación, que, no obstante, está considerada en otros descriptores. Ana Pacagnini (2017) se pregunta si “hablar rápido y sin pausas” es garantía de éxito en cualquier examen de proficiencia. Como solución, entonces, la investigadora sostiene que

[...] sería pertinente incorporar (tanto en las bandas holísticas como en las grillas analíticas) a “Pronunciación y entonación” al menos un descriptor general que haga referencia a los aspectos prosódicos que han sido incluidos en “Fluidez”, partiendo del descriptor ideal que aparece en el nivel avanzado (“Si hay pausas, estas obedecen a la necesidad de organizar el discurso o a un estilo propio”) y tomando en consideración una gradación en la existencia de vacilaciones (pausas) o alteraciones del ritmo que puedan deberse a problemas tales como los esquemas acentuales o la cantidad (que en el nivel más bajo –“No alcanza”- afectan la inteligibilidad del discurso: vacilaciones permanentes, discurso entrecortado, etc.) (Pacagnini, 2017, p. 2).

En cuanto a los otros dos inconvenientes, consideramos que están ligados el uno al otro. Considerando que se trata de “examen integral” (Gil Fernández, 2007) en el que se evalúa el dominio de distintos aspectos de la lengua, la evaluación se basa en el parámetro de la “inteligibilidad”, esto es, en la percepción subjetiva del evaluador. Es por esto que, es necesario tener, para asegurar una mayor objetividad, unas grillas con parámetros más precisos sobre los errores y aciertos para cada nivel. Precisamente, esta es una característica que falta en los descriptores, como hemos visto. De hecho, no solo son imprecisas en cuanto a si se basan en si la pronunciación dificulta o no la comunicación, sino que los errores están en vinculación con la presencia de “rasgos de la lengua materna” u “otros rasgos”. Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son los rasgos de la lengua materna u otros rasgos que dificultan la comprensión?, ¿qué sucede si el evaluador desconoce la lengua materna? ¿y si el conocimiento del evaluador de la L1 del candidato influye positivamente en la inteligibilidad?

Para intentar salvar estas dificultades, recurrimos una vez más al trabajo de Pacagnini. Siguiendo los resultados del análisis que realizó sobre la interlengua fónica de candidatos del CELU en un corpus recogido para su investigación, Pacagnini concluye que:

[...] creemos que es posible analizar el componente fonológico del hablante de interlengua como el componente de una lengua natural cualquiera, el cual contiene en parte formas básicas que no forzosamente coinciden con las de la L1 del aprendiz, pero tampoco con las del hablante nativo de la L2 y a las que hay que distinguir, teniendo en cuenta sobre todo la percepción que el estudiante tiene de la lengua que está aprendiendo [...]. Esto [...] no implica negar la existencia de un filtro perceptivo a partir de su lengua materna, pero sí concebirlo como un proceso activo que puede variar de aprendiz en aprendiz (Pacagnini, 2013a, p. 6). Consideramos, entonces, que para los descriptores de Pronunciación/Entonación es posible una formulación que considere una visión de la interlengua fónica del candidato como cualquier otro componente de una lengua natural cualquiera sin tener que recurrir a referencias directas sobre la lengua materna o términos imprecisos como otros rasgos. Para ello, hay que precisar cuáles son esos “otros rasgos” que impiden la comunicación y aquellos que sí la permiten. Por tanto, en la siguiente sección formularemos algunas cuestiones a tener en cuenta para la evaluación de la pronunciación en el contexto de un examen de certificación y, más precisamente, para el caso del CELU.

#### **4. Consideraciones para una propuesta de descriptores**

Hasta aquí hemos señalado los inconvenientes de la grilla analítica; en cambio, en esta sección se esbozarán aquellos aspectos a considerar para la elaboración de los descriptores. Para comenzar, el examen CELU se enfoca en medir la eficacia comunicativa, lo cual quiere decir que la pronunciación

debe ser evaluada en la medida en la que lleve o no al éxito comunicativo. Señala Ana Pacagnini a este respecto:

[...] el eje no está puesto en un “receptor nativo”, sino en un “interlocutor”, haciéndose hincapié en la interacción y en la eficacia comunicativa, lo que demuestra que la evaluación se realiza tomando en consideración los recursos lingüísticos con los que el candidato puede desempeñarse interactuando con otros hablantes en la vida cotidiana [...]. En ninguna de las dos grillas se le exige al candidato la “imitación” de la pronunciación del hablante nativo, aceptándose que aparezcan “algunas interferencias de su L1 que no modifican la eficacia de su desempeño” (Pacagnini, 2013a, p. 8)

Estas observaciones van en consonancia con la idea que ya hemos señalado antes sobre la posibilidad de analizar la interlengua fónica como cualquier otro elemento de una lengua natural cualquiera. En el sentido de que la evaluación de la interlengua fónica debe estar puesta, no en las transferencias de la L1 a la L2, sino en la pronunciación puesta a disposición del éxito comunicativo. A esto se suma el hecho de que se evalúa para entregar una certificación y no para enseñar. Con esto queremos decir, que la evaluación no se lleva a cabo para determinar los pasos a seguir para la enseñanza o la corrección fónica, sino para determinar y certificar el estado de esa interlengua en el momento de la evaluación.

Finalmente, es necesario recordar que las grillas analíticas del examen CELU son holísticas en su formulación en comparación con las de otros exámenes (DELE). Esto se debe al foco puesto en lo comunicativo y no en las estructuras consideradas de manera aislada.

#### **4.1. Clasificación de los errores**

Como hemos señalado antes, es posible analizar la interlengua fónica como cualquier otro elemento de una lengua natural cualquiera. Por tanto, revisaremos las clasificaciones de errores en pronunciación que nos servirían para una evaluación de esta. Para empezar, una de las clasificaciones tradicionales es la de William Moulton (1962 como se cita en Llisterri, 2003), que se basa en los principios del análisis contrastivo, ya que se toma una perspectiva lingüística que contrasta la L1 y la L2:

- (i) Errores fonémicos. Producidos por la diferencia entre los inventarios de fonemas de la L1 y la L2.
- (ii) Errores fonéticos. Producidos por la equivalencia interlingüística entre dos elementos comunes en los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 que presentan una realización fonética diferente.
- (iii) Errores alofónicos. Producidos por la equivalencia interlingüística de las diferentes realizaciones alofónicas de un fonema común a la L1 y la L2.
- (iv) Errores distribucionales. Producidos por la diferente distribución de segmentos que existen tanto en la L1 y en la L2, pero con distribuciones diferentes. (Llisterri, 2003)

Por las razones que hemos mencionado antes, esta clasificación no sería completamente funcional para los objetivos de la evaluación del CELU. A su vez, Llisterri (2003) siguiendo los mismos principios de la eficacia comunicativa presenta una clasificación comunicativa de los errores: (i) Errores que impiden la comunicación; (ii) Errores que dificultan la comunicación y; (iii) Errores que no dificultan la comunicación. (Llisterri, 2003). Estos a su vez, se pueden dividir en cinco, siguiendo la clasificación de MacCarthy (1978 como se cita en Llisterri, 2003)

- 1) errores fonológicos;
- 2) errores que no alteran el significado de las palabras, pero producen en el oyente la percepción de un “acento extranjero muy marcado”;
- 3) errores poco graves que podrían corregirse relativamente “en poco tiempo”;
- 4) errores de difícil corrección, pero que, si se corrigieran, permitirían alcanzar un “acento muy próximo al del nativo”;
- 5) errores que corresponden a “mínimos detalles” en la pronunciación.” (Llisterri, 2003)

Como vemos, esta clasificación también tiene como fin servir al profesor para determinar cómo llevaría a cabo las clases. En este sentido, sería útil adaptar esta clasificación para una evaluación, es decir, que nos centráramos sólo en aquellos errores enfocados en la actuación y no en aquello que se pueda trabajar en clase, dado que no es algo pertinente para una evaluación para un examen certificativo. Esa adaptación podría ser así:

- 1) errores fonológicos;
- 2) errores que no alteran el significado de las palabras, pero producen en el oyente la percepción de un “acento extranjero muy marcado”;
- 3) errores poco graves pero que producen en el oyente la percepción de un “acento extranjero”
- 4) errores que corresponden a “mínimos detalles” en la pronunciación.

A su vez, se podrían rescatar de la clasificación de Moulton los niveles de errores —fonémico, fonético, alofónicos y distribucionales— para complementar la clasificación. Por último, se deberían poner en consideración los niveles suprasegmentales —entonación, acentuación, ritmo y pausa— que, como vimos, influyen en la percepción de la fluidez.

#### **4.2. Conceptualización de un candidato ideal**

Ahora bien, como hemos dicho antes, es necesario evaluar en este caso, siendo un examen para una certificación de dominio, teniendo en cuenta la lengua meta y no la lengua materna, es decir, considerando qué esperamos que el alumno haga con el español, en este caso. En este sentido, nos parece necesario indicar no solo la clasificación de los posibles errores, sino también la determinación de en relación con qué se miden estos errores. De esta manera, proponemos la descripción de la interlengua fónica ideal de un candidato con un nivel “Avanzado”, según los niveles del CELU.

Para esta descripción, tendremos en cuenta, por una parte, algunos de los principios del método verbo-tonal (Gil Fernández, 2007). Si bien es cierto que este método es utilizado para la enseñanza de la pronunciación, se sostiene en ella que se debe comenzar por lo suprasegmental para luego pasar a lo segmental. Esto sería así porque, justamente lo suprasegmental es lo primero que se percibe en una lengua, como bien se ha señalado en relación con la fluidez percibida en un hablante alóglota. En este sentido, consideramos necesaria para la formulación de los descriptores, indicar primero los aspectos suprasegmentales. Por otra parte, también tomamos el concepto de campo de dispersión de un fonema, que se refiere a los límites de la articulación de un fonema que permiten diferenciarlo de otros fonemas (Gil Fernández, 2007). Por último, es necesario tener en claro los aspectos centrales básicos del sistema fonológico del español (Gil Fernández, 2007), que no serán expuestos aquí por limitaciones de espacio, pero que todo evaluador debería conocer para tener en claro cómo es la lengua meta cuyo dominio se está evaluado.

En resumen, pasamos a presentar la descripción de la interlengua fónica ideal. A nivel suprasegmental, la interlengua fónica del candidato:

- (i) sigue los patrones acentuales del español;
- (ii) posee una entonación expresiva en la que se pueden percibir significados semánticos (aseveración, interrogación, etc.) y pragmáticos (ironía, sarcasmo, exclamación de sorpresa, lamento, alegría, etc.);
- (iii) el ritmo y las pausas siguen los patrones del español. Las pausas que indican reorganización del discurso son ocupadas (al menos en su mayor parte) por vocalizaciones —lo que aparece como “muletillas” en los descriptores del CELU— de alguna variedad del español (mm, ee, este, etc.).

En cuanto al nivel segmental, se perciben todos los fonemas de alguna de las variedades del español con sus alófonos correspondientes distribuidos según el sistema de esa variedad, dentro del campo de dispersión aceptable para que la inteligibilidad sea posible.

## 5. Elaboración de los descriptores para Pronunciación/Entonación

En esta última sección, entonces, presentamos la elaboración de los descriptores de “Pronunciación/Entonación” considerando los puntos que hemos expuestos hasta aquí:

- (i) la necesidad de agregar los aspectos suprasegmentales considerados en “Fluidez”;
  - (ii) el foco en la eficacia comunicativa;
  - (iii) la posibilidad de analizar la interlengua fónica como cualquier otro elemento más de una lengua natural y, por tanto;
  - (iv) la conveniencia de enfocarse en la lengua meta y lo que el candidato es capaz de hacer en ella;
  - (v) la necesidad de dar mayores especificaciones de los errores sin dejar de lado el espíritu holístico.
- A continuación, los descriptores podrían ser planteados de la siguiente manera:

*Avanzado:* la acentuación, ritmo y pausas siguen los patrones del español. Las pausas que indican reorganización del discurso son ocupadas (al menos en su mayor parte) por “muletillas” propias de alguna variedad del español. La entonación es expresiva tanto para significados semánticos como pragmáticos.

Es capaz de producir todos los fonemas y sus alófonos según la distribución de alguna variedad del español, dentro del campo de dispersión aceptable para que la inteligibilidad sea posible.

*Intermedio-Avanzado:* la acentuación y ritmo siguen los patrones del español, alejándose de ellos en pocas ocasiones. Las pausas que indican reorganización del discurso son ocupadas (al menos en su mayor parte) por “muletillas” de alguna variedad del español. La entonación es expresiva tanto para significados semánticos y pragmáticos.

Es capaz de producir todos los fonemas y sus alófonos según la distribución de alguna variedad del español, presentando solo en ocasiones alejamiento del campo de dispersión, sin que esto dificulte la inteligibilidad.

*Intermedio:* La acentuación y el ritmo, aunque similares a los patrones del español, se alejan en algunas ocasiones, dificultando la inteligibilidad. Se perciben pausas que resultan de momentos en un discurso discontinuo. La entonación es expresiva sólo para indicar aseveración, interrogación y para algunos actos de habla imperativos, exclamativos y expresivos<sup>38</sup>.

Logra producir la mayor parte de los fonemas y sus alófonos de alguna variedad del español, pero no en todas las posiciones posibles, lo que dificulta en ocasiones la inteligibilidad.

*Básico:* La acentuación y el ritmo se alejan en repetidas ocasiones de los patrones del español dificultando la inteligibilidad. Las pausas denotan dificultades para mantener la continuidad del discurso. La entonación es sólo expresiva a nivel semántico para indicar aseveración e interrogación y algunos pocos actos de habla exclamativos y expresivos básicos.

Logra producir parte de los fonemas y sus alófonos de alguna variedad del español pero no en todas las posiciones posibles, lo que dificulta la inteligibilidad.

<sup>38</sup> Para la clasificación de estos actos de habla en relación a la entonación, recurrimos al Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007).

*No alcanza:* La pronunciación y entonación se alejan de los patrones del español lo que imposibilita la inteligibilidad.

**Tabla 3.** Reformulación de los descriptores de Pronunciación/Entonación del CELU.

## Conclusiones

Para cerrar, podemos decir que, a través de una revisión de las investigaciones en curso sobre el tema, de las clasificaciones de errores en pronunciación en lenguas extranjeras y de otros conceptos centrales sobre la enseñanza de la pronunciación y el sistema de articulación del español, pudimos, por una parte, proponer al menos una aproximación a un modelo para la evaluación en un examen de dominio que se basara en un enfoque comunicativo y que no tomara como punto de partida la L1 del hablante sino la lengua meta. Esto es, la descripción de la interlengua fónica ideal y una clasificación de errores a partir de las cuales evaluar para una certificación de dominio de la lengua. Y, por otra parte, sobre la base de estas dos conceptualizaciones, logramos reelaborar los descriptores de la sección Pronunciación/Entonación del examen CELU para una mayor especificidad manteniendo el espíritu del examen, es decir que, por una parte, fuesen más precisos sin dejar de ser holísticos y, por otra parte, que considerasen no la imitación del “acento nativo” sino la eficacia comunicativa y la interacción.

## Referencias

CELU (s/f). [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar)

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. <https://bit.ly/400oz3v>

Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. En *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), 91-114.

Pacagnini, A. (2011). ¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE? En *Actas del VI Coloquio CELU. De la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística* (San Martín, agosto de 2011). <https://bit.ly/3M8VgWL>

Pacagnini, A. (2013a). ¿Cómo abordar la evaluación de la interlengua fónica en un examen como el CELU? ¿Es posible clasificar y jerarquizar ‘errores’ de pronunciación? En: *Actas del VII Coloquio CELU: El desarrollo de las competencias en ELSE: Diálogos entre la teoría, la interacción didáctica y la evaluación*. <https://bit.ly/3M8VgWL>

Pacagnini, A. (2013b). La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos. En *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*. (pp. 82-115). Ed. USAL.

Pacagnini, A. (2014). La clasificación de fenómenos de interlengua fónica en la evaluación de dominio de ELSE: el caso del CELU. En *Actas de V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. UNLP. <https://bit.ly/3Qpe46z>

Pacagnini, A. (2017). ¿Qué factores actúan como ‘filtros’ en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU. En A. Pacagnini (Comp.) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (pp. 89-98). Viedma, Universidad Nacional de Río Negro - Congresos y Jornadas.

Pacagnini, A. (2020). ¿Qué percibimos cuando evaluamos la pronunciación? Acerca de los factores considerados relevantes por los evaluadores en el examen CELU. V Jornadas

Internacionales de Fonética y Discurso, 27 al 30 de septiembre de 2017, Ensenada, Argentina. En A. Cádiz y V. Rafaelli (Coords.). *Exploraciones fonolingüísticas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/3Qo17Jh>

Vallejo, M.L., Fernández, C. y Santillán, V. (2020) Consistencia de los descriptores de dominio establecidos por CELU y DELE en función de los correspondientes exámenes de certificación. *Signos ELE*, 14, 1-32. <https://bit.ly/45Dl4RN>

Angelina, Alejandro [alejandro.angelina@comunidad.unne.edu.ar](mailto:alejandro.angelina@comunidad.unne.edu.ar)

Zarza, Evelyn [vezarza7@gmail.com](mailto:vezarza7@gmail.com)

Universidad Nacional del Nordeste

### Resumen

Este trabajo propone estudiar los errores en el uso de preposiciones del español en producciones textuales escritas de carácter formal por parte de angloparlantes, en el marco de los exámenes nivelatorios CELU, con los aportes teóricos de los estudios de Interlengua, del Análisis de Errores (AE) y del Análisis Contrastivo. Los objetivos propuestos son dos: por un lado, identificar las instancias más frecuentes de usos morfosintácticos anormativos de preposiciones en español; por otro, sistematizar dichas instancias según contextos lingüísticos de aparición.

La muestra para la confección del corpus de la investigación se compone de 54 producciones escritas de informantes adultos con estudios de grado en trayecto, o concluidos, cuya lengua materna es el inglés y que obtuvieron un nivel Intermedio en el examen CELU. La periodicidad de las producciones escritas consideradas fue seudolongitudinal (turnos de exámenes de los períodos 2014 y 2015), dado que se aproximó al análisis de la interlengua en intervalos periódicos, pero con informantes diferentes en cada uno de los estadios objeto de observación.

Los resultados obtenidos arrojan que: 1) la preposiciones *a*, *de*, *en* y *para* son las que mayor cantidad de errores presentan; 2) los contextos lingüísticos en los que dichos errores tienen mayor tendencia a aparecer son en construcciones verbales de distinto tipo, aunque también se evidencian en construcciones no verbales; 3) desde la perspectiva lingüística, se advierten errores mayormente por selección falsa, seguidos por los de omisión y adición; 4) desde la perspectiva etiológica, las muestras estudiadas arrojan mayor porcentaje de errores interlingüales que intralingüales. Se espera, así, que estos hallazgos constituyan un aporte para posibles diseños de propuestas didácticas que traten estos errores de manera específica, y con aprendientes que tengan como lengua materna el inglés.

### Palabras clave

Preposiciones - Exámenes CELU - producciones escritas de angloparlantes

### 1. Introducción

Las distintas investigaciones a las que hemos tenido acceso sobre usos, aspectos semánticos y sintácticos, componentes contrastivos y análisis de errores sobre preposiciones coinciden, por un lado, en que este subsistema sintáctico es uno de los más difíciles de aprender y distinguir en todas las lenguas y, por otro, en que es uno de los subsistemas que más errores arroja en estudios de tipo experimentales y no experimentales (Andreou y López-García, 2016; Germany y Cartés, 1995; Guo, 2019; Perea Siller, 2007; Swartley, 2008). Esta dificultad puede ser dimensionada desde dos vertientes: por una parte, la que constituye el tratamiento didáctico de las preposiciones (palabras relativamente vacías en relación con otras; prototípicamente, siempre actúan como “puentes” entre dos palabras, forman parte de expresiones lexicalizadas, etc.); por otra, la que refiere al proceso de aprendizaje de los y las alumnas de español como lengua extranjera (Perea Siller, 2007).

Desde diversas perspectivas que hacen foco en las construcciones morfosintácticas en las que intervienen (y en las dificultades que esto puede generar en un aprendiente de ELE), estas unidades pueden hacerse presentes en estructuras fijas como creer en, ir a, depender de; pero también pueden

utilizarse con alternancia de preposiciones como en hablar de/con/contra, tratar de/con/contra (Fogliani, 2008).

Guo (2019) sostiene que “además de las dificultades generales que existen en el aprendizaje de cualquier lengua, también se dan aspectos particulares relacionados con las diferencias o semejanzas entre la lengua materna y la lengua extranjera del aprendiz” (p. 12). En esta misma línea argumentativa, en las conclusiones de su trabajo, Serrano Alonso (2016) afirma que “la interferencia en el uso de las preposiciones en español con las de la lengua materna es una de las causas más importantes y frecuentes entre las dificultades que atraviesan los estudiantes, aunque no es la única” (p. 38). Por otra parte, de acuerdo con Fernández López (1994), “la polisemia de una misma preposición en diferentes contextos y la parasinominia de varias preposiciones para expresar circunstancias próximas [...] dificultan la formación y generalización para su aprendizaje” (p. 367). En otras palabras, para este autor, las principales dificultades relacionadas con el aprendizaje y con el uso de las preposiciones se originan en su polifuncionalidad semántica y en las limitaciones gramaticales, tanto en lo que concierne al uso de preposiciones en combinación con verbos, adjetivos o sustantivos como con locuciones o frases preestablecidas.

En el presente estudio haremos referencia a construcciones como las perífrasis verbales aspectuales y modales, las construcciones de objeto directo con verbos transitivos, las construcciones de sustantivos o adjetivos seguidos de preposición más infinitivo, entre otras posibilidades de usos. El foco en estas construcciones responde a la frecuencia y a la centralidad en los usos (Vasilachis de Gialdino, 2006) de las preposiciones que podrían presentarse en los contextos sintácticos de los que hemos hecho mención. Es por ello que consideramos un valioso aporte la línea de investigación desarrollada por Rodríguez Mendiña (2015), quien propone tres principios para la estimación y selección de preposiciones en estudios contrastivos: a) la representatividad de las funciones preposicionales dentro de una determinada muestra; b) la distinción y la diferencia entre funciones preposicionales de la LM y la L2; c) la actualidad y la normativa, es decir, la estimación de las variantes modernas en su versión estándar.

Los objetivos que nos proponemos son, por un lado, identificar en producciones escritas de angloparlantes, de carácter formal en el marco de los exámenes nivelatorios CELU, las instancias más frecuentes de usos morfosintácticos anormativos de preposiciones en español; y por otro, sistematizar los usos que presentan mayor dificultad en las producciones ya mencionadas.

## **2. Desarrollo**

### **2.1. Tipos de textos y actividades solicitados para la producción escrita**

Antes de caracterizar los cuatro textos que se solicita redactar en las actividades, aclaramos que tanto en la página oficial como en los cursos para evaluadores a los que hemos asistido, el CELU propone una visión bajtiniana de las prácticas textuales socialmente compartidas. Esto implica que, si bien la dimensión de los enunciados producidos será considerada como un fenómeno de creatividad único e individual, los dominios de usos de la lengua generen tipos relativamente estables de enunciados: los géneros textuales. Quienes rindan el CELU deberán demostrar en el examen que son sujetos activos de la lengua, al poder responder a situaciones de uso concreto del español. En este sentido, los criterios guía para la evaluación de producciones escritas (CELU, 2018) son la adecuación al género discursivo, que organiza la experiencia del sujeto en una lengua y permite interacciones verbales en sociedad.

Aclarado esto, presentamos una descripción de las actividades que forman parte de la producción escrita que seleccionamos para conformar nuestro corpus. Si bien los géneros textuales no son objeto de este estudio, creemos que es pertinente describirlos para proporcionar el contexto bajo el cual se

despliegan los segmentos enunciativos que analizaremos oportunamente<sup>39</sup> y el tipo de trama textual predominante.

### 2.1.1. El modelo de examen A

A continuación, presentamos el primer conjunto de actividades escritas que se solicita en los exámenes, así como la caracterización de ciertos rasgos formales de los textos que se deberían producir:

Actividad 1: “Después de escuchar la entrevista al intendente de la ciudad de Ushuaia, Federico Sciurano, **escriba una noticia para informar**<sup>40</sup> en un diario nacional sobre el evento que se realizará en esa región”. Los postulantes deberían en esta instancia producir un texto informativo con la función comunicativa de informar, en el marco de producción de un periódico.

Actividad 2: “Usted es un vecino del barrio cercano a la Panamericana Sur, en Lima. **Escriba una carta de agradecimiento** a los creadores del cartel publicitario que se menciona en la siguiente noticia y **explique** por qué ha cambiado la vida de su comunidad”. Como vemos, se esperaría de los postulantes un texto epistolar de carácter público, con la función comunicativa de informar y agradecer, dentro del marco de producción de una revista.

Actividad 3: “A continuación, usted leerá un cuento sobre el sacerdote Amancio Luna. Usted como periodista de una revista, **escríbale un correo electrónico** al sacerdote para **solicitarle** una entrevista. **Explíquelo** por qué su persona y su historia pueden ser interesantes para los lectores de la revista”. Estamos frente a un texto epistolar que, a diferencia del anterior, es de carácter privado y asimétrico que tiene la función comunicativa de informar y pedir.

Actividad 4: “Usted es vecino del parque Centenario y ha leído la noticia y la carta de lectores que se encuentran a continuación. **Escriba una carta de lectores** al diario La Nación para **dar su opinión** a favor o en contra del tema que allí se plantea. **Justifique su punto de vista** teniendo en cuenta la información de los textos leídos”. Se solicita aquí un texto epistolar de carácter público, con la función comunicativa de expresar una opinión y justificarla, dentro del marco de producción de una revista.

### 2.1.2. El modelo de examen “B”

Seguidamente, exponemos el segundo conjunto de actividades escritas que se solicitan en los exámenes, acompañado por una caracterización de nuestra parte:

Actividad 1: “Usted como redactor de una revista de viajes escriba **un artículo** que acompañe las siguientes imágenes, a fin de **informar acerca de Bolivia** y **promover el turismo** en ese país. Tome la información del programa de radio que va a escuchar”. Como podemos observar, esperaríamos en este caso un texto de carácter informativo apelativo (dar información, promover), ya que no solo brindará detalles sobre el lugar, sino que también se dirigirá a un receptor para intentar persuadirlo a que visite Bolivia. El marco de producción es dentro de una revista turística.

Actividad 2: “Usted como Elenita, la protagonista del siguiente cuento, le escribe a la sección ‘Consultorio psicológico’ de la revista ‘Familia y Salud’ para **contar** cómo es su situación y **pedir consejo**”. Tendríamos como resultado un texto epistolar de carácter público por el marco en el que se publicaría (una revista), pero al mismo tiempo privado, dado el componente íntimo (terapéutico)

---

<sup>39</sup> El Taller de estandarización de escritos CELU 118 establece que las actividades proponen una acción, un propósito y un interlocutor, y que deben permitir la reelaboración del texto que funciona como fuente para el desarrollo del escrito, el que debe adecuarse al género reconocido en la comunidad de habla.

<sup>40</sup> La negrita por nuestra parte pretende remarcar específicamente la función comunicativa que se quiere obtener del alumno.

que encierra la temática textual. Las funciones comunicativas implicadas son contar una situación personal y pedir un consejo.

**Actividad 3:** “Usted fue invitado por un amigo a participar en un viaje en grupo de turistas outdoors. Después de leer el artículo de Sandra Russo le escribe a su amigo para **rechazar la invitación** y **justificar su decisión**”. La redacción de esta carta posibilitaría una escritura de tratamiento simétrico hacia el receptor, con el correspondiente tratamiento informal, dada la relación de amistad. Claramente, las funciones comunicativas son rechazar una invitación y justificar una decisión.

**Actividad 4:** “Usted, como maestro en una escuela en la que es obligatorio el uso de uniformes para los alumnos, **escriba una carta de lectores** al diario de la ciudad para **expresar su opinión** al respecto. Haga referencia al artículo publicado en la revista *Exactamente*”. Esta carta de lectores tendría la función comunicativa de expresar una opinión, dentro del marco de producción de un periódico.

Lo expuesto hasta aquí sobre ambos modelos puede ser ordenado según los cuadros que siguen.

Rasgo	Actividad			
	1	2	3	4
Tipo de texto	Noticia	Carta de agradecimiento	Correo electrónico	Carta de lectores
Finalidad	Informal	Explicar y agradecer	Informar y solicitar	Dar una opinión y justificarla
Trama predominante	Narrativa	Narrativa	Narrativa	Argumentativa
Registro / Relación	Formal / Asimétrica	Formal / Asimétrica	Formal / Asimétrica	Formal / Asimétrica

**Tabla 1.** Modelo de actividades A Fuente: elaboración propia

Rasgo	Actividad			
	1	2	3	4
Tipo de texto	Artículo periodístico	Carta personal	Carta personal	Carta de lectores
Finalidad	Caracterizar y promover	Contar y pedir consejos	Rechazar una invitación y justificar	Expresar una opinión
Trama predominante	Descriptiva	Narrativa	Argumentativa	Argumentativa
Registro / Relación	Formal / Asimétrica	Formal / Asimétrica	Informal / Simétrica	Formal / Asimétrica

**Tabla 2.** Modelo de actividades B. Fuente: elaboración propia

Sobre la base de lo solicitado en estas ocho actividades, quisiéramos recordar que el nivel que tomamos como objeto de estudio es el *Intermedio*, en lo que refiere a la producción escrita. Tal como hemos analizado, incluye textos formales y de relación asimétrica, como así también la redacción de textos donde media una relación simétrica e informal, de confianza entre los participantes<sup>41</sup>. No

<sup>41</sup> Los textos que presentarían rasgos de cierta asimetría e informalidad son los que deben producirse en las actividades 2 y 3 del modelo B: escribir una carta a la sección de una revista para contar una situación familiar y pedir un consejo, y escribir a un amigo para rechazar una invitación y justificar esta decisión.

obstante, esto último, advertimos que prima la evaluación del “dominio de la lengua en uso académico, laboral o informativo”, tal como se explicita en la página oficial de CELU (todos estos, rasgos que en parte intentaremos replicar en el diseño de la propuesta didáctica).

Finalmente, y en concordancia con los parámetros de evaluación CELU, recordamos que de esos escritos haremos foco en un aspecto de aquellas “inadecuaciones gramaticales y/o léxicas” que apunta la página oficial de la certificación y que hacen a este nivel.

## 2.2. Sujetos y materiales

La muestra de la que nos valdremos para la confección de nuestro corpus de análisis se corresponde con un grupo representativo. Es autoseleccionada (Santos Gargallo, 2004), ya que de 65 exámenes solicitados oportunamente, discriminamos 54, pertenecientes todos a informantes adultos cuya lengua materna es el inglés y que obtuvieron un nivel Intermedio en el examen CELU<sup>42</sup>. De los escritos seleccionados, identificamos y extrajimos 32 segmentos enunciativos en los que pueden observarse uno o más usos prepositivos, según sean los casos<sup>43</sup>. A continuación, presentamos un cuadro en el que se organiza la información aquí desarrollada:

Cantidad de textos solicitados en Exámenes CELU	4
Tipos de tramas textuales	Narrativa, descriptiva y argumentativa
Tipos de textos solicitados	Apelativo, informativo y epistolar
Cantidad de muestras solicitadas	65
Cantidad de muestras discriminadas	54
Cantidad de segmentos enunciativos discriminados	32

**Tabla 3.** Características del corpus. Fuente: elaboración propia

## 2.3. Taxonomía para la sistematización de errores

Como expusimos en el marco teórico, rescatamos para nuestras operaciones metodológicas la consideración que hace aquí Alexopoulou (2006a): la oración que como analista reconstruyamos va a ser aproximadamente lo que los hablantes nativos de la lengua objeto dijieran “para expresar *ese* significado en *ese* contexto, es decir, su traducción” (Corder, 1971, citado en Alexopoulou, 2006a, p. 2). En segundo lugar, la etapa de clasificación (Alexopoulou, 2006a) no nos es funcional en esta oportunidad, ya que solo nos limitamos al régimen preposicional y no a otras categorías gramaticales afectadas por el error.

### 2.3.1. Aportes del criterio descriptivo

Desde esta mirada, se observan los errores con una perspectiva lingüística integrándolos dentro de un sistema tipológico en términos de lo que sucede en la superficie textual. La taxonomía obtenida desde el criterio descriptivo para esta investigación presenta las siguientes categorías<sup>44</sup>:

<sup>42</sup> El corpus que nos fue enviado constaba de 109 textos escritos de nivel Intermedio: 72 de L1 inglesa y 37 de L1 francesa.

<sup>43</sup> Los textos son escritos a mano por quienes rinden, al momento de hacerlo. Podemos sostener que cada uno contiene entre 200 y 300 palabras. Los textos epistolares, en promedio, son más extensos que los informativos y los apelativos.

<sup>44</sup> Desestimamos la categoría de “forma errónea”, dado que está destinada a la conjugación verbal, tal como lo aclara la autora. Las siglas entre paréntesis nos corresponden.

Omisión: ausencia de una palabra que debería aparecer;  
 Adición: presencia injustificada de una palabra que no debería aparecer;  
 Elección falsa: sustitución de una unidad gramatical por otra;  
 Colocación falsa: colocación incorrecta de una unidad, alterando el orden sintagmático del enunciado.

Criterio descriptivo
Omisión (O)
Adición (Ad)
Selección falsa (SF)
Colocación falsa (CF)

**Tabla 4.** Clasificación según criterio descriptivo. Fuente: elaboración propia

### 2.3.2. Aportes del criterio etiológico

En esta etapa, y siguiendo a Baralo (2018), intentaremos encontrar fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué de los fenómenos descubiertos en los dialectos idiosincrásicos en otras palabras, “el criterio etiológico clasifica los errores en relación con la influencia de la lengua materna y las estrategias utilizadas por el aprendiz” (Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera, 2006, p. 631).

Luego de un primer etiquetado en los casos que hemos analizado, la taxonomía del criterio etiológico para esta investigación está compuesta por las siguientes categorías:

a. errores interlingüales:

por Interferencia;

por Traducción literal;

por Evasión;

b. errores intralingüales:

por Hipergeneralización;

por Aplicación incompleta de la regla;

por Desconocimiento de la regla.

Criterio etiológico
Interferencia (IF)
Traducción literal(TL)
Evasión (E)
Hipergeneralización (HG)
Aplicación incompleta de regla (AIR)
Desconocimiento de la regla (DR)

**Tabla 5.** Clasificación según criterio etiológico. Fuente: elaboración propia

## 2.4. Algunos resultados

Los resultados que obtuvimos a partir del AE dan cuenta de dos grandes tipos de estructuras que nuclean los usos anormativos de preposiciones. Antes de presentarlos, resulta necesario aclarar dos puntos que hacen a las limitaciones de nuestro análisis. En primer lugar, solo consideramos para este estudio los fenómenos anormativos relativos a las preposiciones, lo que no desestima la posibilidad de considerar en futuras investigaciones aquellos usos normativamente esperables (que conviven dentro de un mismo tipo de estructura, con casos anormativos). En segundo lugar, los usos anormativos de preposiciones que presentaremos en este estudio se distribuyen en la clasificación propuesta por nosotros. Los usos normativos, en cambio, se distribuyen en otras clasificaciones que por cuestiones de objetivos no estudiamos (puntos que pueden retomarse en investigaciones posteriores).

Antes de introducirnos en el análisis de los errores preposicionales propiamente dicho, adelantamos a continuación una descripción general que arroja un primer acercamiento a los fenómenos observados. En primer lugar, los usos anormativos de preposiciones en nuestro corpus se manifiestan, mayormente, en dos grandes tipos:

en construcciones verbales, que pueden ser perífrasis verbales modales o tempoaspectuales, o en construcciones de verbo transitivo seguido de función objeto directo animado articulado por preposición *a*, o en construcciones que no constituyen perífrasis, pero se construyen con verbo conjugado seguido de –en la mayoría de los casos– una forma de infinitivo; en construcciones no verbales, en complementos de régimen de adjetivos y sustantivos.

En segundo lugar, advertimos que la preposición *a* presenta una alta frecuencia de uso anormativo, principalmente relacionado con casos de (O) y (SF). Otro aspecto por destacar es el hecho de que la preposición *para* presenta una marcada tendencia a ser utilizada en construcciones no verbales, en complementos de régimen de sustantivo abstracto. Como cuarta observación exponemos que la preposición *de* presenta usos anormativos en perífrasis verbales y en complementos de régimen de adjetivos. Como quinto rasgo general, podemos exponer que, dentro de las construcciones de carácter no verbal, los usos preposicionales en complementos de régimen de sustantivo presentan mayor frecuencia que en los complementos de adjetivos.

Finalmente, agregamos que, a partir del criterio descriptivo que seguimos de Alexopoulou (2006b), no observamos en nuestro corpus instancias de (CF) de preposiciones. Esto quiere decir que las producciones de los angloparlantes no arrojan fenómenos donde ubiquen las preposiciones en posiciones inesperadas, sino que todos los usos se corresponden con colocaciones adecuadas, pero no así su elección. Por esto, todas las preposiciones se distribuyen –desde un criterio descriptivo– entre la (O), la (A) y la (SF).

Antes de los resultados obtenidos, exponemos a continuación tres casos analizados del grupo de actividades A. Cada caso contiene tres filas de análisis: la producción efectivamente realizada por los aprendientes, su versión en inglés, y la reversión corregida por nosotros.

(1) *El retirado jugador del rugby... encanta trabajar y \*ayudar - la gente. Si usted quiere hacer una depósito para \*ayudar - ese proyecto... él tiene una página web...*(A.1.1)

- The retired rugby player loves working and helping people. If you want to make a bank deposit to help on this project, his website is...

- *Al jugador retirado del rugby... le encanta trabajar y ayudar a la gente. Si usted quiere hacer un depósito para ayudar a ese proyecto... él tiene una página web...*

(2) *Hay un evento muy interesante que va a ocurrir el próximo martes en la ciudad de Ushuaia. Es una maratón con la intencionalidad de \*ayudar - una fundación para gente con discapacidades en la zona. (A.1.1)*

- A very interesting event will take place next Thursday in Ushuaia city. It is a marathon for helping a foundation for disabled people in the area.

- *Hay un evento muy interesante que va a ocurrir el próximo martes en la ciudad de Ushuaia. Es una maratón con la intencionalidad de ayudar a una fundación para gente con discapacidades en la zona.*

(3) *Dinero ganado con el maratón será usado para comprar un vehículo especial, con características necesarios para \*servir - la gente discapacitados. (A.1.4)*

- The money gathered during the marathon will be used to buy a special vehicle with the needing features to serve disabled people.

- *El dinero ganado con el maratón, será usado para comprar un vehículo especial, con características necesarias para servir a la gente discapacitada.*

En esta primera actividad observamos caos de (O) de la preposición *a*, la que debería encabezar OD tanto animado como en (1) y en (3):

-\* “ayudar - la gente”,

-\*“servir - la gente”; así como OD no animado de sustantivos abstracto y colectivo respectivamente, como se presentan en (1) y (2):

-\*“ayudar - ese proyecto”,

-\*“ayudar - una fundación”.

Remarcamos aquí que –frente a otros casos- la preposición omitida es la que articula el verbo en infinitivo con el complemento acusativo: “ayudar a la gente”, “ayudarla”, \* “ayudar la gente”.

Desde los aportes de la perspectiva etiológica creemos que los fenómenos se corresponden con casos de (IF) por la ausencia de preposición en la versión inglesa (salvo *on*, en el segundo caso) de las estructuras encontradas, en donde claramente se prescinde de un nexo articulatorio (independientemente de que el término tenga carga semántica de persona o cosa) a diferencia de lo que ocurre en nuestra lengua:

-\*“...ayudar - la gente”

(...helping people),

-\*“...depósito para ayudar - ese proyecto...”

(...deposit to help on this project...)

-\*“...características necesarias para servir - la gente discapacitados”

(...with the needing features to serve disabled people)

Similares estructuras son las que presentan Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2016) sobre esta tendencia a omitir la preposición *a*, “ya que el inglés se prescinde de ella” (p. 639).

### **Preposiciones que presentan mayor dificultad por parte de angloparlantes**

Si consideramos los fenómenos anormativos en los que están implicadas las preposiciones, de 32 secuencias enunciativas, relevamos 57 casos que no se ajustan a la regla del español general.

#### **a) La preposición *a***

Arroja 25 casos anormativos, de los que 24 se encuadran dentro de construcciones de carácter verbal, como verbos que rigen acusativo:

\*ayudar la gente,

\*proteger la gente, perífrasis de futuro, como

\*va ayudar,

\*iba ver, uso de verbo de cambio de estado,

\*convertirse a agua potable, verbos que rigen dativo, como

\*dar la gente,

\*servir la gente; el fenómeno restante es una construcción de carácter no verbal, en complemento de régimen de sustantivo:

\*palabras a decir.

### **b) La preposición *de***

El segundo grupo de casos pueden agruparse en usos de la preposición *de*, que arroja 14 casos anormativos:

4 son construcciones verbales perifrásticas aspectuales de infinitivo o construcción verbal con infinitivo adjunto:

\*deber de + infinitivo,

\*poder de + infinitivo,

\*disfrutar de + infinitivo,

Las 10 restantes son construcciones no verbales de sustantivo o adjetivo acompañados de complemento régimen:

\*información de usted,

\*lugares de conocer,

\*impedidos de expresarse.

### **c) La preposición *en***

Los 8 casos anormativos de usos de la preposición *en* se reparten en 5 construcciones verbales:

\*decidir en + infinitivo,

\*vivir en esta manera,

\*visitar en el parque,

\*dar confianza en las personas,

y 3 construcciones no verbales:

\*necesidad en irse,

\*interesados \_ aprender,

\*en muchas maneras.

### **d) La preposición *para***

Los usos de esta preposición presentan 7 casos anormativos: 1 construcción no verbal,

\*costaba para entender; las 6 restantes no verbales de complemento régimen de sustantivos y adjetivos:

\*imposible para durar,

\*oportunidad sentir,

\*manera para combatir.

### **e) Otras preposiciones**

Finalmente, *con*, *sobre* y *como* arrojan 3 casos anormativos, uno cada una: las dos primeras en construcciones verbales de infinitivo regido por preposición, y la última en una construcción no verbal de sustantivo abstracto:

\*enamorar con otra mujer,

\*amargarse sobre eso,

\*manera como ver el mundo.

Preposición	Totales de usos anormativos	Tipos de construcciones implicadas
<i>A</i>	25	24 CV 1 CnoV
<i>De</i>	14	4 CV 10 CnoV
<i>En</i>	8	5 CV 3 CnoV
<i>Para</i>	7	1 CV 6 CnoV
<i>con/sobre/como</i>	3	2 CV 1 CnoV

**Tabla 6.** Preposiciones que arrojan mayor cantidad de errores. Fuente: elaboración propia



**Figura 1.** Preposiciones. Porcentaje de usos anormativos. Fuente: elaboración propia

Parte de estos resultados están en concordancia con algunos estudios expuestos en el estado de la cuestión, donde observamos que Perea Siller (2007) identifica en escritos de estudiantes norteamericanos de ELE casos anormativos en el uso –o no- de *a* en complementos directos. De igual forma, y dada las diferencias entre el inglés y el español en cuanto al régimen preposicional de verbos, sustantivos y adjetivos, el autor sugiere un estudio sintáctico de estas estructuras como herramientas para la identificación de otras que resulten más complejas.

Como se advierte en el cuadro la preposición más problemática es *a*. Con nuestro análisis sostenemos que -a diferencia de lo que plantea Swartley (2008)- con la elisión de esta unidad no se pierde parte imprescindible del mensaje, sino que antes bien afecta al componente sintáctico-normativo que se esperaría en una variedad estándar.

Las preposiciones *de* y *para*, a diferencia de *en*, arrojan un índice de uso mayor en CnoV que en CV.

Los contextos lingüísticos que arrojan más usos no recomendables de preposiciones son los que se sintetizan en el cuadro que sigue:

Contextos lingüísticos de usos Preposicionales		Totales de construcciones Anormativas	
<b>Construcciones verbales</b>	Verbos que rigen la preposición <i>a</i>	2 1	34
	Perífrasis verbales	6	
	Construcciones verbales no perifrásticas de infinitivo adjunto	4	
	Verbos con complemento régimen	3	
<b>Construcciones no verbales</b>	Construcciones de complemento régimen de sustantivo	1 2	23
	Construcciones de complemento régimen de adjetivo	8	
	Construcción circunstancial no obligatoria compuesta por <i>de</i> + <i>sn</i>	2	
	Construcción circunstancial no obligatoria de causa	1	

**Tabla 7.** Los contextos lingüísticos de usos erróneos de preposiciones. Fuente: elaboración propia



**Figura 2.** Contextos lingüísticos de usos erróneos de preposiciones. Fuente: elaboración propia

### 3. Como conclusión provisoria

A modo de síntesis, luego de haber presentado los resultados y estableciendo una relación con los aportes que citamos hasta aquí, proponemos un ordenamiento de las unidades identificadas según la síntesis del cuadro final. Las organizamos según cinco grandes grupos que configuramos, principalmente, gracias a la óptica adoptada en la tabla 7, que intentó responder a la pregunta respecto de cuáles eran los contextos lingüísticos bajo los que nuestros informantes hacían uso de las preposiciones españolas.

<b>Perífrasis y construcciones similares articuladas con/sin preposición</b>
ir a + infinitivo
tratar de + infinitivo
(me) gusta + infinitivo
deber + infinitivo
(me) siento + adjetivo + por + x motivo + porque [oración independiente]
enamorarse de + SN
convertirse en + SN
valer la pena + infinitivo + SN
ser necesario + infinitivo
<b>Complementos de verbos transitivos articulados por preposición</b>
llevar ~ traer ~ buscar a + SN de persona o cosa personificada

ayudar ~ empujar ~ informar a + SN de persona o cosa personificada
<b>Expresiones que indican modo en que se lleva a cabo una acción</b>
maneras ~ formas ~ modos de + infinitivo
<b>Expresiones que indican cierta proyección de futuridad</b>
lugares ~ cosas ~ trabajos para + infinitivo
<b>Expresiones adjetivas articuladas con/sin preposición</b>
ser ideal para + infinitivo
ser difícil de + infinitivo
ser necesario ~ imposible + infinitivo
estar interesado en + infinitivo

**Tabla 8.** Organización de los usos de preposiciones para su tratamiento didáctico.  
Fuente: elaboración propia

## Referencias

- Alexopoulou, A. (2006a). *Análisis de errores seudolongitudinal en la interlengua escrita de hablantes no nativos de español de origen griego*. En: C. Mourón Figueroa y T. Moralejo Gárate (coords.) *Studies in Contrastive Linguistics. Proceedings in the 4th International Contrastive Linguistics Conference*. (31-43 pp.)
- Alexopoulou, A. (2006b). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores de hablantes no nativo: una nueva perspectiva. *Revista Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- Andreou, E. y López-García, M.P. (2016). Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1. *Revista Fuentes*, 18 (2), 135-51.
- Baralo, M. (2018). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros.
- CELU (2018) *Taller de estandarización de escritos CELU 118*.  
<http://uncavin20.unc.edu.ar/course/view.php?id=1316> [Última consulta 04/09/2018].
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Elejalde Gómez, J. y Ferreira Cabrera, A. (2013). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). *Campinas*, 55 (3), 619-650. DOI: 10.1590/01031813509718621
- Fernández López, M. S. (1994). Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. ASELE, 367-380.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0367.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0367.pdf)
- Fogliani, F. (2008). La combinatoria <verbo + preposición>: análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes itálofonos de ELE y presentación de tareas interactivas. O. Cruz Moya y M.

- A. Lamolda González (Comps.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*, 357-365. Universidad Nacional de Córdoba.
- Germany, P., y Cartes, N. (1995). Preposiciones espaciales del inglés como lengua extranjera: un aspecto de interlengua. *Estudios de lingüística aplicada*, 21 (22), 44-55.  
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/276/256>
- Guo, J. (2019). *Dificultades en el aprendizaje y el uso de las preposiciones españolas para alumnos chinos* [Tesis de posgrado]. Universitat Autònoma de Barcelona.  
<https://ddd.uab.cat/record/239062>
- Perea Siller, F. (2007). Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 5, 1-13.
- Rodríguez Menduïña, P. (2015). *Las funciones preposicionales del español y del inglés: estudio contrastivo*. [Tesis de grado]. Universidad de Salamanca, España.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, 391-410. SGEL.
- Serrano Alonso, A. (2016). *Las preposiciones en español: problemas en estudiantes de L2/LE, con especial atención a por y para* [Tesis de pregrado, Universidad de La Rioja]. Repositorio de la Universidad de La Rioja.  
<https://investigacion.unirioja.es/documentos/5e4a8526299952031e84348a/f/5e4a8526299952031e843489.pdf>
- Swartley, K. (2008) *Las preposiciones a, de, en, para y por: Sugerencias para la enseñanza*. [Tesis de grado, Bowling Green State University]. Repositorio OhioLINK Electronic.  
[http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=bgsu1213981670](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1213981670)
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 153-174. Barcelona, España, Gedisa.

**Borgmann, Nicolás Omar** [n.borgmann@hotmail.com](mailto:n.borgmann@hotmail.com)

Universidad Gastón Dachary

**Macenchuk, Romina Soledad** [profemacenchuk@gmail.com](mailto:profemacenchuk@gmail.com)

Universidad de la Cuenca del Plata

### **Resumen**

Enseñar la lengua española a hablantes de portugués y de inglés desde Misiones se ha transformado paulatinamente en una veta laboral para aquellos que siendo formados en portugués como lengua extranjera nos adentramos a transpolar las prácticas y metodologías a la enseñanza de la lengua materna con perspectiva de extranjera.

Esta situación de enseñanza, suele encontrarse con supuestos y creencias que se repiten y que tienen que ver con rasgos fonéticos, lexicales y gramaticales distintos a lo que el alumno espera encontrar. Estos contrastes, se dan muchas veces por representaciones que los estudiantes tienen en relación a ¿qué español van a aprender?, esperando recibir español porteño o peninsular. Para indagar sobre estas representaciones, nos basamos en las categorías enumeradas por Gorga Oreiro (2011).

Diversas son las causas de estas representaciones de los estudiantes en torno del aprendizaje del ELE y diversas son también los abordajes que orientaron esta proeza de enseñar la lengua materna y clave de revalorizarla por sobre aquellas que forman que cuentan con la fuerza editorial como el caso del español peninsular.

En los últimos años, motivados por la demanda de profesores de español como lengua extranjera (ELE) para jóvenes que venían a estudiar medicina en la Universidad Católica de las Misiones, cita en Posadas, Misiones (Argentina), la provincia de Misiones se ha configurado como un eje nodal en la difusión de la lengua propia a las comunidades migrantes, sean académicas, sean laborales.

Esta nueva impostura del rol central en la enseñanza de español en la provincia hace replantearse la constitución propia de la lengua que se habla, que dista de la lengua que traen los alumnos brasileños que cursaron ELE en sus escuelas secundarias ya que el mercado lingüístico en Brasil está copado por el Instituto Cervantes que enseña la variante española del idioma.

Por otro lado, hemos actuado en esferas internacionales como profesores de ELE, con público angloparlante y la situación idiomática es la misma, los estudiantes marcan la diferencia entre lo que esperaban (español de España) y lo que hablamos los profesores (español de Misiones).

Ahora bien, la pregunta que intentará ser abordada en este artículo, de qué manera influyen las representaciones que tienen los estudiantes con respecto al idioma que aprenden al momento de iniciar sus clases.

### **Palabras clave**

ELE – yeísmo – voseo - representaciones

### **Contexto**

En el marco del Instituto de Idiomas Linguæ, institución inscripta en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones bajo el registro SPEPM 205/202, desde 2018 venimos desarrollando cursos de conversación en español rioplatense durante los meses de verano para estudiantes brasileños que inician sus estudios universitarios en la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de las Misiones, estudiantes que habiendo terminado el *ensino médio* (equivalente al nivel secundario argentino) en escuelas que

contaban con la enseñanza de español como lengua extranjera, presentan serias dificultades al momento de interactuar en el ámbito profesional y laboral de especialidad por lo que acuden a propuestas de enseñanza de español.

Hasta marzo/2023 han sido 13 estudiantes, 4 mujeres y 9 hombres, provenientes de Brasil, 7 de ellos de estados limítrofes con Misiones, uno de Tocantins, 2 de Mato Grosso do Sul y una de Amazonas con diferentes niveles de desempeño lingüístico en español, pero todos los que cursaron en su escolaridad obligatoria, lo hicieron en base a los lineamientos del Instituto Cervantes.

Además de esta experiencia, desde marzo del 2023, en instancia de trabajar para una empresa norteamericana que se dedica a la enseñanza de español a angloparlantes, de todo el mundo, se ha corroborado nuevamente la vigencia del control del Instituto Cervantes en torno al español a ser enseñando en el mundo.

Esta empresa, segmenta todo el recorrido estipulado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), desde el nivel A1 hasta el C2, en nueve niveles de aprendizaje y los profesores deben ser hablantes nativos de español.

Con todo ello, el alumno es sometido en cada clase que tenga, a un español diferente, un acento diferente y hasta una sintaxis oral diferente, respetando si, la homogeneidad suministrada por el material de enseñanza, creado a partir de las disposiciones del mismo Instituto Cervantes.

Si bien el motivo de aprendizaje del nuevo idioma varía entre los dos grupos, ya en grandes rasgos, los estudiantes de la UCAMI manifestaron que querían aprenderlo para interactuar satisfactoriamente con sus pacientes en la región misionera y los estudiantes angloparlantes manifiestan la cercanía con vecinos migrantes en sus países de lengua hispana.

Ahora bien, al momento de tomar clases de español, con profesores nativos, más allá de su formación académica esperada, los estudiantes, en su mayoría, manifiestan cierta sorpresa al percibir que el acento esperado, no condice con el acento del profesor.

Al ser preguntados por el acento español esperado, manifiestan que es el peninsular aquel que pretendían aprender (aún actuando profesionalmente en Misiones o con aspiraciones a hacer turismo en Argentina).

Una de las características más llamativas del español argentino, es el voseo que:

es un fenómeno lingüístico complejo propio de distintas variedades regionales y sociales del español de América. Consiste en el uso para segunda persona singular de formas pronominales y verbales pertenecientes en otra época a la segunda persona del plural.

(Cisneros Estupiñán, 1996, p.27)

El uso del pronombre personal *vos* en reemplazo casi total del *tú* y la correspondiente conjugación verbal, llevando el primero, la conjugación de la 2ª persona singular con el corrimiento de la sílaba tónica, de aguda a grave

Tú cantas /'kan.tas/ > Vos cantás /kan.'tas/

Algunos inclusive, marcan las diferencias fonéticas en relación a los sonidos /k/-/z/ cuando se trata de las letras «ll» y («y»+vocal) reemplazados por el sonido /ʃ/, inexistente en la fonología del español, pero adoptado en la variante rioplatense porteña, fenómenos ampliamente estudiado por Guitarte (1955) quien propone que la debilidad de la tensión y el zumbido del rehilamiento porteño tiende decididamente a convertirse en una articulación sorda, y que la variante sonora, que lo es mucho menos de lo que se solía pensar, va siendo arrinconada por la más numerosa forma sorda. En otras palabras, se produce un desplazamiento /z/ > /ʃ/. Otro fenómeno que advierten es el que se percatan al escuchar la pronunciación de la palabra «yo» (pronombre personal) cuya pronunciación por parte de nosotros es /zo/ y los estudiantes han oído en otros profesores, la pronunciación centroamericana /jo/, producto de una lenición por fricativización del fonema /z/ a la semivocal /j/, fenómeno lingüístico que escapa a esta publicación.

En el plano lexical, las diferencias no escasean y se presentan en todos los niveles, tanto semánticos, cuanto lexicales, herosemánticos, heterogénicos o heterotónicos, es así, que es posible tener diferencias como palta (arg) → aguacate (esp.), maní (arg.) → cacahuate (esp.), el colectivo (arg.) → autobús (esp.); diferencias de géneros la lapicera (arg.) → el lapicero (esp.), entre una lista inmensa que escapan de los fines de este trabajo.

Amén de la sintaxis (voceo), fonética y léxico como ya ha sido descrito encima, las diferencias también se encuadran dentro del esquema de representaciones sociales y de estima en cuanto a la variante española que se desea aprender y que lo desarrollaremos en el siguiente apartado.

### **Representaciones sociales del español hablado en argentina**

La teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Serge Moscovici (1979), es un enfoque teórico que busca comprender cómo los individuos construyen y comparten significados en su vida cotidiana. Según Moscovici, las representaciones sociales son sistemas de conocimiento compartidos y construidos socialmente que nos permiten interpretar y dar sentido a nuestro entorno, es decir que, ellas puedan influir sobre nuestras percepciones, no solo determinando una acción en particular, sino también pueden modificar estas acciones y producir nuevos comportamientos.

Moscovici plantea que las representaciones sociales son el resultado de procesos de comunicación y negociación en el contexto social. Estas representaciones se construyen a través de la interacción entre los individuos y se transmiten a través de la comunicación y la cultura compartida. Además, Moscovici enfatiza que las representaciones sociales cumplen una función importante al permitir a las personas orientarse en su entorno, tomar decisiones y establecer relaciones con los demás.

En cuanto a la estructura de las representaciones sociales, Moscovici propone que constan de dos componentes principales:

**Núcleo central:** Es el núcleo fundamental de la representación, que contiene los elementos centrales y estables de la misma. Estos elementos son compartidos por la mayoría de los miembros de un grupo social y constituyen la base común de la representación.

**Periferia:** Es el conjunto de elementos más flexibles y variables de la representación. Estos elementos pueden cambiar a lo largo del tiempo y varían entre los diferentes individuos y subgrupos dentro de una sociedad.

Moscovici también destaca la importancia de los procesos de anclaje y objetivación en la construcción y consolidación de las representaciones sociales. El anclaje se refiere al proceso de enraizamiento de las representaciones sociales en la experiencia individual y colectiva, mientras que la objetivación implica convertir las representaciones en entidades tangibles y compartidas.

Con esto dicho, entendemos que los estudiantes de español, tiene construidas sus sentidos en cuanto a la utilidad del español, noción ampliamente trabajada por Gorga Oreiro (2011) donde dicen que “Las representaciones lingüísticas son esquemas que orientan la percepción y evaluación que los hablantes tienen de los diversos fenómenos lingüísticos. Pueden ser estudiadas tanto en manifestaciones de los usuarios de la lengua como en discursos públicos y hegemónicos.” (Di Tullio, 2003, como se citó en Gorga Oreiro, 2011, p. 159) y proponen 8 “orientaciones” para las representaciones sociales de los estudiantes de ELE en relación a la pregunta “¿por qué estudiar español?”.

Ahora bien, siguiendo este hilo y a criterio de los autores, podemos afirmar que las representaciones sociales en torno al español argentino son variadas y pueden verse influenciadas por una serie de factores, como la cultura, la historia, los medios de comunicación y las interacciones sociales. Algunas de las representaciones comunes sobre el español argentino incluyen:

## 1. Acento y entonación:

El español argentino se caracteriza por su entonación y acento distintivos. Muchas personas reconocen y asocian el acento argentino con un tono melódico y musical. Algunos lo encuentran atractivo y encantador, mientras que otros pueden percibirlo como arrogante o pretencioso.

## 2. Vocabulario y modismos

El español argentino tiene una riqueza de modismos y vocabulario particular. Palabras y expresiones únicas, como "che" (usado para llamar la atención o referirse a alguien), "mate" (una bebida tradicional) y "laburar" (trabajar), son distintivas del español hablado en Argentina. Estos términos pueden ser vistos como coloridos y llenos de vida, pero también pueden resultar confusos para personas que no están familiarizadas con ellos.

El término "che" es una palabra muy común en el español argentino y se utiliza ampliamente en Argentina como una forma de llamar la atención, referirse a alguien o iniciar una conversación de manera informal. Es un modismo característico del español rioplatense, que es la variante del español hablada en la región del Río de la Plata, que incluye Buenos Aires, Uruguay y Paraguay.

La palabra "che" se puede utilizar de diversas formas en Argentina:

### 1. Como interjección:

"¡Che!" se utiliza para llamar la atención de alguien o para preguntar algo de manera informal. Por ejemplo: "¡Che, ¿me puedes ayudar con esto?"

### 2. Para referirse a alguien:

"Che" a veces se usa en lugar de "amigo" o "amiga". Por ejemplo: "Hola, che, ¿cómo estás?"

### 3. Como inicio de una conversación:

En muchas ocasiones, los argentinos comienzan una conversación diciendo "che" seguido de la pregunta o el comentario que quieren hacer.

### 4. Para expresar sorpresa o incredulidad:

En algunas situaciones, "che" se utiliza para expresar sorpresa o incredulidad. Por ejemplo: "¡Che, no puedo creer que hayas hecho eso!"

Otra expresión que marca fuertemente la variante es la de "boludo" que es una palabra muy común en el español argentino registrada en el *Diccionario de americanismos* de la Asociación de Academias de la Lengua Española y se utiliza de diversas maneras, aunque es importante destacar que su significado puede variar según el contexto y el tono de la conversación. Aquí te explico algunas de las formas en que se usa esta palabra en Argentina:

### 1. Amistosamente:

En el contexto de la amistad, "boludo" puede ser usado de manera cariñosa o amistosa para referirse a un amigo cercano. En este caso, no tiene una connotación negativa. Por ejemplo: "¡Hola, boludo! ¿Cómo estás?"

### 2. Para referirse a alguien de forma despectiva:

Sin embargo, en otros contextos, especialmente si se dice con un tono de voz o expresión facial negativos, "boludo" puede ser insultante y despectivo, similar a decir "tonto" o "idiota" en español estándar. En este caso, puede ser usado para menospreciar o criticar a alguien.

### 3. Para expresar sorpresa o incredulidad:

En algunas situaciones, "boludo" se utiliza para expresar sorpresa o incredulidad, similar a decir "¡no puedo creerlo!" en español estándar. Por ejemplo: "¡Estás hablando en serio, boludo?"

### 4. Para expresar enojo o frustración:

En momentos de enojo o frustración, alguien podría usar "boludo" para expresar su molestia hacia otra persona. En este caso, el término puede ser bastante fuerte y denotar un desacuerdo serio.

Es importante tener en cuenta el tono y el contexto al interpretar el significado de la palabra "boludo". En un ambiente amistoso y entre personas que se conocen bien, puede usarse de manera ligera y sin ofender. Sin embargo, en situaciones formales o con personas que no tienen confianza, es mejor evitar el uso de esta palabra para evitar malentendidos o conflictos. Además, es esencial respetar las diferencias culturales y lingüísticas al interactuar con personas de diferentes países y regiones.

### 3. Cultura y personalidad

El español argentino a menudo se asocia con la pasión y la expresividad características de la cultura argentina. Los argentinos son conocidos por ser apasionados por el fútbol, el tango y la política, y estas pasiones a menudo se reflejan en su forma de hablar. Esto puede llevar a la percepción de que los argentinos son enérgicos y expresivos.

### 4. Historia e identidad

El español argentino también está vinculado a la historia y la identidad del país. Durante el proceso de inmigración en Argentina, se produjo una mezcla de diferentes dialectos y lenguas, lo que contribuyó a la formación del español argentino. Esta diversidad lingüística a menudo se ve como un símbolo de la identidad multicultural de Argentina.

### 5. Estereotipos y prejuicios

Al igual que con cualquier variante del idioma, existen estereotipos y prejuicios en torno al español argentino. Algunas personas pueden asociar ciertos rasgos negativos, como la arrogancia o la exageración, con los hablantes de español argentino, aunque estos estereotipos no tienen base en la realidad.

Los estereotipos sobre el español argentino varían según la perspectiva de quien los tenga y pueden ser tanto positivos como negativos. Es importante recordar que los estereotipos no reflejan la realidad de todos los hablantes de español argentino y pueden ser exagerados o injustos. Aquí hay algunos ejemplos de estereotipos comunes sobre el español argentino enunciados por los estudiantes:

POSITIVOS	<p>Pasión y Emoción: Los argentinos son a menudo percibidos como apasionados y emocionales, y se dice que esta pasión se refleja en su forma de hablar.</p> <p>Cultura Rica: Argentina tiene una rica tradición cultural, y el español argentino a menudo se asocia con el tango, la literatura y otras formas de arte y expresión cultural.</p> <p>Hospitalidad: Se dice que los argentinos son amigables y hospitalarios, y esto a menudo se percibe en su forma de hablar.</p>
NEGATIVOS	<p>Arrogancia: Algunas personas pueden percibir el acento argentino como arrogante o pretencioso, especialmente cuando se habla con personas de otras regiones hispanohablantes.</p> <p>Hablar Rápido: Los argentinos a veces son estereotipados como hablantes rápidos y pueden ser difíciles de entender para personas que no están familiarizadas con su forma de hablar.</p> <p>Uso Excesivo del "Che": El uso frecuente de la palabra "che" para llamar la atención o referirse a alguien a menudo se menciona como un estereotipo.</p>

	<p>Obsesión por el Fútbol: Los argentinos a menudo son estereotipados como apasionados por el fútbol hasta el punto de la obsesión.</p> <p>Soberbia Lingüística: Algunas personas piensan que los argentinos son particularmente cuidadosos con su idioma y que critican a otros por su uso incorrecto del español.</p>
--	---

**Tabla1.** Estereotipos comunes sobre el español argentino enunciados por los estudiantes.

Cabe destacar, que esta lista de estereotipos ha sido ampliamente difundida por la televisión de exportación a través de series como la lanzada en la plataforma Netflix “El Marginal”, que retrata la jerga de delincuentes encarcelados, programa de masiva difusión por el mundo anglosajón.

### **El papel del profesor ELE argentino como mediador cultural**

Consideramos que el profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Argentina desempeña un rol crucial como mediador intercultural en la enseñanza y aceptación de la variante regional del español argentino. Exponemos aquí varios aspectos a considerar sobre su papel:

#### 1. Enseñanza de la Variante Regional:

El profesor de ELE en Argentina tiene la tarea de enseñar a los estudiantes extranjeros el español tal como se habla en Argentina, lo que incluye su acento, vocabulario y modismos característicos. Es fundamental que el profesor esté familiarizado y sea respetuoso con su propia variante del español y la transmita de manera clara y efectiva a los estudiantes.

#### 2. Sensibilización Cultural:

El profesor tiene la responsabilidad de sensibilizar a los estudiantes extranjeros sobre la riqueza cultural de Argentina. Esto implica no solo la lengua, sino también las tradiciones, la música, la literatura y la historia del país. Al comprender la cultura argentina, los estudiantes pueden apreciar mejor la variante regional del español y su contexto cultural.

#### 3. Normalización y Valoración:

El profesor debe ayudar a normalizar la variante regional del español argentino, mostrando que todas las formas de español son válidas y ricas en su expresión. Es importante que los estudiantes comprendan que las diferencias lingüísticas son normales y enriquecedoras, y que cada variante tiene su belleza y valor cultural.

#### 4. Fomentar el Respeto y la Aceptación:

El profesor tiene la tarea de fomentar el respeto y la aceptación entre los estudiantes por las diferencias lingüísticas. Esto se puede hacer promoviendo actividades que celebren la diversidad lingüística y cultural, y alentando la comunicación respetuosa y abierta en el aula.

#### 5. Promover la Comunicación Efectiva:

Aunque se enseña la variante regional, el profesor también debe asegurarse de que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación efectivas que les permitan interactuar en diferentes contextos y con hablantes de diferentes variantes del español. Esto implica un equilibrio entre enseñar la variante regional y proporcionar una comprensión general del español que sea comprensible para hablantes de otras variantes.

#### 6. Fomentar la Empatía:

El profesor puede fomentar la empatía al alentar a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro y comprender que las diferencias lingüísticas son parte natural de la diversidad humana. Esto ayuda a crear un ambiente de aprendizaje respetuoso y tolerante.

Creemos fuertemente que el papel del profesor de ELE en Argentina va más allá de simplemente enseñar la lengua; implica ser un mediador cultural que fomenta la comprensión, el respeto y la

apreciación de la variante regional del español argentino, contribuyendo así a un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Creemos además que, el éxito de una clase no solo depende del profesor, sino también de factores externos que influyen de manera significativa en el desarrollo de la clase.

## Referencias

Cisneros Estupiñan, M. (1996). *Thesaurus*. Tmo LI. Num 1.

[https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=012366598373861642449:aznhabuwl1ei&q=https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/26/TH\\_26\\_003\\_019\\_0.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwiAiqC5pt-BAxVOrZUCHRn6AXwQFnoECAMQAAQ&usg=AOvVaw3Gc86pkV0BawvIQkHFdS3Y](https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=012366598373861642449:aznhabuwl1ei&q=https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/26/TH_26_003_019_0.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwiAiqC5pt-BAxVOrZUCHRn6AXwQFnoECAMQAAQ&usg=AOvVaw3Gc86pkV0BawvIQkHFdS3Y)

Gorga Oreiro, S. (2011). Políticas lingüísticas y representaciones del español en certificaciones internacionales y en ofertas de enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)* (3), 158-172.

Guitarte, G. (1955). El ensordecimiento del zeísmo porteño. Fonética y fonología. *Revista de Filología Española* 39(1/4):261-283. DOI:[10.3989/rfe.1955.v39.i1/4.1135](https://doi.org/10.3989/rfe.1955.v39.i1/4.1135)

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

**Castro, Mariana Elisa** [Castromarianaelisa@gmail.com](mailto:Castromarianaelisa@gmail.com)  
**Contreras, María de los Ángeles** [Contramares@gmail.com](mailto:Contramares@gmail.com)  
Universidad Nacional de La Plata

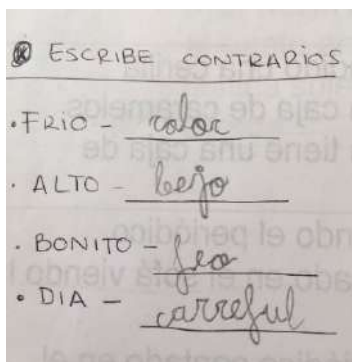
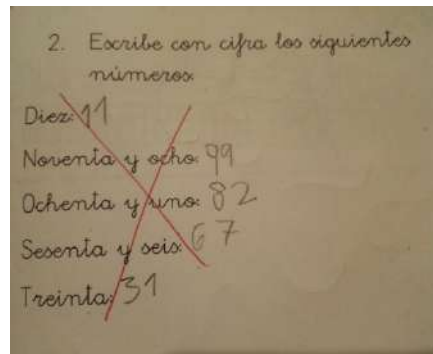
### **Resumen**

En nuestra tarea como docentes y evaluadoras de español como lengua segunda y extranjera nos ha llamado la atención la complejidad que conlleva elaborar consignas que propicien la producción de escritos coherentes y cohesivos. En este sentido hemos observado que muchas veces las consignas de los exámenes de proficiencia obstaculizan de alguna manera el desempeño del candidato.

En el presente trabajo analizaremos consignas de diferentes exámenes de dominio de la lengua española enfocándonos en los siguientes aspectos y teniendo en cuenta el proceso de evaluación formativa: qué se proponen evaluar de acuerdo a los niveles, cuáles son sus objetivos, cómo suelen organizarse estas consignas y si son de ayuda o no para el candidato. Nos enfocaremos especialmente en las distintas consignas que presentan los exámenes de proficiencia y sus complejidades. No pretendemos dar una solución o una receta, sino plantear (a partir del análisis y el contraste) qué es necesario tener en cuenta a la hora de pensar las actividades.

### **Palabras clave**

Evaluación - examen de dominio – consignas – escritura - español lengua segunda y extranjera.



**Figura 1.** Ejemplos de consignas.

Más allá de que estas imágenes apuntan al humor y nos sacan una sonrisa, nos pareció interesante mostrarlas (al estilo de un *input*) para ejemplificar -de manera evidente y hasta burda- cuán importantes son las consignas para que los estudiantes realicen un buen trabajo. Pensamos, como Mario Tobelem (miembro del grupo Grafein), que la consigna es valla y trampolín. s valla porque constituye algo a superar, es una restricción que delimita y circunscribe, pero al mismo tiempo, es trampolín porque propone, da impulso y promueve la autonomía. La consigna es, en sus palabras, un punto de llegada y también un punto de partida (Tobelem, 1994, p.16).

Esta exposición no se elabora a partir de certezas, sino todo lo contrario. Es, más bien, un modo de abrir el juego, de reflexionar sobre nuestras prácticas y las de los estudiantes, es un intento de repensar el modo en que elaboramos las consignas, y cómo a veces las naturalizamos, sin tener en

cuenta ciertas contingencias; queremos distanciarnos para volver a observar, y por qué no, modificar. Desde esta posición reflexionaremos en torno a qué sucede con aquellos enunciados que sólo se desempeñan como escollo u obstáculo, cuando es su propia estructura la que dificulta al estudiante realizar lo que la consigna le pide. También queremos cuestionarnos qué modelo de hablante tenemos en mente cuando realizamos las actividades para evaluarlos, especialmente en los exámenes de dominio en los cuales debemos pensar en un candidato prototípico, al que no conocemos y al que no le hemos dado clases.

### **¿Qué significa saber una lengua?**

En esta misma dirección la pregunta ¿qué significa saber una lengua? resulta fundamental y debería estar presente continuamente en nuestras reflexiones sobre las prácticas, las competencias y las formas de evaluar. La respuesta no es para nada sencilla y puede ser abordada desde diferentes disciplinas y marcos teóricos. No será lo mismo para un sociolingüístico, un antropólogo, un psicólogo o un profesor de español. Y aún en el interior de las mismas disciplinas podemos encontrar diferentes respuestas, también entre colegas.

Si nos posicionamos desde un enfoque comunicativo, saber una lengua significa usarla según las necesidades del contexto. Usar la lengua para comunicarse con otros en diferentes ámbitos: personal, público, profesional o educativo. Comunicar significaría entonces hablar, escribir, comprender y leer en otra lengua adecuadamente en distintos tipos de situaciones de habla, con precisión gramatical y eficiencia en la transmisión del mensaje. Entonces, ¿qué conocimiento es necesario poner en juego para poder usar una lengua adecuadamente? ¿quiénes son los usuarios competentes? ¿qué características deben tener? ¿para qué personas estamos haciendo las consignas de los exámenes de dominio?.

El Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas (2002)<sup>45</sup> entiende el dominio de una lengua como un constructo con múltiples dimensiones formadas por competencias que no están tan relacionadas con las competencias lingüísticas propiamente dichas. En el capítulo 5, “Las competencias del usuario o alumno”, se detallan aquellas que actúan cuando se participa de acontecimientos comunicativos:

I. El conocimiento declarativo está formado por tres aspectos interrelacionados: el conocimiento del mundo, sociocultural e intercultural. Todos están íntimamente conectados con la edad, la experiencia, el nivel sociocultural y la educación que tienen las personas. En este sentido, se entiende la educación desde los ámbitos más formales, pensando posiblemente en contextos de educación formal dentro del continente europeo, y más específicamente, dentro de los países que conformaban la Unión Europea<sup>46</sup> en 2002. Nuevamente será importante pensar en las características de los candidatos, qué experiencias y conocimientos socioculturales previos se supone que tienen y cuáles se les exigirá. ¿Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de sus comunidades y de la comunidad objeto de estudio tendrán que adquirir para cumplir los requisitos de nuestras consignas? ¿Qué conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitarán para desarrollar una competencia intercultural apropiada? ¿Qué de todo ello será necesario saber cuándo se encuentren con las consignas del examen de dominio?.

---

<sup>45</sup> A partir de este momento, MCR. En el presente trabajo utilizaremos la versión en español que hizo el Instituto Cervantes, pero cotejamos dicha información con la versión en inglés y no hay discrepancias.

<sup>46</sup> En los apartados 8.3.2. Algunos ejemplos de escenarios curriculares diferenciados y 4. Evaluación y aprendizaje escolar, extraescolar y posterior a la escolarización del MCR es evidente que se piensa en un alumno que ha realizado cierta trayectoria educativa.

II. Las destrezas y habilidades es un saber hacer conectado con las destrezas sociales, de la vida, profesionales, de ocio e interculturales. En este apartado el MCR incluye el siguiente ítem para definir una característica de este conocimiento plurilingüe: “La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas” (MCR, 2002, p. 102). También se espera que los estudiantes tengan “La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.” (MCR, 2002, p. 102). Consideramos que la representación de sujeto que emana de estas descripciones es la de un sujeto hegemónico, con poder (sea simbólico o material) y por lo tanto, posicionado de forma dominante u horizontal en esa situación comunicativa<sup>47</sup>. ¿Qué sucede con esos hablantes que son discriminados, invisibilizados, silenciados y tratados con violencia?

III. La competencia existencial (saber ser) está constituida por aquellos factores individuales relacionados con la personalidad del candidato y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. Colocamos a continuación la lista exhaustiva que incluye el Marco en sus páginas 103 y 104:

1. Las actitudes; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo:
    - Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
    - Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
    - Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
  2. Las motivaciones:
    - Intrínsecas y extrínsecas.
    - Instrumentales e integradoras.
    - Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse.
  3. Los valores; por ejemplo, éticos y morales.
  4. Las creencias; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
  5. Los estilos cognitivos:
    - Convergente y divergente.
    - Holístico, analítico y sintético.
  6. Los factores de personalidad; por ejemplo:
    - Locuacidad y parquedad.
    - Espíritu emprendedor e indecisión.
    - Optimismo y pesimismo.
    - Introversión y extraversión.
    - Actividad y pasividad.
    - Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora.
    - El miedo y la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos.
    - Rigidez y flexibilidad.
    - Mentalidad abierta y mentalidad cerrada.
    - Espontaneidad y autocontrol.
    - Grado de inteligencia.
    - Meticulosidad y descuido.
- 103
- Centro Virtual Cervantes
- 
- Marco de referencia de destrezas para los lenguas
- Capacidad memorística.
  - Diligencia y pereza.
  - Ambición y conformismo.
  - Autoconciencia y falta de autoconciencia.
  - Independencia y falta de independencia.
  - Seguridad en sí mismo y falta de seguridad.
  - Autoestima y falta de autoestima.

**Figura 2.** Lista de factores de competencia existencial.

<sup>47</sup> Somos testigos de cómo nuestros candidatos en la UNLP, luego de cada toma del examen CertEA, agradecen el tratamiento que han recibido, como si esa forma en que los profesores los tratamos constituyera una novedad en los tratamientos que han tenido en su recorrido y contacto con la lengua, y también, con la academia en sus países de origen. ¿Qué significa ser extranjero y venir a estudiar a una universidad pública y gratuita? ¿Con qué discursos y agentes sociales deben dialogar estos candidatos?

Pensar que cuando evaluamos en los exámenes de dominio estamos también contemplando, muchas veces de forma inconsciente, estas variables, resulta al menos perturbador. Nos asaltan preguntas éticas y pedagógicas sobre las que debemos reflexionar: ¿Hasta qué punto la personalidad puede ser un objeto educativo explícito y evaluable? ¿Hasta qué punto nuestras consignas permiten que estudiantes con diversas personalidades, culturas y economías puedan desarrollarlas sintiéndose respetados y escuchados en igualdad de condiciones? Muchas veces indicamos que la personalidad no puede ser evaluada, sin embargo, ¿estamos seguras de no hacerlo? Pensemos, por ejemplo, que una pregunta inofensiva como ¿te gusta hacer deportes? ¿qué deportes hacés? evidencia una representación específica del alumno; aquellos que tienen la posibilidad de realizar deportes podrán seguramente expresar mucho más que quienes no. Solemos realizar determinadas preguntas porque presuponemos un tipo de candidato específico que realiza ciertas actividades y rutinas diarias; muchas veces esas representaciones están filtradas por nuestra realidad también.

IV. La capacidad de aprender está conectada con varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis. Las dos primeras son claramente lingüísticas, sin embargo, las dos últimas se conectan con otros aspectos no vinculados únicamente con el aprendizaje de segundas lenguas.

Cuando un candidato se enfrenta a una consigna de examen de dominio pone en juego todas sus capacidades y el éxito o no de la tarea no estará mediado solo por las puramente lingüísticas porque como vimos no existiría tal entidad abstracta. Aceptando esto, debemos insistir en que el MCR piensa en un sujeto hablante ideal, cierto tipo de hablante europeo cuya historia seguramente será muy diferente a las de los candidatos que deciden hoy rendir un examen de dominio en Argentina. Hay una forma de conceptualizar y entender la vida material de ese sujeto desenraizado, homogéneo y neutro, reemplazable y sin un contexto determinado y específico, “funcional a los intereses de la CE, que privilegia el intercambio cultural en la medida en que esto permita la consecución de fines económicos propios de los lineamientos ideológicos de la Comunidad Económica Europea” (Rojas Kötzing y Serey Aguilera, 2021, p. 3).

### **Las consignas en los exámenes de dominio:**

Luego de esta introducción que nos permitió problematizar algunos presupuestos sobre qué significa saber una lengua y qué tipos de usuarios de la lengua imaginamos, nos parece pertinente señalar qué entendemos por consigna, ya que su elaboración no resulta una tarea fácil; por el contrario, supone una construcción didáctica compleja que demanda un trabajo intelectual por parte del docente/evaluador, al cual, en general, no se le atribuye la importancia que merece.

Si nos circunscribimos a los exámenes de dominio, la cuestión de las consignas adquiere una relevancia específica. Como sostiene Silvia Prati en su libro *La evaluación en español lengua extranjera* (2007), para que un examen sea considerado útil debe cumplir con las seis cualidades propuestas por Lyle Bachman: la confiabilidad, la validez de constructo, la autenticidad, la interactividad, la factibilidad y el impacto. La autora afirma que “Los que elaboran exámenes deben encontrar el equilibrio adecuado de estas seis cualidades para cada situación (...) todo examen debe desarrollarse con un propósito específico, un grupo particular y un ámbito determinado de uso de la lengua.” (Prati, 2007, p.14). En este sentido nos parece importante señalar que los exámenes de dominio necesitan un diseño diferente al de otros exámenes (de logros, de diagnóstico o de proceso) porque, en general, no se basan en un programa concreto, sino en la definición y descripción de lo que significa saber una lengua extranjera, dominarla o usarla para los fines propuestos. Esta

definición no es natural, es una forma de entender la lengua en ese ámbito específico<sup>48</sup> y desde un marco teórico particular. Tanto es así, que los docentes que corrigen los exámenes son capacitados para ese fin y tienen talleres de estandarización en los que se discuten y revisan los criterios de cada consigna una y otra vez antes de cada toma y evaluación<sup>49</sup>. Por esta razón, consideramos que los candidatos deberían poder conocer con anticipación y detalladamente qué se evaluará en ese examen, es decir cuál es el propósito, cuáles son las características, cuáles los criterios de corrección y la calificación.

### **¿Qué es una consigna?**

Antes de continuar, es necesario mencionar que entendemos la consigna como un discurso instruccional cuyo objetivo es especificar la producción escrita u oral de un determinado tipo de enunciado en un contexto específico. Atorresi (2005) señala que, si bien las consignas son fundamentales en este sentido, es muy habitual que estos textos generen confusión en los estudiantes por su ambigüedad o sus variadas interpretaciones (son más valla que trampolín). En esta misma dirección las considera Dora Riestra (2008), para quien las consignas son enunciados organizadores del género discursivo/textual que conducen al desarrollo de una tarea específica y concreta en un contexto determinado. En este sentido, la consigna es una herramienta didáctica que funciona como un contrato y establece un marco de referencia para estudiantes y profesores/evaluadores, ya que también debería orientar la corrección de los trabajos.

También debemos mencionar que existen varias clasificaciones que dividen a las consignas en diferentes tipos, por ejemplo, Maite Alvarado (2003) las separa según sean consignas de llenado, de expansión, de transformación de un texto en otro, de reformulación, de construcción de un texto nuevo o de reescritura. Por otro lado, Stella Maris Moro (2008) las divide en expositivas, creativas o gráficas. Más allá de las diferencias, lo significativo es pensar que cada consigna sirve para diferentes contextos y situaciones, no hay mejores o peores, sino que deberíamos enfocarnos en qué esperamos que logre el estudiante al realizar la tarea pedida y desde allí decidir qué tipo de consigna será la apropiada.

### **¿Cómo sería una consigna ideal?**

Si nos detenemos en que elaborar consignas no es nada sencillo, como ya señalamos, tenemos que establecer qué características debería tener una consigna ideal. Según Riestra (2008), una buena consigna debe dar cuenta de la comprensión, retención y asimilación que logra el estudiante, a la vez que evalúa sus conocimientos y su "saber-hacer". Adriana Silvestri (1995) señala que las instrucciones que respetan en su secuencia la organización jerárquica del plan de ejecución son más fáciles de comprender. Agrega que:

(...) la finalidad del texto instruccional consiste en lograr que el destinatario desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee, es decir, la instrucción se configura como un discurso directivo: debe organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas. (p. 21).

Por otro lado, una consigna bien elaborada debe ser auténtica, es decir que reproduzca los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales. Resumiendo, los requisitos para una consigna exitosa son que sea clara y precisa, que esté delimitada, que sea coherente, y, por último,

---

<sup>48</sup> Creemos que cuánto más específico y cerrado sea el ámbito, más específicas y detalladas deberían ser las reglas porque son menos generalizables y aplicables a otros ámbitos.

<sup>49</sup> En este punto nos preguntamos si no sería pertinente formar/capacitar/estandarizar a aquellos profesores que elaboran las consignas para los exámenes.

que sea productiva. Es decir, que no promueva la repetición mecánica, sino que estimule en el estudiante la habilidad de recurrir a los conocimientos adquiridos.

Riestra (2008) afirma que la consigna de Lengua específicamente es un texto que se produce para realizar intercambios coherentes entre dos o más interlocutores. Y por eso, una misma consigna puede generar la producción de diversos textos. Cada estudiante realiza operaciones y acciones mentales según su formación y nivel de lengua. Por esta razón, la autora sostiene que las consignas requieren la reformulación oral, por medio de explicaciones y aclaraciones. Muchas veces, en el afán de fomentar la autonomía de los estudiantes dejamos librada la comprensión de la consigna sólo al alumno y nos olvidamos de la necesidad y posibilidad del refuerzo oral para una consigna escrita u oral. En las consignas orales somos testigos de cómo los profesores con el rol de interlocutor realizan aclaraciones para que el estudiante pueda demostrar su mejor nivel de lengua, pero esto es algo que raramente sucede en los exámenes escritos. Jean-Michel Zakhartchouk (2004) refiere a la escalada de la “ideología de la autonomía”, según la cual a los estudiantes no se los debe asistir, ya que debería ser suficiente con la lectura silenciosa para poder resolver las consignas. En este punto, es necesario tener en cuenta que las consignas escritas suponen una recepción diferida y, en ese sentido, podemos afirmar que se abre una ventana desde donde se pueden plantear diferentes interpretaciones.

Riestra (2008) -desde un enfoque pedagógico y siguiendo a Zakhartchouk- enuncia que comprender consignas es una “capacidad metodológica” que debe ser aprendida por el estudiante. En otras palabras, la capacidad de realizar la operación intelectual de descomponer una tarea es algo que debe enseñarse. Es importante tener en cuenta que es habitual que los estudiantes desconozcan o interpreten de un modo diferente el léxico operativo, es decir aquellas palabras que indican la acción a realizar. También es posible que estos vocablos no tengan el mismo uso en una disciplina que en otra. Por lo tanto, en algunas ocasiones no entender una consigna no significa desconocer el tema, sino no tener la capacidad metodológica de interpretar la tarea de manera apropiada.

Otra arista que debemos tener en cuenta son las expectativas de los docentes/evaluadores respecto del diálogo entre la consigna y el escrito resultante. Muchas veces damos por sentado ciertos saberes que no siempre son parte del bagaje de los alumnos, un ejemplo muy claro es que normalmente asumimos que los estudiantes manejan y conocen el léxico operativo porque lo consideramos del orden del sentido común y esto no es así. No se puede suponer que el significado de los términos es conocido ya que depende de la resignificación que se le da en comunidades de prácticas o disciplinas específicas. Por ejemplo: no va a significar lo mismo el verbo “someter” en Química que en Sociología. Como ya dijimos la lectura de las consignas requiere de una competencia léxica analítica que permita usar el lenguaje para desarrollar representaciones lingüísticas en relación con estrategias de pensamiento. Un buen manejo del léxico es fundamental porque si un estudiante no lo domina, encontrará obstáculos para resolver las tareas.

Resumiendo, las consignas tienen su sentido condensado y dan las instrucciones para elaborar un texto más extenso que requiere el desarrollo de una actividad cognitiva específica. El objetivo de la consigna es comprobar conocimiento y poner en juego ciertos mecanismos intelectuales indicados a través del léxico operativo. Por esto es un inconveniente arraigado suponer que los estudiantes tienen ciertas habilidades adquiridas cuando en realidad no lo están y el contexto sociocultural no las aporta por sí mismo.

### **Evaluación de desempeño:**

A la hora de redactar una consigna lo primero que debemos establecer es si la evaluación será directa, indirecta o de desempeño. La evaluación directa requiere que el candidato realice exactamente lo que se quiere evaluar. Si queremos saber cómo escribiría un mensaje de correo electrónico se le pide que lo escriba. La evaluación indirecta, en cambio, examina las destrezas que subyacen a las

habilidades que se intenta medir. La evaluación de desempeño parte de una teoría similar a la de la evaluación directa, pero colocando a los candidatos en situaciones donde pueden demostrar directamente su proficiencia. Savignon siguiendo a Prati (2007), indica que se expone al alumno a experiencias de escritura y lectura que desempeñará en el futuro. La evaluación se realiza sobre el acto comunicativo del hablante que requiere el uso integrado de destrezas lingüísticas y pragmáticas sobre un fragmento de discurso. Así, la evaluación de desempeño se posiciona más en el futuro que en el presente. La pregunta que nos hacemos es ¿qué tendrá que hacer ese alumno en esa situación futura? ¿no necesitará de aprendizajes particulares y situados? Nos interpelan especialmente aquellos exámenes de desempeño de español lengua B que posibilitan o no que los estudiantes extranjeros cuya L1 no es el español puedan ingresar a las universidades argentinas. Pareciera ser que el candidato ya debería contar con un saber que obvia los aprendizajes contextualizados. Pensemos en nosotras recién recibidas de profesoras, ingresando a las aulas. ¿Cómo hubiéramos rendido un examen en el que se nos evaluara sobre actas, libros de temas, programas, y pedagogía en el aula? Seguramente nuestro desempeño hubiera sido bastante deficiente, sin embargo, ya éramos docentes y estábamos en las aulas ¿eso significa que no estábamos preparadas? Reflexionar sobre aquellos saberes que consideramos imprescindibles para responder adecuadamente una consigna y pensar de qué forma esos saberes servirán de herramientas para afrontar situaciones futuras no es tarea sencilla. Nos enfrenta también con la idea que tenemos de qué estudiantes deberían asistir o qué conocimientos y prácticas lingüísticas -aunque como ya señalamos antes, no sólo lingüísticas- serán necesarias para ingresar a la universidad.

En relación con la autenticidad de los materiales y de consignas que pongan a los candidatos en situaciones comunicativas semejantes a las de la vida real, creemos que es necesario que los estudiantes aprendan a jugar ese juego en el que se genera una situación imaginaria. Como señala Silvia Prati (2014), hay limitaciones a la autenticidad del examen directo: por ejemplo, un candidato que se enfrenta a una consigna de escritura en la que debe realizar un reclamo por un vuelo, no está realmente intentando realizarlo. Puede ser que como profesores de español pensemos que son consignas usuales, pero, aunque así fuera, no es una tarea sencilla porque involucra diversos conocimientos y operaciones. Imaginar que uno es un escritor de determinadas características que debe realizar un acto de habla con un destinatario específico, para lograr uno o varios objetivos escribiendo un género textual particular que tiene características específicas en un ámbito puntual (histórico, social y cultural) puede resultar agobiante e incluso un obstáculo si no se conocen las reglas del juego. Muchas veces nuestras consignas se construyen dando por sentado que los candidatos están familiarizados con estas actividades.

Antes de rendir un examen de desempeño los estudiantes deberían, entonces, aprender a saltar la valla e impulsarse a partir de lo que la consigna propone. Hacer como si fuera la vida real, negar un poco el carácter de consigna de examen y transformarla en algo que no es. Si bien las consignas suelen siempre contextualizar las tareas de escritura, lo cierto es que el candidato sabe que quien leerá sus producciones será un profesor de español y no el empleado de la aerolínea. Así, se vuelve esencial para el estudiante pensar al interlocutor/evaluador como alguien sin acceso al *input* y de esta forma evitar dar por sentada información que está allí y que ambos ven<sup>50</sup>. Es un hacer como que... que debe ser aprendido. Pensemos que explicitar en las consignas este carácter lúdico o imaginativo puede servir para aquellos candidatos que no estén familiarizados con este tipo de enunciados, especialmente en aquellas consignas en las cuales hay rasgos del enunciador propuesto que coinciden con los del candidato aunque de forma diferida, por ejemplo ser estudiantes o

---

<sup>50</sup> Esta directiva es opuesta a otra que tiene mucha relevancia en toda actividad comunicativa: la economía del lenguaje, no decir lo que es obvio.

ingresantes de una carrera universitaria<sup>51</sup>. En esos casos, tal vez sería clarificador indicar: “Imagine que usted es ingresante”; en lugar de “Usted es...”.

Por otra parte, pensemos también en cuántas situaciones comunicativas futuras se nos solicitará que seamos alguien que no somos y que escribamos algo desde ese posicionamiento. Es un ejercicio de abstracción comunicativa útil, lo sabemos, y muy común en las clases de lengua extranjera, cada vez más usual también en las clases de lengua nativa. Sin embargo, debemos reconocer qué habilidades estamos requiriendo cuando realizamos consignas con estas características y si los errores se deben a razones lingüísticas o de otra índole.

En relación con la comprensión y adecuación de las consignas, Prati (2014) recomienda la consulta a terceros en el siguiente orden: hablantes nativos, pares y estudiantes. Consideramos que es importante pensar en qué tipo de hablante nativo estamos presuponiendo: ¿es un hablante nativo de la misma edad que nuestros posibles candidatos? ¿Qué formación educativa ha tenido? ¿Cuál es su nivel sociocultural? Será importante que pensemos con qué hablantes nativos vamos a realizar la consulta porque los resultados diferirán enormemente.

A modo de cierre, presentaremos algunas propuestas que nos parecen propicias para mejorar la elaboración de las consignas y en consecuencia el desempeño de los estudiantes en exámenes de dominio.

1) Dictar talleres obligatorios previos al examen en los que se muestre la dinámica de la evaluación. Creemos que es fundamental que los estudiantes conozcan las tareas que deberán realizar en el examen y cómo estas estarán planteadas. También deberían exhibirse los criterios de evaluación y los contenidos que se deben conocer en cada nivel. Es importante orientar a los estudiantes para que puedan juzgar antes de rendir si el examen es apropiado o no para ellos. Por otro lado, consideramos que se debe explicitar claramente qué significa ser proficiente en esas situaciones específicas que proponen las consignas de examen. Además, realizar actividades similares, en las que los estudiantes se puedan familiarizar con los tipos de consignas que los exámenes de dominio propongan será crucial. Esto podría evitar reclamos y pedidos de revisión.

Asimismo, contar con la posibilidad de conocer a los candidatos reales abriría la posibilidad de revisar las consignas para perfiles de destinatarios un poco más concretos.

2)Elaborar un cuadernillo de fácil acceso y de lectura sencilla (A2) que explique cómo son los exámenes, que exhiba sus secciones y muestre actividades ya corregidas y niveladas para que los estudiantes puedan ver cómo son las correcciones de los exámenes. Sería ideal que estos cuadernillos estuvieran actualizados.

3)Proponer espacios de formación para los profesores redactores de consignas. Muchas veces no le dedicamos el tiempo necesario a la elaboración porque no se tiene en cuenta la complejidad de esta tarea. Es necesario que reflexionemos y observemos detenidamente todos los aspectos que debe tener una buena consigna. Estos espacios deberían ser multidisciplinarios para que los exámenes efectivamente emulen la vida real. En este punto no debe dejarse de lado la parte gráfica de los exámenes, el diseño debe colaborar con el estudiante y facilitar la lectura.

4)Elaborar consignas en las que no sea necesario que el candidato requiera de una gran capacidad creativa. Muchas respuestas implican creatividad por parte del alumno y es mejor darles información antes de escribir para que su desempeño no dependa únicamente de su creatividad.

5)Expresar claramente las extensiones requeridas si se lo considera un punto a evaluar. Si no se aclara la extensión necesaria, no se podrá rechazar un texto por ser breve.

---

<sup>51</sup> Aquí también nos preguntamos si es conveniente realizar estas actividades imaginativas con enunciadores con tantos puntos en común con los candidatos. En caso de hacerlo, deberíamos evitar en la consigna que los estudiantes cayeran en la trampa o al menos no penalizar la equivocación.

Como mencionamos al inicio de esta exposición no tenemos certezas, más bien todo lo contrario. Tal vez la única certeza que tenemos es que es necesario que reflexionemos constantemente sobre qué es para nosotros saber una lengua y desde ese lugar intentar elaborar las consignas al modo de Tobelem, es decir que sean valla, pero, sobre todo, trampolín.

## Referencias

- AA.VV. "La consigna y los procesos cognitivos", en *Ateneo didáctico N2*. Instituto provincial de Educación Superior Paulo Freire. Departamento de extensión y desarrollo profesional docente. <https://www.ipespaulofreire.edu.ar/web/images/ipesp/docentes/recursos/La-consigna-escolar---Dossier.pdf>
- Atorresi, A. (2005). Taller de Escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica. Curso de postgrado Enseñanza de las ciencias sociales, construcción del conocimiento y actualización disciplinar. FLACSO Argentina.
- Camelo González, M. J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación, Volumen(15)*, 58-67.
- Consejo Europeo (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002. Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Modern Languages Division, Strasbourg. C. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Giammatteo, M.; Albano, H.; y Basualdo, M. (2005). "Lectura y comprensión de consignas". Publicado en Charrier R. et al. *Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Moro, S. M. (2008). Formular, leer, analizar consignas escolares en *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Padilla, Constanza, Douglas, Silvina; López, Esther (Coords.) Cátedra Unesco - ONU de Tucumán. ISBN: 978-950-554-581-0. Publicación en CD. [https://www.academia.edu/45280923/Formular\\_leer\\_analizar\\_comprender\\_consignas\\_escolares](https://www.academia.edu/45280923/Formular_leer_analizar_comprender_consignas_escolares)
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera*. Elaboración de exámenes. Ed. Libros de la Araucaria.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Editorial Miño y Dávila. (pp. 306-323)
- Rojas Kötzing, S. y Serey Aguilera, J. (2021). La Glotofagia y la Lengua del Otro. Análisis crítico del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas y su aplicación en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera para haitianos en la Quinta Región interior. *Actas del 5to Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, Vol. 5. <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/528>
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Universidad de Buenos Aires.
- Tobelem, M. (1994). *Grafein: Teoría y práctica de un taller de escritura* (Serie Aula XXI). Santillana.
- Zakhartchouk, J. M. (1999). Comprendre les énoncés et consignes. Amiens, CRAP. Cahiers Pédagogiques.
- Zakhartchouk, J. M. (2004). "Quelques pistes pour `enseigner` la lectura de consignes". <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zakhartchouk.pdf>

**Flores, María Eugenia** [mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com](mailto:mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com)

IPEHCS-CONICET-UNCO

**Pschunder, Bárbara** [barbara.pschunder@gmail.com](mailto:barbara.pschunder@gmail.com)

IdIHCS- UNLP

**Recchia Páez, Juan** [recchiajuan@gmail.com](mailto:recchiajuan@gmail.com)

IdIHCS- UNLP

## **Resumen**

Esta comunicación presenta una experiencia colectiva en la que se refleja el trabajo llevado a cabo entre los años 2012 y 2019 en los cursos de español para senegaleses en la ciudad de La Plata. Esta iniciativa derivó en la realización de sucesivos proyectos de extensión universitaria interdisciplinarios entre la sociología y la enseñanza de lenguas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). El objetivo principal de los proyectos consistió en la realización de cursos de español a migrantes senegaleses y en la investigación sobre la comunidad senegalesa. En un contexto que abarca no solo factores lingüísticos, sino también laborales, políticos, familiares, se intenta dar cuenta de la importancia del trabajo interdisciplinar a la hora de abarcar la enseñanza de una lengua adicional, entendido como un fenómeno amplio, que trasciende la palabra para situarse en el mundo. A través de la narración sobre nuestras vivencias y la reflexión sobre los desafíos afrontados nos propusimos dejar registro de la experiencia de enseñanza con migrantes senegaleses en la ciudad de La Plata desde diferentes ángulos, con especial interés en el papel de la adquisición del español como una herramienta fundamental para la participación activa en la sociedad y la garantía de los derechos fundamentales de los migrantes.

## **Palabras clave**

Sistematización - migración senegalesa - experiencia educativa - interdisciplina.

## **Introducción**

En este artículo presentamos parte de la sistematización del trabajo llevado a cabo entre los años 2012 y 2019 en los cursos de español para senegaleses en la ciudad de La Plata. En este registro sobre nuestra experiencia de la creación de un espacio de intercambio educativo e intercultural reponemos la importancia de la tarea interdisciplinaria en el proceso de enseñanza de la lengua de migración, en tanto herramienta política central para la vida en el contexto de residencia migratoria y para la participación activa en la sociedad y la garantía de los derechos fundamentales de los migrantes.

En el año 2012, a partir de las situaciones puntuales de injusticia, violencia, racismo, persecución y hostigamiento de las fuerzas policiales y de seguridad hacia la comunidad senegalesa residiendo en La Plata (estos hechos también ocurrieron en AMBA) (España, 2017) nos acercamos a la comunidad impulsados por la motivación de acompañar al colectivo migrante en sus movilizaciones y luchas por garantizar sus derechos. Sumado a esto, ante la ausencia estatal de espacios gratuitos de enseñanza de español para migrantes, nos acercamos a la comunidad no solo para construir un espacio de intercambio, sino también, y por sobre todas las cosas, para otorgar herramientas lingüísticas propicias para la lucha por sus propios derechos.

De este modo, desde el 2012 hasta el año 2015 las clases tuvieron un carácter experimental en el que la importancia estuvo orientada a la comunicación oral y al intercambio. En estos momentos fuimos

tejiendo redes e identificando diferentes problemáticas más allá de la adquisición de la lengua, que nos llevaron a realizar otras actividades con la comunidad relacionadas al ámbito burocrático, de salud, políticos y recreativos.

En el año 2015, gracias al reconocimiento de la necesidad de la interdisciplina para proceder a la tarea propuesta en los cursos, comenzamos una etapa de acercamiento al campo lingüístico, que consolidamos en el año 2016 a través de la creación de un proyecto de extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) (Recchia Páez et. al, 2017).

A partir del año 2017 construimos en paralelo a las clases de español un espacio de clases de wolof<sup>52</sup>, en los que estudiantes avanzados del curso de español fueron profesores de su lengua materna (wolof) para un grupo de residentes en la ciudad.

De esta manera, a través de la labor educativa articulamos conocimientos autogestivos, colectivos y académicos para la efectivización de nuevos espacios de sociabilidad e intercambio en la sociedad platense que antes no existían. Tanto el espacio de enseñanza de español para senegaleses como el espacio de enseñanza de Wolof fueron pioneros en la ciudad. Desde este marco, presentamos esta reflexión colectiva acerca de nuestro proceso de enseñanza y describimos algunos desafíos y estrategias que fueron emergiendo. A continuación, en un primer momento, presentamos el inicio y motivación del proyecto de las clases de español para inmigrantes senegaleses en la ciudad de La Plata (2012-2019) y realizamos una breve introducción a las características generales de la comunidad senegalesa en La Plata. En un segundo momento, introducimos los desafíos y reflexiones sobre la práctica en las clases acorde al horario, lugar y asistencia a clase, la importancia de la lengua vehicular, el rol de los mediadores, la traducción y las metodologías de clase. En un tercer momento, introducimos un breve relato acerca de los materiales vinculados a la alfabetización, al recurso de la repetición y la memoria. Y, por último, presentamos las reflexiones finales.

### **Situación de los migrantes senegaleses en La Plata: el germen del curso de español**

La migración senegalesa hacia Argentina comienza en los años 90-2000 con el arribo primero de senegaleses de la etnia Diola y luego de la etnia Wolof (Zubrzycki y Agnelli, 2009). Por un lado, si bien la gran mayoría de la comunidad residente en La Plata pertenece a esta última etnia y son hablantes de la lengua Wolof, es necesario aclarar que Senegal es un país multiétnico, multicultural y multilingüe. Respecto a este último, quienes asistieron a la escuela francesa son hablantes del francés como lengua adicional y quienes asistieron a la escuela árabe-coránica son lecto-comprensores de esta lengua. Estos trayectos educativos diversos se vieron reflejados en el aula y formaron parte de los diferentes desafíos con los que nos fuimos encontrando. Por otro lado, la comunidad senegalesa en La Plata está compuesta mayoritariamente por hombres de entre 20 y 40 años y de un grupo minoritario de mujeres. Este grupo es practicante de la religión musulmana, particularmente de la cofradía Mouride y Tidiane<sup>53</sup>. Actualmente, residen en Argentina aproximadamente 5000 senegaleses (Kleidermacher y Murguía-Cruz, 2021) y en la ciudad de La Plata se estima que viven unos 200 senegaleses (Voscoboinik y Zubrzycki, 2019).

En la llegada a la ciudad las redes solidarias senegalesas, a través de amigos, familiares y compatriotas, cumplen una función central en la inserción laboral y en el acomodamiento, brindando diferentes tipos de ayudas: monetaria, emocional, etc. (Pschunder, 2019). En cuanto a la inserción

---

<sup>52</sup> Las clases de wolof se dictaron en centros culturales autogestivos (En Eso Estamos y Centro Cultural Hermanos Zaragoza), ya que era una forma de crear nuevos circuitos y espacios de intercambios para estudiantes y profesores. El contenido de las clases estuvo dividido en dos partes: una relacionada específicamente a la lengua wolof y otra particularmente de la historia y cultura de Senegal. A fin de año, con el objetivo de realizar las entregas de certificados y poner en práctica los conocimientos aprendidos, celebramos la finalización de las actividades practicando ambos idiomas con los estudiantes de las clases de wolof y de español y degustando platos típicos de ambos países.

<sup>53</sup> En Senegal los musulmanes se diferencian en varias cofradías que siguen a diferentes líderes religiosos. Por ejemplo, en la cofradía Mouride el líder religioso es Cheick Ahmadou Bamba. Ver: España, G., Paganini, T. y Pschunder, B. (2015)

laboral de la comunidad, la mayoría trabaja en el ámbito comercial como vendedor ambulante, en puestos fijos en la vía pública o en locales comerciales. También, se encuentran algunas experiencias minoritarias en el ámbito de la construcción, del modelaje, de la enseñanza de artes marciales, de la danza y la percusión de músicas tradicionales (Paganini, 2018).

### Desafíos y reflexiones sobre la práctica en las clases

Todos los aspectos mencionados hasta el momento nos llevan a adentrarnos en este apartado en la enseñanza del español, teniendo en cuenta toda esta cosmovisión, en un constante movimiento entre lo que sucede adentro y afuera del aula, y nos enfrenta a diferentes desafíos propios de este contexto educativo.

#### 1.1 Horario, lugar y asistencia a clase

El primer desafío al que nos enfrentamos fue el acercamiento al grupo meta y la difusión del curso. En este punto, cabe destacar que nuestros primeros errores se basaron en el desconocimiento y los estereotipos generados en torno a la comunidad senegalesa en la ciudad. Por ejemplo, a través de la preparación de *flyers* de invitación a las clases en español nos enfrentamos a diferentes desafíos respecto a las ideas y presunciones que teníamos acerca de el o los idiomas hablados en Senegal. En un primer momento, redactamos los *flyers* en francés y en árabe (Figura 1), bajo la creencia de que todos los senegaleses manejaban estas lenguas (el francés es lengua oficial en Senegal y el árabe la lengua de la religión musulmana), sin embargo, comprobamos que la mayoría de los estudiantes no los comprendían, ya que mucho de ellos no estaban alfabetizados en estas lenguas. En este punto, comprendimos que debíamos cambiar nuestra estrategia y comenzamos a difundirlos en español y wolof (Figura 2). Estos eran entregados en sus puestos de trabajo en el centro de la ciudad y cuando tuvimos *Facebook* y *Whatsapp* también los reenviábamos a los grupos que compartíamos y eran acompañados de una explicación oral.

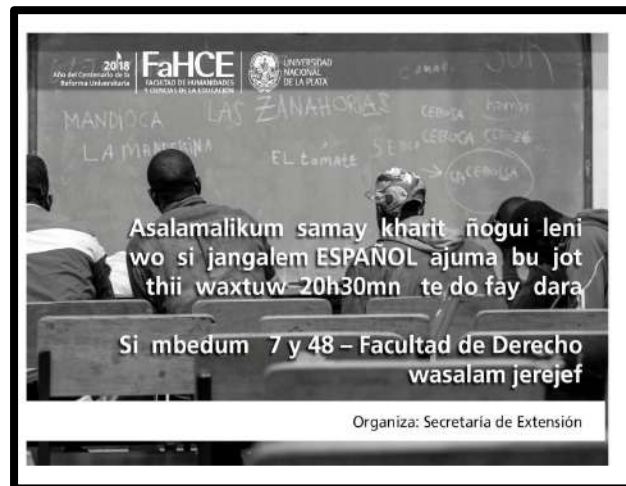
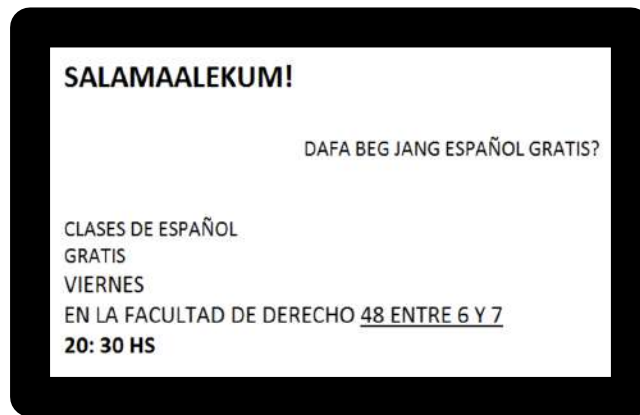


Figura 1. Flyers de difusión en árabe



**Figura 2.** Flyers de difusión en Wolof y español

En cuanto al desafío del espacio y el tiempo de las clases, nuestra adaptación a los tiempos y las dinámicas laborales y culturales de nuestros estudiantes fue clave para lograr la continuidad de las mismas. Este es uno de los puntos principales en los que se diferencia la enseñanza de español a extranjeros de la enseñanza de español a migrantes: la flexibilidad. Ya que, tal como afirma De la Fuente García (2015), el cambio constante y la necesidad de adaptación se encuentran mucho más presentes, y resultan más urgentes, que en cualquier otro ámbito de enseñanza de lenguas. Por este motivo, la dificultad de los estudiantes de asistir a lugares y horarios de cursos regulares de español ofrecidos a extranjeros, nos hicieron adaptarnos a sus rutinas y proponer un lugar y un horario que se adaptara a sus extensas jornadas laborales como vendedores callejeros. De este modo, coordinamos con los estudiantes el horario de los viernes a partir de las 20 horas, en la ex Facultad de Humanidades ubicada en 7 y 48 -a la cual, en ese momento, nosotros asistíamos como estudiantes-, dado que, al ser un lugar céntrico, este les resultaba conveniente para asistir después de terminar de trabajar.

Lo que comenzó como un desafío que implicaba dictar clases nocturnas por fuera del horario en el que estábamos acostumbrados a trabajar, implicó, con el correr del tiempo, la consolidación de un espacio de socialización y de reapropiación del espacio institucional universitario. Esto fue muy importante en el imaginario de los estudiantes, quienes no tenían ninguna otra vinculación con instituciones educativas de la ciudad. A su vez, cuando el proyecto se consolidó como proyecto de extensión se realizaron entregas de certificados a fin de año.

Otro desafío al que nos enfrentamos fue la asistencia a clases, dado que eran recurrentes las ausencias por parte de los estudiantes debido a distintos factores: el cansancio tras largas horas de trabajo a la intemperie, la responsabilidad de ser el encargado de preparar la cena esa noche, una videollamada familiar ya programada, festividades como el *Ramadam*, las condiciones climáticas eran factores que afectaron la asistencia. De modo que podemos decir que, si bien cognitivamente no hay razón para diferenciar a estudiantes migrantes de aquellos que no lo son, existen diferentes factores socioeconómicos, culturales y contextuales que inciden en el proceso de enseñanza a migrantes y hacen que este requiera una consideración especial (Villalba, 2018). Ante ello, la consolidación del ámbito como un espacio de encuentro social fue un aspecto clave. Por ejemplo, compartir al final de la clase del día una comida y poder seguir practicando español a través de algunos platos típicos, como empanadas, tartas y picada, etc., y, al mismo tiempo, al reconocer la importancia de la práctica religiosa en sus vidas diarias decidimos tomar ese tema como eje para armar algunas de las clases, confiando en que sería un área de experticia para ellos y que despertaría el interés y entusiasmo de los alumnos al compartirlo con nosotros.

En suma, ante estos desafíos, nuestras estrategias para que no disminuyese la participación se basaron en:

Promover un aprendizaje bilateral y espacios de interculturalidad: tener en cuenta toda esta cosmovisión en un constante movimiento entre lo que sucede adentro y afuera del aula.

Flexibilización del espacio áulico: adaptación a los tiempos y las dinámicas laborales y culturales de nuestros estudiantes, adaptación a su realidad y costumbres.

Consolidación del espacio de sociabilización y la reapropiación del espacio institucional universitario. Esto fue muy importante en el imaginario de los estudiantes.

## **1.2. Lengua vehicular- el rol de los mediadores y la traducción**

Al finalizar los primeros encuentros allá por los años 2012-2013, identificamos que la comunicación con los estudiantes no lograba ser fluida y que, ante el problema de entendimiento, el francés (nuestra primera opción como lengua vehicular) no era una lengua fiable de contacto, ya que solo quienes habían asistido a escuelas francesas en Senegal eran usuarios competentes en esta lengua. Sin embargo, aquellos que habían asistido a una escuela arábiga, para aprender el árabe, o coránica, donde se aprende a leer el libro sagrado musulmán/islam, llamado *Corán*, solo contaban con una noción general del francés. Asimismo, también identificamos que muchos de ellos directamente no conocían el alfabeto latino y que era necesario partir de contenidos aún más iniciales de los que habíamos preparado. Al descartar la opción de utilizar el francés como herramienta para la traducción, una de nuestras posibles vías de comunicación quedaba eliminada. Volvíamos a cero. Dado que en esos momentos no teníamos mucho conocimiento sobre la lengua ni cultura de Senegal, nos preguntamos cómo era posible comunicarse con alguien con quien no teníamos no solo una lengua en común, sino tampoco una cosmovisión de mundo común.

En esta tarea de alfabetización hicimos uso de la traducción como herramienta de intercambio, pero ya no con el francés, sino con el Wolof. De este modo, con ayuda de nuestros estudiantes avanzados, por un lado, para trabajar la escritura traducíamos algunos textos al wolof en los niveles iniciales y, por otro lado, desde la oralidad los estudiantes más avanzados cumplían el rol de mediadores lingüísticos e, incluso, los profesores que tenían un manejo básico del wolof adquirido tras tantos años de trabajo con los estudiantes utilizaban esta lengua para intercambios simples o dar aclaraciones.

Debido a que el wolof es una lengua ágrafa hemos optado siempre por comenzar desde la oralidad y, en un segundo momento, a partir de la repetición sonora y fonética, empezar a desglosar las unidades semánticas y sintácticas. El uso de repeticiones en español seguidas de un uso de sus conocimientos de wolof generó otro tipo de confianza en el aula.

Cabe destacar la función del mediador lingüístico en las clases. Este rol era normalmente ocupado por un alumno avanzado que tenía conocimientos de español suficientes como para ayudar a sus compañeros de clase. Este rol lo fueron ocupando diferentes estudiantes avanzados, que por sus propias trayectorias y presencia continuada en los cursos poseían una mayor competencia lingüística en español. A medida que pasaron las clases fuimos definiendo la importancia de sostener este rol de mediador para la dinámica áulica y para mantener la continuidad de los estudiantes iniciales. El rol del mediador resultó ser de lo más efectivo para agilizar la comunicación con los estudiantes recién llegados y ganar la confianza mutua para abordar las consignas de clase. También se utilizaba al comienzo de la clase para dar mensajes sobre fechas especiales de clases o actividades próximas del calendario (feriados, asuetos, etc.).

### **Metodologías de clase: el desafío del multinivel, la estrategia del multiprofesorado**

La conformación del grupo de trabajo interdisciplinar conllevó la realización de encuentros periódicos para el armado de las clases, momentos de reflexión posclase, discusiones y puestas en común en torno a las necesidades que surgían en el espacio de enseñanza. Como se ha comentado, el grupo de profesores a lo largo de los años fue dinámico y estuvo compuesto primero por estudiantes y, luego, por profesionales de diferentes áreas. Esto hacía que cada año se destinara un grupo de 3 o 4 encargados de las clases y se repartieran entre los restantes las actividades complementarias, como la coordinación de un curso de wolof destinado a la comunidad, articulaciones académicas, acompañamiento a los estudiantes en trámites y reclamos, participación en jornadas de investigación, entre otras.

Respondiendo a los desafíos de la variabilidad en la asistencia y lengua vehicular, antes mencionados, el eje de nuestra implementación didáctica buscó concentrar los diferentes niveles de los estudiantes y las diferentes experiencias de los profesores en un sólo espacio áulico. Si bien esta distribución surge de los desafíos materiales, espaciales y de los recursos con los que contábamos (entre estos que todo el grupo trabajó siempre *ad honorem*); también apostábamos frente a esas dificultades a crear un espacio de sociabilización en el aula sobre el cual desarrollábamos la enseñanza de la lengua. Esto nos facilitó el intercambio constante entre estudiantes y entre estudiantes y profesores.

Por tanto, como una estrategia para superar el desafío del multinivel, optamos por una metodología de enseñanza colaborativa, en la cual los profesores armábamos las clases y las dictábamos colectivamente, atendiendo principalmente a tres niveles de lengua (inicial, intermedio y avanzado). De este modo, en el aula había, como mínimo, dos profesores y, como máximo, cuatro. Las dinámicas de aula se definían acorde a la planificación y a la presencia de los estudiantes que asistieran ese día a clase: nos agrupábamos en parejas pedagógicas o trabajábamos de manera individual con grupos reducidos de estudiantes.

De este modo, en esta etapa se consolidó la distinción entre un nivel inicial, un intermedio y un avanzado. En cada una de las clases se avanzaba con uno y otro nivel acorde a la presencialidad de estudiantes de cada nivel ese día: la mayoría de los asistentes eran de nivel inicial o intermedio y no siempre acudían a las clases estudiantes del nivel avanzado. Las clases fluctuaban entre 4 y 18 estudiantes, manteniendo un promedio de 10 asistentes. Esta división era operativa para el armado de las clases, pero no siempre se respetaba en su desarrollo ya que, al dictarse en un mismo espacio físico, eran muy frecuentes los intercambios entre uno y otro nivel. De esta manera, los tres niveles se establecieron con los siguientes criterios:

**Nivel Inicial:** Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal, familiar, compras, hogar, trabajo) Ser capaz de captar las ideas principales en avisos, mensajes breves, etc. Ser capaces de leer textos breves y sencillos. Poder comunicarse en intercambios simples y directos de información sobre asuntos y actividades cotidianas. Ser capaces de escribir notas y mensajes breves.

**Nivel Intermedio:** Comprender ideas principales de asuntos cotidianos, laborales, en tiempo de ocio, etc. Comprender las ideas principales en programas de radio y TV sobre temas actuales. Expresar sentimientos y deseos personales. Describir experiencias, hechos, sueños. Expresar y justificar opiniones y proyectos. Narrar y describir. Ser capaces de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas conocidos o de interés personal. Poder escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

**Nivel Avanzado:** Comprender discursos extensos y argumentos complejos. Comprender casi todas las películas, programas y noticias. Ser capaz de leer artículos y noticias sin problemas. Comprender prosa literaria contemporánea. Poder participar en una conversación con fluidez y espontaneidad.

Tomar parte activa en conversaciones cotidianas, explicando y defendiendo puntos de vista. Ser capaces de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas con cohesión y coherencia.

Asimismo, en esta etapa de consolidación del proyecto, comenzamos a realizar registros de clases apuntando cuestiones didácticas y metodológicas. En las situaciones ideales de asistencia (donde había un profesor con un grupo de cada nivel), sumábamos a un cuarto profesor, que se encargaba de realizar un registro de la clase con el objetivo de poder definir mejor aciertos, errores y nuevos intereses que surgieran en la práctica áulica. Esos registros nos permitieron volver sobre las clases pasadas en nuestras planificaciones y trabajar sobre las cuestiones que no funcionaban en las clases. Si bien muchas de ellas estaban identificadas desde los primeros años del curso, no se encontraban sistematizadas o no existían materiales didácticos acordes para enfrentar dichos desafíos. El material de registro fue sumamente provechoso en la concreción del currículo de las clases, donde prevaleció la circularidad de los contenidos, para poder trabajar en la misma clase los mismos temas en paralelo con los diferentes niveles, de este modo, los estudiantes -y nosotros mismos- podían rotar entre grupos para colaborar con sus compañeros.

### **Los Materiales: Alfabetización, repetición y memoria**

Otro desafío que nos mostraron las diferencias en los trayectos educativos al interior del grupo tuvo que ver con las trayectorias educativas individuales que tenían los estudiantes a la hora de enfrentarse a las actividades planteadas en clase. En un primer momento, no todos comprendían qué era lo que requería la actividad planteada, sea la lectura de un cuadro, o completar el texto o la oración con la palabra que faltaba. Esto nos enfrentó a una realidad que hasta el momento desconocíamos, nuestra lógica de aprendizaje occidental nos llevaba a intentar enseñarles utilizando los métodos con los que nosotros habíamos aprendido lenguas, sin embargo, dependiendo de sus recorridos educativos, esto nos enfrentaba a serios inconvenientes de comprensión de las tareas.

De este modo, uno de los desafíos que emergió en el proceso de comprensión se debía en parte a la alfabetización en la escritura latina y la práctica de lectura. A la hora de leer un diálogo, por ejemplo, se ponía de manifiesto cómo utilizaban la lógica de la lectura en el árabe -de derecha a izquierda- para leer en español. Así, reconocimos la prioridad que debía tener en nuestras clases el proceso de alfabetización. La lectoescritura presentaba inconvenientes relacionados ya no solo con los niveles de alfabetización, sino también con el diseño mismo o presentación de los propios materiales, dado que, por ejemplo, en el nivel inicial los estudiantes solían leer los cuadros de doble entrada siguiendo la lógica del árabe, es decir, de derecha a izquierda. Esto generaba dificultades en la comprensión de los materiales y en el trabajo autónomo en las clases. Por ende, nos veíamos obligados a replantearnos, por un lado, los diseños, y por otro lado, las estrategias docentes para poder explicar esa diferencia gráfica entre el árabe y el español (Pshunder et al, 2018). Estas cuestiones relacionadas con la materialidad de la lectoescritura se presentaban habitualmente como desafíos en las clases. Es por esto, que el hincapié en la oralidad resultaba fundamental para poder señalar las diferencias y llevar adelante el aprendizaje.

Frente a estos desafíos, decidimos utilizar el recurso de la repetición como una forma de retomar una estrategia con la que contaban varios de los senegaleses. La repetición es muy utilizada por quienes aprenden a memorizar y leer el Corán desde la infancia. De esta manera, a pesar de ser una estrategia cuestionada, decidimos implementarla en las clases de forma alternativa y complementaria para afirmar conocimientos aprendidos en la clase y, de este modo, retomar esos recursos y estrategias de aprendizaje que los propios estudiantes traían.

Si, por un lado, nos enfrentamos a la problemática de la alfabetización y de la comprensión de la lógica de las actividades clásicas utilizadas para la enseñanza de idiomas; por otro lado, surgía el

problema de las temáticas usualmente utilizadas en los materiales y libros de idiomas disponibles. En general, los materiales disponibles de enseñanza de español para extranjeros (ELE), no tienen en consideración un perfil de estudiante migrante, sino más bien un perfil de estudiante primermundista y escolarizado, que no tiene las mismas necesidades, ni motivaciones que nuestros estudiantes. Esta realidad nos llevó a enfrentarnos con varios fracasos a la hora de intentar utilizar estos materiales. Un ejemplo de ello fue una actividad acerca de la lectura del mapa mundi, donde se proponía situarnos en él y proponer un “futuro idílico”, soñar a dónde nos gustaría viajar. Esto generó muchas incomodidades y un posicionamiento y resistencias respecto a este contenido. Los estudiantes manifestaron que esto “no servía para poder vender mejor”, y no querían perder el tiempo en aprender algo que no veían importante para vender o incorporar recursos lingüísticos que les permitieran “saber vender” o “vender mejor”.

Estos temas son recurrentes en cualquier manual de aprendizaje de una lengua extranjera y, sin embargo, no resultaban pertinentes para nuestro grupo meta. Este desafío nos llevó a reflexionar acerca de la importancia de tener en cuenta las características del grupo migratorio a la hora de seleccionar o diseñar los contenidos para las clases. En este sentido, nos preguntábamos: ¿cuáles son los contenidos necesarios, básicos, elementales y prácticos a enseñar para el contexto laboral de la venta callejera?, ¿cómo elaborar contenidos que respondieran a sus propias demandas?, ¿es necesario introducir otros contenidos no directamente vinculados a su cotidianidad?, ¿cómo introducir otras prácticas o contenidos a partir de lo ya conocido por los estudiantes?

De este modo, se habilitó una negociación constante con los estudiantes y entre los y las profesoras sobre qué contenidos dar y cómo darlos. Esta interpelación sobre los contenidos propuestos nos hizo pensar no solo en la importancia de conocer más en profundidad sus trayectorias educativas, sino también en darle lugar a sus demandas e inquietudes, personales y colectivas, sobre qué es para ellos importante saber, conocer y aprender.

Ante este escenario fue que decidimos comenzar a crear nuestras propias actividades, que se adaptaran a nuestro grupo meta, tanto en lo referido a las temáticas que necesitaban y que les eran de interés, como a la lógica de aprendizaje que manejaban y con la que se sentían más cómodos, principalmente relacionada con la repetición y la oralidad. De este modo, las propuestas que llevábamos eran pensadas en torno a una temática específica, a partir de la cual se desprendían las distintas actividades que comenzaban y terminaban en esa clase. En general, los contenidos dictados no tenían continuidad en los encuentros posteriores, dado que la asistencia del grupo era irregular. En este sentido, particularmente, para poner en práctica la oralidad creamos, entre otras actividades, contextos ficticios (escenarios) de compra y venta (en la verdulería, en el almacén, en la farmacia, en el supermercado, en el hospital, etc.), de salud, de presentaciones, entre otros; y, de esta manera, podíamos conocer sus conocimientos previos y, a su vez, los profundizábamos introduciendo mayor complejidad a nivel gramatical, de vocabulario, *slangs* y formas propias de la variación rioplatense (i+1) (Krashen y Terrel, 1983).

En este proceso de sistematización de los materiales fue fundamental la reflexión sobre los modos de aprendizaje/adquisición de una lengua adicional en relación con las tradiciones educativas en las que nosotros estábamos embebidos, frente a aquellas con las que contaban nuestros estudiantes. Esta cuestión nos colocó dentro del desafío de la alfabetización, donde entró en juego la escolarización y los modos de aprender la lengua de forma oral de nuestros estudiantes. En estos reconocimos la importancia que tenía para nuestros estudiantes el aprendizaje repetitivo, con lo cual, dentro de las clases, buscamos resignificar este conocimiento basado en la memoria. Así, el uso de la repetición como técnica didáctica nos permitió centrarnos en la oralidad y, de este modo, incluíamos a aquellos estudiantes que aún no manejaban la lectoescritura y trabajábamos desde la pronunciación y la fijación a través de la escucha activa.

Esta estrategia resultó muy provechosa, por ejemplo, para la enseñanza de las formas verbales y sus conjugaciones. El esquema de repetir pronombres personales y de completar las conjugaciones correspondientes con la forma adecuada del verbo, lejos de ser una actividad estática o pasiva, se transformó en una actividad muy productiva en el aula. Cabe mencionar que en los niveles iniciales la repetición era una metodología conocida por los estudiantes y, por ello, no necesitaba de ninguna explicación para desarrollarse.

### **Reflexiones finales**

Las actividades educativas llevadas adelante entre los años 2012 y 2019 comenzaron con encuentros de carácter exploratorio, improvisado y reflexivo que se transformaron luego en cursos especializados con producción de materiales específicos para la enseñanza del español rioplatense para senegaleses. Estas experiencias se realizaron llenando una ausencia estatal de espacios de enseñanza de español para migrantes en la ciudad de La Plata (sobre todo en los primeros años en que dictamos nuestro curso), y a su vez, se concretaron como la necesidad de cubrir este vacío desde una labor educativa que permitió articular conocimientos autogestivos, colectivos y académicos.

La reflexión metodológica constante realizada durante el desenvolvimiento de las clases nos fue sumamente relevante porque nos permitió la reconceptualización del modelo de enseñanza y la aplicación específica de técnicas educativas para el contexto de los migrantes senegaleses en la ciudad de La Plata. Por ello fuimos reconstruyendo parte de sus trayectorias educativas, laborales y familiares, lo que nos permitió no sólo aprender de su cultura sino adaptar ciertos contenidos áulicos a trayectos y experiencias educativas vividas por los estudiantes en Senegal. Por ejemplo, aprendiendo de los destinatarios, la significación cultural que tiene para ellos el rezo del Corán, en tanto práctica religiosa del día a día; metodologías como la repetición se volvieron indispensables para la fijación en la memoria de categorías o conceptos gramaticales.

Finalmente, nos interesa señalar cómo a partir de la comprensión de la lengua de migración en tanto herramienta política central para la vida en el contexto de residencia migratoria, el espacio interdisciplinar e intercultural construido posibilitó, durante estos años, la efectivización de espacios nuevos de sociabilidad e intercambio en la sociedad platense que antes no existían. Tanto el espacio de enseñanza de español para senegaleses como el espacio de enseñanza de una lengua africana fueron pioneros en la ciudad.

### **Referencias**

- De la Fuente García, M. (2015). “La pragmática: el salvavidas del profesor de español para inmigrantes”. En *Estudios Humanísticos Filología*.
- España, G. (2017). *Migración, trabajo informal y agentes de seguridad: Un estudio sobre el caso de los senegaleses en la ciudad de La Plata*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de La Plata.] En Memoria Académica: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1489/te.1489.pdf>
- España, G., Paganini, T. y Pschunder, B. (2015). *La ética de la cofradía mouride y las prácticas de sus miembros senegaleses en La Plata*. [Ponencia] VIII Jornada de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones de Gino Germani. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/107/2015/04/eje1\\_espaa.pdf](http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/107/2015/04/eje1_espaa.pdf)
- Kleidermacher, G y Murguía-Cruz, N.A. (2021). Senegaleses en Buenos Aires: Estrategias comunitarias pre y durante la pandemia. *Huellas de la migración*, 6 (11), 43-78. DOI: <https://doi.org/10.36677/hmigracion.v%vi%i.16018>

- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press.
- Paganini, T. (2018). *De la venta de bijouterí a la construcción: inserción laboral de trabajadores senegaleses en la ciudad de La Plata*. [Tesis de Grado. Universidad Nacional de La Plata.] En Memoria Académica: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1685/te.1685.pdf>
- Pschunder, B; España, G; Flores, M. E; Paganini Zurita, T; Recchia Paez, J; Barrios Rivero, G. (2018). *La traducción en clases de ELSE para inmigrantes senegaleses: propuesta de trabajo y consignas aplicadas en una experiencia actual en la ciudad de La Plata*. [Ponencia] XXVII JJI Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM. Mendoza, Argentina. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/12562/6-enseanza-de-espaol-y-portugus-pschunder-brbara-unlp.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/12562/6-enseanza-de-espaol-y-portugus-pschunder-brbara-unlp.pdf)
- Pschunder, B. (2019). *¿Ana waa kehr gui? (¿Cómo está tu familia?): Trayectorias de vida de senegaleses en la ciudad de La Plata. El proyecto migratorio laboral familiar transnacional*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de La Plata.] Memoria Académica: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1684>
- Recchia Paez, J., Flores, M. E., España, G., Paganini, T., Pschunder, B. (2017). *Enseñanza de español como lengua segunda y extranjera para senegaleses* [Programa]. Secretaría de Extensión (UNLP-FaHCE). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11904/pp.11904.pdf>
- Villalba Martínez, F. (2018). Inmigración y enseñanza a adultos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 463-476). Routledge.
- Voscoboinik, S. R. y Zubrzycki, B. (2019). Agencia y asociacionismo en contextos de violencia institucional: el accionar de migrantes senegaleses en la ciudad de La Plata (Argentina). *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 27, 99-115.
- Zubrzycki, B. y Agnelli, S. (2009). Allá en África, en cada barrio por lo menos hay un senegalés que sale de viaje: la migración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de antropología social*, (29), 135-152.

**González, Carla** [carla.analia.gonzalez@gmail.com](mailto:carla.analia.gonzalez@gmail.com)

**Nazaruk, Horacio** [jhoracio2000@gmail.com](mailto:jhoracio2000@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM

### **Resumen**

Compartimos reflexiones sobre las peculiaridades del lenguaje de uso en nuestra región y las estrategias utilizadas por el equipo de profesores del Área de Español, para tenerlas en cuenta en la enseñanza de ELSE en las clases dictadas en el Proyecto Idiomas<sup>54</sup>. Nuestros estudiantes provienen de distintas naciones y son, en la mayoría de los casos, itinerantes, por ende, la enseñanza del español se da en contexto de inmersión en una sociedad hispanohablante, con peculiaridades dialectales propias de una región plurilingüe, multiétnica e intercultural. En esta oportunidad, analizaremos el material producido para el nivel básico, destinado a un pequeño grupo de estudiantes -un bielorruso, un ucraniano y una indonesia-, quienes por diferentes motivos e intereses requieren aprender español. La mirada crítica sobre las adecuaciones didácticas considerará algunas dimensiones que nos permiten situar los contenidos aprovechando el contexto de inmersión para la selección de los textos de *input*, las secuencias de actividades, el desarrollo de las distintas competencias de uso del lenguaje y la incorporación de las formas propias de uso del español en la región de Misiones. Intentaremos, además, exponer los conceptos teóricos que justifican las decisiones adoptadas para el abordaje del español desde un enfoque semiótico, funcional y pragmático.

### **Palabras clave**

Enseñanza-aprendizaje de ELSE - nivel básico - contexto de inmersión - aprendizaje situado – variedades de frontera

### **ELSE en las fronteras**

Reflexionar sobre la enseñanza de español en este enclave geopolítico del país<sup>55</sup> plantea complejidades y desafíos a los profesores de lengua tanto para enseñar a alumnos hispanohablantes como a extranjeros que buscan aprender español como lengua segunda o extranjera.

El territorio que habitamos nos familiariza con las fronteras como lugares de pasajes, de encuentros, de mixturas, no sólo en términos geopolíticos, sino también lingüísticos, étnicos y culturales. El movimiento continuo nos coloca en un flujo de intercambios cambiante, diverso, multiforme, donde las interacciones se sostienen en un lenguaje cuyas formas dan cuenta de esa dinámica heterogénea y plural.

¿Qué español enseñar en la región? ¿Cómo enseñarlo? ¿De qué modo presentar las formas del español estándar y las del español de uso? ¿Qué textos elegir para dar cuenta de tal diversidad, de los contactos e hibridaciones? ¿Cómo identificar la vitalidad de las lenguas inmigrantes, o las aborígenes, o las vecinales en las formas típicas de enunciación? ¿Qué valor tienen éstas en las clases de ELSE? Son estos algunos de los interrogantes que nos planteamos al momento de diseñar secuencias para nuestras aulas de español. En la búsqueda de herramientas para operar en tales zonas resulta operativa la categoría de *frontera* como la entiende Camblong (2012): "...[un] límite, una

---

<sup>54</sup> Proyecto de extensión permanente, creado en el año 1996, que pertenece a la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM).

<sup>55</sup> La provincia de Misiones, situada en el borde noreste de Argentina, posee el mayor porcentaje de sus límites en contactos fronterizos con los países de Paraguay y Brasil y algo menos del 20% la contacta con la provincia de Corrientes.

discontinuidad en el continuo, un deslinde que determina la diferencia, determinantes diferenciales, pero a la vez siempre disponibles para el corrimiento, el replanteo y la fusión” (p. 32). Esta conceptualización nos permite entender las fronteras no como límites absolutos, sino como zonas que se desplazan, se difuminan o se borran posibilitando cambios y nuevas maneras; constituye a la vez un desafío para nuestras prácticas en general y de enseñanza de español en particular.

La carrera de letras de la FHyCS, a través del Proyecto Idiomas -lugar donde se ofrecen cursos de lenguas destinados a la comunidad desde el año 1996- favorece y acompaña el desarrollo de una línea de ELSE que articula además con nuestras tareas de enseñanza y de investigación.

Si bien desde el inicio, en el Proyecto se ofrecían cursos relacionados con ELE, el ingreso de la UNaM en el Consorcio ELSE en el año 2016, ha sido un hito fundamental para fortalecer este campo en todas sus dimensiones: investigación, enseñanza, formación de recursos humanos, gestión. Por un lado, iniciamos una línea específica de pesquisa en relación con ELSE en la región a partir de un proyecto interinstitucional con un equipo de investigadores de la UNNE<sup>56</sup>. Por otra parte, el encuadre teórico y operativo del examen CELU nos permitió empezar a participar de las tomas de exámenes, las capacitaciones para evaluadores y los aprendizajes en relación con la enseñanza de un modelo fundamentado en los géneros discursivos y la lengua de uso en interacción. En este sentido, comenzamos desde 2017 un trabajo sostenido con clases de español destinadas a estudiantes extranjeros que llegan a la Provincia de Misiones por variados motivos (becas de estudios, intercambios, pasantías laborales, decisiones personales, otros) ofreciéndoles la posibilidad de certificar la proficiencia en español. Durante la pandemia (2020-2021), las actividades presenciales se vieron interrumpidas, pero el equipo continuó su formación asistiendo a talleres, cursos y carreras de posgrado e incorporándonos a la modalidad virtual en la toma de los exámenes CELU. En el regreso pospandémico, capitalizamos la experiencia adquirida en modalidades híbridas, en el manejo de plataformas virtuales, en el fortalecimiento de dispositivos y conectividad, condiciones que nos permitieron reiniciar el dictado de cursos de español con variados formatos.

En este contexto instalamos la necesidad de construir materiales didácticos situados y de realizar adecuaciones en el marco de los postulados semióticos, discursivos y lingüísticos de nuestras investigaciones. La instancia del Coloquio CELU ha sido una oportunidad para realizar un análisis del material y las justificaciones de las decisiones tomadas a efectos de revisar la propuesta y volver a ajustarla para próximas intervenciones.

### **Propuestas situadas. Análisis de los materiales**

La propuesta que tomamos para el análisis se desarrolló en el año 2022, fue diseñada para un grupo heterogéneo de destinatarios adultos, residentes en Posadas en contexto de inmersión, que desempeñan actividades laborales diversas y requieren aprender español con fines comunicativos prácticos del hacer cotidiano.

Las secuencias de clases semanales se organizan en unidades didácticas en torno de semiosferas cotidianas de la vida familiar, vecinal y de recorridos urbanos. Encontramos en esta configuración espacial flexible una categoría para deslindar mundos de sentidos con fronteras más o menos delimitadas y en contactos con otras. Las fronteras de dichas semiosferas se definen como filtros traductores bilingües:

---

<sup>56</sup> El primer proyecto titulado “Enseñanza del español para extranjeros en el NEA. Dinámica de frontera”, dirigido por el Dr. Hugo Wingeyer, (2017-2022) inscripto en la Secretaría de Investigación FHyCS-UNaM, código 16/H481. En el actual, “El español de uso en el NEA –lengua materna y extranjera. Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas” (2022-actualmente vigente), se unificaron las líneas que investigábamos de modo separado, en un programa investigativo que se ocupa del español en la región, dirigido por Alarcón y Wingeyer, código PI- 16H1575.

La frontera del espacio semiótico no es un concepto artificial, sino una importantísima posición funcional y estructural que determina la esencia del mecanismo semiótico de la misma. La frontera es un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa. Así pues, sólo con su ayuda puede la semiosfera realizar los contactos con los espacios no-semióticos y alosemióticos. (Lotman, 1996, pp. 13- 14).

Entendemos que la “traducción” es un mecanismo que va más allá de la equivalencia lengua a lengua y se transforma en una operación de significación y de otorgamiento de sentidos que nos permite pasar de la oralidad a la escritura y viceversa; de formas estándares a variaciones locales; de un texto verbal a otro -gráfico, musical, gestual, corporal, etc.- de modos de comprensión en una a otra cultura.

El despliegue de las semiosferas aproxima al aula de ELSE micromundos con características particulares donde se realizan acciones en formatos que llamamos protocolos. En torno de ellos se organizan los contenidos específicos en relación con: el léxico, la morfosintaxis, los géneros discursivos, la funcionalidad del lenguaje (contenidos funcionales), temas de interculturalidad y el desarrollo de las destrezas comunicativas básicas de comprensión y producción oral y escrita.

### **Habitantes de semiosferas** <sup>57</sup>

#### **¿Qué semiosferas invitamos a recorrer, descubrir, habitar y cómo interactuamos en ellas?**

Los distintos espacios de la ciudad, del barrio, de las viviendas contienen diversas semiosferas donde acontece la vida de la gente: comercios, ferias, plazas, jardines, interiores, etc., los que se convierten a la vez en escenarios de protocolos como: los saludos, los paseos, las comidas típicas, la música, los viajes y los medios de transporte, el arte callejero, los juegos, los trabajos.

Cada uno de estos “cronotopos” (Bajtín, 1992) invita a realizar recorridos espaciales para apropiarse del territorio poniendo en alerta todos los sentidos para capturar sonidos, colores, formas, olores, texturas, sabores y fundamentalmente escuchar atentamente las voces y observar las interacciones. En este trabajo, ponemos el foco en la semiosfera “Recorridos por la ciudad” y, dentro de ella, nos detenemos en las “ferias francas” para ejemplificar el *modus operandi* de nuestras secuencias.

Estos espacios constituyen lugares de experiencias de inmersión en la vida práctica y habilitan interacciones “reales” con hablantes y con textos que interpelan al aprendiz con mensajes en la lengua meta. De esta manera, organizamos nuestro corpus en dos recorridos:

-Recorrido 1: el mapa de la ciudad, como artefacto espacial donde ubicamos lugares particulares, escenarios vitales.

-Recorrido 2: la feria franca como espacio/territorio de interacciones que invitan a la conversación y a la producción textual.

La importancia de los lugares y la ubicación en el espacio urbano implica entender cómo los mapas y planos no solo representan la disposición física de calles, edificios y espacios, sino también cómo esos elementos interactúan con las personas que los habitan y transitan diariamente.

Explorar estos lugares que forman parte de la realidad de los estudiantes también los ayuda a orientarse y transitar la ciudad de manera independiente y entender la disposición general de una ciudad, el barrio donde viven. Así también, las consignas que los invitan a visitar ciertos lugares, generan una experiencia sensorial y emocional de “habitar las semiosferas” al desplazarse desde la intimidad de la casa a las calles, plazas, parques, ferias percibiendo detalles que hacen a la atmósfera de un vecindario, los sonidos y aromas característicos, la arquitectura y la historia, los modos de relacionarse de las personas, etc. Así como la dinámica de la vida cotidiana va fluyendo en un continuum diario, intentamos que las actividades y tareas (experiencias de aprendizaje) también se configuren como un continuo del aula a los espacios y tiempos personales, de los textos input que

---

<sup>57</sup> Sintagma elaborado a partir del título del libro *Habitar las fronteras* de Ana Camblong (2012).

elegimos a lo textos del afuera y a los que ellos eligen, de las formas estándares de lengua a las formas dialectales que perciben y a las maneras en que se dice en sus lenguas y países.

## Recorrido 1.

### EL MAPA DE POSADAS:

Mirá el mapa de Posadas y respondé a las preguntas:

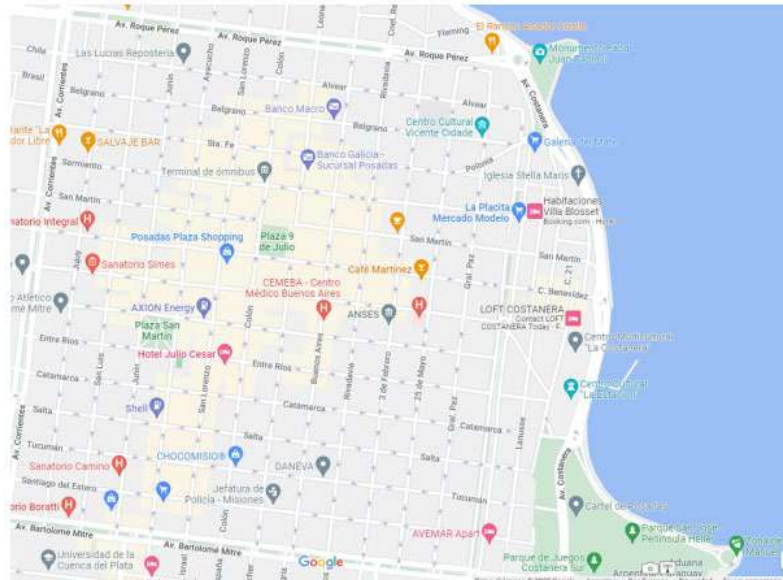


Figura 1. Artefacto didáctico<sup>58</sup> “mapa de la ciudad de Posadas”

El mapa como dispositivo para iniciar el recorrido por la ciudad nos permite ubicar a los estudiantes en un tiempo y espacio real ya que se utilizan fotografías actuales de los lugares más transitados o reconocidos. La consigna solicita que se observe el mapa y luego se responda a una serie de interrogantes: ¿Dónde queda el Hotel Julio César?; ¿Dónde está el Proyecto idiomas?; ¿Cómo llego desde el Proyecto Idiomas a la Plaza San Martín?; ¿A cuántas cuadras queda “La Placita Modelo” de la Plaza “9 de julio”?; ¿Dónde queda tu hotel/tu casa?.

Este ejercicio cartográfico se relaciona con el desarrollo de conversaciones previas y la sistematización del léxico propio de esta semiosfera (calle, cuadras, avenidas, distancia, etc.) y de los protocolos relacionados con cómo preguntar y cómo dar indicaciones para llegar a un lugar.

Continuamos transitando por la ciudad a través de fotografías de diferentes lugares a la vez que reconocemos y nos apropiamos del léxico de estas semiosfera con consignas de completamiento e identificación de artículos definidos. En ocasiones también solicitamos a los estudiantes que realicen recorridos a partir de una guía y tomen fotografías que luego pasan a ser parte del corpus para las clases.

<sup>58</sup> Concepto tomado de Camblong, Alarcón y Di Mónica (2012).



Figura 2. Artefacto didáctico “imágenes de lugares de la ciudad”.

Estas semiosferas invitan a detenerse, a observar con atención, a mirar detalles, a describir. Así, por ejemplo, en la Figura 3 los tres escenarios de la ciudad -el centro, las calles y la costanera- permiten continuar el trabajo con el léxico y clases de palabras (sustantivos, adjetivos, adverbios lugar, adjetivos, verbos (haber-estar-tener) y construcciones sintácticas simples (hay un hospital, está cerca de la plaza, tiene una estatua etc.):

**3.- Observar la imagen, conversar y completar:**

¿Conoces este lugar? ¿Qué parte de la ciudad de Posada es? ¿Cerca de qué lugares está? ¿Está cerca de tu hotel? ¿A cuántas cuadras? ¿Podes ir caminando a este lugar? ¿Te gusta pasear por este lugar?

**Completar con adverbios de lugar:**

1. El auto blanco está \_\_\_\_\_ del auto gris.
2. El auto gris está \_\_\_\_\_.
3. La chica está \_\_\_\_\_ de la silla.
4. La palmera está \_\_\_\_\_ del auto blanco.

Escribir oraciones con las siguientes palabras usando los adverbios de lugar:




**VOCABULARIO de la fotografía:**

BICICLETAS (BICI):	AGUA:	NIÑAS:
CARTEL:	RÍO:	HOMBRE:
BANCO:	PLANTA:	MUJER:
FAROL:	NIÑOS:	AUTO:

*Ejemplo: Los edificios están lejos.*

1. (AUTOROJO) \_\_\_\_\_

**¿CUÁNTOS HAY? HAY...**  
NOMBRAR Y COPIAR VOCABULARIO



etiquetas: edificio, árbol, bicicletas, calle, tránsito, auto, motocicletas (moto), pasajero, chofer, colectivo, vereda, calle

**Figuras 3.** Artefactos didácticos “el centro de Posadas”, “Costanera” “las calles de la ciudad”.

La experiencia de “andar por un lugar” o “vagabundear un territorio” permite desarrollar una conexión con la vida en él y con la lengua meta en uso, algo que los mapas y planos por sí solos no pueden lograr. En cada paso se revelan aspectos culturales, sociales, históricos y económicos de la vida cotidiana de quienes lo habitan y los estudiantes en inmersión lo pueden transitar a partir de la curiosidad que intenta despertar cada consigna.

## Recorrido 2

Las Ferias Francas de Posadas es una de las semiosferas que transitamos donde se reúnen comerciantes (familias productoras) de toda la provincia -quienes ofrecen productos autóctonos-, habilitando la conversación propia del registro de compra-venta, como así también del dialecto regional. De esta manera, los estudiantes también (re)conocen la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a estos entornos urbanos y a la provincia.



Las ferias francas son lugares de compra y venta de productos de la zona. Los colonos traen alimentos de la chacra. Algunos son: frutas, verduras, panes dulces y salados, quesos, carnes de vaca, pollo, cerdo, conservas dulces y saladas, etc.

Podes encontrar frutas y verduras frescas, panes caseros, panes dulces, pescados de río, pollos grandes y pequeños, conservas agrias, dulces y saladas, mandiocas peladas y congeladas.

Las ferias son un espacio de intercambio comercial y económico.

**Figura 4.** Fragmento de actividad sobre las ferias francas.

**¿Cómo son esas semiosferas? ¿Qué encontramos allí? (ST)**

Las descripciones de lugares, de personas, de productos se sostienen en el manejo del léxico, en la construcción de enunciados breves que caracterizan los elementos identificados y nombrados, como así también, se entretujan con otros géneros -saludos, indicaciones, conversaciones, cartelera, señalización, etc.-.

En la feria franca nos encontramos con productos regionales y comidas típicas, los cuales pueden ser abordados a partir del despliegue de “protocolos” (Camblong, Alarcón, Di Mónica, 2012) de conversación propios de las esferas de compra-venta (¿cuánto sale/cuesta?, ¿cuánto pesa?). Obviamente que en estas conversaciones aflora con fuerza la variedad dialectal: ¿Cómo se llama tal fruta?, ¿Cómo se prepara esta comida? ¿qué diferencia hay entre esta y la otra? etc. Interacciones que permiten al estudiante poner en práctica su español, comparar con su lengua materna e interactuar desde su cultura.



Act.: Leer el texto de la act 1, mirar las imágenes y escribir las siguientes categorías de palabras:

- Frutas: \_\_\_\_\_
- Verduras: \_\_\_\_\_
- Carnes: \_\_\_\_\_
- Panificados: \_\_\_\_\_

**Figura 5.** Fragmento de actividad sobre las ferias francas.

La semiosfera o el universo de las comidas además de abrir la puerta para la real degustación -en un desayuno o una merienda compartida- incrementa el léxico, con variaciones en las actividades. Así, atravesamos las fronteras lingüístico-culturales para conversar acerca de tradiciones y de las comidas pasamos a festividades, eventos, fechas patrias y a otros géneros, como la receta (el texto instructivo), la música, etc.



Figura 6. Fragmento de actividad sobre comidas típicas.

### ¿Cómo me comunico en estos espacios? ¿Cómo se dice acá?

Si bien, como lo muestran los ejemplos que compartimos hasta aquí, el abordaje de las formas dialectales es un contenido transversal en nuestra propuesta de enseñanza de ELSE, queremos dedicar un último apartado especialmente a esta dimensión.

Las conversaciones desatadas en las ferias francas permiten que los estudiantes practiquen protocolos de compra-venta en construcciones sintácticas más reales (y no tan estandarizadas) en la variedad y las formas en que “habla la gente”. El diálogo inicial (Figura 7) sobre la compra de mandioca, deriva en las comidas que se preparan con este producto local cuya presencia ancestral se explica en una leyenda regional que nos invita a instalarnos en el mundo de la ficción, y de ahí pasar a otros mitos del lugar.

Las formas de uso de la lengua de la zona también se hacen presente en la conversación en la clase, haciendo un vaivén de sentidos entre culturas -la del docente y la del estudiante-, es decir, las “formas de decir” en estas semiosferas se transforman en un objeto de reflexión y de metarreflexión permanente a lo largo de todas las clases y en los registros del afuera que construyen los estudiantes.

- Buenos días
- Buenos días, ¿qué anda buscando?
- Mandioca
- ¿Con cáscara o pelada?
- Pelada, por favor. ¿cuánto cuesta?
- 100\$ el kilo
- Bueno, está bien. Quiero dos kilos.
- Perfecto. Aquí tiene.
- Son 200\$, ¿no? No tengo cambio. Le pago con un billete de 500.
- No hay problema. Aquí tiene su cambio. Muchas gracias por su compra.
- De nada. qué tenga un buen día. Hasta luego



**Figura 7.** Diálogo en la feria franca.

### **Conclusiones**

Llegamos a la frontera final (provisoria) de estas reflexiones sobre los materiales de mediación que diseñamos para las clases de ELSE de nivel básico para estudiantes en situación de inmersión. Esta condición privilegia el trabajo con el “espacio” como categoría teórica con fuertes sentidos en la frontera que habitamos (semiótica, lingüística y textual). Así, de la ciudad dibujada en el mapa o plano proponemos desplazamientos para apropiarnos de lugares, de formas de interacción y de modos de usar la lengua para comunicarse con distintas funciones y en variados géneros discursivos. Intentamos utilizar al espacio como una coordenada para organizar los recorridos, tanto por lugares de la ciudad, como por la hoja de ruta de los contenidos propuestos. Los textos y los enunciados nos llevan de frontera en frontera, de un tema a otro, de conversaciones a lecturas y escrituras en un continuo de traducciones y de producción de sentidos.

### **Referencias**

- Bajtín, M. (1992). “El problema de los géneros discursivos” En *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI.
- Camblong A, Alarcón R., Di Modica R. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras Vol II. Estrategias, juego y vida cotidiana*. Editorial Universitaria.
- Camblong, A. (2014). *Habitar las fronteras...* EDUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I*. Cátedra.

Zarza, Vanina Evelyn [evelyn.zarza@comunidad.unne.edu.ar](mailto:evelyn.zarza@comunidad.unne.edu.ar)

Köhli, Germán Alfredo [kohligermanalfredo@gmail.com](mailto:kohligermanalfredo@gmail.com)

Universidad Nacional del Nordeste

### Resumen

En esta ponencia presentamos los resultados de un estudio exploratorio que involucra estudiantes de tercer año de una carrera de grado de la UNNE. El corpus, producido a partir de protocolos específicos (redacción semiguada), es analizado considerando descriptores de escritura contemplados en el CELU. Nos interesó identificar estructuras microtextuales de las producciones escritas de los estudiantes, especialmente relacionadas con conectores (ordenadores y consecutivos), formas verbales (presencia o ausencia de sinonimia con relación al texto fuente) y construcciones nominales (relevos léxicos, pronominalizaciones y elisiones). Además, teniendo en cuenta la propuesta interaccionista y el concepto de fragmentariedad de Desinano (2009), observamos las diferentes posiciones por las que transitan los sujetos con respecto al discurso al que se enfrentan, situación que da cuenta del proceso de adquisición del discurso académico. Teniendo en cuenta los descriptores de escritura contemplados en las bandas (básico, intermedio, intermedio alto, avanzado, etc.), pudimos encontrar que en secuencias de tipo explicativo el estudiantado deja ver una mayor constitución como sujeto en el texto que escribe, ya que logra implementar estrategias de reformulación y descripción de temas del texto fuente (cerca de la tercera posición lemosiana), mientras que en secuencias de tipo argumentativo, el estudiantado deja ver una mayor dependencia del texto fuente, así como menor dominio de su textualización, lo que demuestra la dificultad de establecer una voz propia (entre la segunda y la tercera posición lemosiana). Concluimos que estos alumnos universitarios avanzados operan como hablantes de ELE de nivel intermedio/intermedio alto cuando escriben textos académicos, que los descriptores y las Bandas establecidas por el CELU son pertinentes para evaluar la escritura de hablantes de español L1 y que la redacción semiguada a partir de protocolos de escritura orienta la producción escrita en la universidad hacia las posiciones segunda y tercera del proceso de adquisición del discurso académico.

### Palabras clave

Escritura – adquisición - discurso académico - descriptores CELU.

### Introducción

En esta ponencia presentamos los resultados de un estudio exploratorio realizado en el marco del Proyecto de Investigación 20H012 “La adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE”. En este caso puntual, compartimos una experiencia llevada a cabo con estudiantes de tercer año de las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE, durante el segundo cuatrimestre de 2022, continuidad de un estudio iniciado en el año 2018 “Ingresantes universitarios y escritura académica: una aproximación desde los criterios de nivelación de CELU” (Aguirre, Simoni y Zarza, 2018). Partimos de la aplicación de un protocolo de escritura consistente en preguntas guía para orientar la redacción. Posteriormente realizamos el análisis del corpus obtenido siguiendo los descriptores de la Sección Escrita del Examen del Certificado de español: Lengua y Uso (CELU), tomados de las bandas revisadas en 2017. Nos centramos en las estrategias de escritura identificadas desde el nivel microtextual, en especial el uso de conectores - ordenadores y consecutivos-, formas verbales -presencia o ausencia de sinonimia

con relación al texto fuente- y construcciones nominales -relevos léxicos, pronominalizaciones y elisiones-. Por otra parte, tomando en cuenta la propuesta interaccionista y el concepto de fragmentariedad de Norma Desinano (2009), observamos las diferentes posiciones por las que transitan los sujetos con respecto al discurso al que se enfrentan, situación que da cuenta del proceso de adquisición del discurso académico.

Como resultado, la constante identificada en las producciones escritas es una macroestructura inicialmente expositiva y argumentativa sobre el final, como efecto de las preguntas guía propuestas en esta experiencia. Es evidente que las implementaciones de los protocolos de escritura orientan las producciones activando el uso de determinados conectores, formas verbales y léxicas que se encuentran ausentes en el texto fuente, con mayor predominio del sujeto en las secuencias explicativas. Por otro lado, reconocemos la existencia de la variación que presentan ciertas estructuras para mantener los macrotemas mencionados en la guía, especialmente en las secuencias de tipo argumentativo. Esta última observación nos lleva a preguntarnos si el estudiante que ya tiene un recorrido formativo de tres años logra una redacción más cercana a la reformulación y escucha de sus enunciados que el ingresante de primer año proveniente del nivel medio, o si presentan características compartidas en su interacción con el texto fuente.

En relación con los descriptores de escritura de CELU, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que: a) los estudiantes universitarios avanzados en la carrera, hablantes de lengua materna, se desenvuelven como hablantes de EL2, en un arco que abarca los niveles intermedio e intermedio alto cuando deben escribir textos de circulación académica; b) los parámetros y descriptores de escritura CELU son pertinentes para el análisis y la evaluación de textos producidos por estudiantes avanzados; c) implementar protocolos de escritura que orienten la redacción favorece el proceso de adquisición del discurso académico en la universidad.

### **La fragmentariedad y las distorsiones enunciativas en el discurso académico**

Desde la propuesta de García Negroni y Hall (2010), los distintos formatos textuales que circulan y que deben producirse y recepcionarse dentro del ámbito universitario se caracterizan por una serie de rasgos formales –según distintos autores adheridos a distintas tradiciones-, los cuales sintetizamos a continuación:

- en términos comunicativos, tiene como fin informar y transmitir saberes para que estos sean comprendidos por un receptor;
- en términos polifónicos es complejo, dado que el sujeto que escribe, que produce un escrito académico, nunca se “apoya” en sí mismo, sino que pone en escena distintas voces y de diversas maneras (con todo lo mecánico y ya establecido que esto tiene: uso de marcas formales, por ejemplo);
- en términos de lo “decible” por parte del sujeto que produce un texto académico, hay una dinámica entre lo que presenta, lo que dice, y lo que se reserva por darlo como supuestamente ya entendido por su receptor (el profesor, en nuestro trabajo en particular);
- en términos de posicionamiento frente a lo dicho, hay un predominio de la argumentación donde, por ejemplo, priman la cita como ejemplo de lo explicado y la reformulación como estrategia para demostrar un manejo personal del saber.

Como se advierte, la problemática implicada aquí abarca al funcionamiento de estudiantes en el lenguaje “por tratarse de hablantes adultos y porque la argumentación está centrada en este caso en el discurso y no directamente en la lengua” (Desinano, 2009, p. 97). Así, la relación interactiva entre sujeto/lengua/discurso, presente en nuestro caso en la relación sujeto/escritura, toma variadas formas textuales, las que pueden distribuirse dentro de una grada que incluye el polo de la continuidad y el polo de la fragmentariedad discursivas. Este último concepto no se presenta como una unidad

discreta, por el contrario, las formas de fragmentariedad son variadas, lo que posibilita establecer tendencias que encierran una problemática discursiva que involucra el funcionamiento de estudiantes como sujetos en los discursos científico-disciplinares de referencia. Tal como explica Desinano (2010),

El alumno propone enunciados o fragmentos de ellos que pueden ser considerados como formas cristalizadas de los textos con los que ha interactuado de algún modo. Me refiero a cristalización en la medida en que la manifestación del fenómeno lingüístico se caracteriza por ser una recuperación del texto del otro (bibliografía/profesor) que además, evidencia la imposibilidad de modificación de los rasgos respecto de su uso original –el texto de referencia (p. 96).

El concepto de fragmentariedad alude al conjunto de rasgos que alejan al texto del *continuum* normal de textualización y hacen “prácticamente imposible leer/interpretar los trabajos a menos que el lector profesor conozca el tema para reponer/formular lo escrito” (García Negroni y Hall, 2010, p. 43). Esto lo percibimos en casos donde, por ejemplo, hay una recuperación directa de otros textos como ser apuntes de exposiciones orales, lecturas fragmentadas e incompletas de textos fuentes, aunque sin la presencia del sujeto de conocimiento que está escribiendo (García Negroni y Hall, 2010). Es decir, hay una exposición de citas o ideas relacionadas con el tema en cuestión, pero no una construcción textual que demuestre un manejo del tema (parcial o total, según el caso) por parte del estudiante.

En cuanto al proceso de adquisición del discurso académico, Desinano (2009), parte de la teoría interaccionista de adquisición del lenguaje propuesta por Claudia de Lemos (2002, 2014) y lo define como un proceso de subjetivación, donde el alumno universitario establece distintas relaciones con el lenguaje, posiciones estructurales en las que hay un polo dominante (polo de la fragmentariedad y polo de la continuidad textual). Estas relaciones se manifiestan como posiciones frente a este discurso, las cuales detallamos como sigue:

- en la primera posición, el sujeto elabora textos discontinuos, conformados por fragmentos de textos otros, de la bibliografía de referencia y del profesor —como el *infans* en la primera posición de Lemos (2014)—, como si fuera una amalgama de fragmentos (Desinano, 2009);
- en la segunda posición, las producciones son menos dependientes del discurso otro, emergen cadenas latentes de los textos de referencia que el lector (profesor) debe reponer, además de correcciones puntuales, que no indican una verdadera conciencia de la propia producción (Desinano, 2009);
- finalmente, en la tercera posición, el estudiante se convierte en lector de su propio texto, ya que se hace presente la escucha y la reformulación. Las producciones no son una simple amalgama de fragmentos de discursos otros, sino que se trata de una versión propia de ellos (Desinano, 2009).

### **Protocolo de escritura y corpus**

Para la obtención del corpus propusimos como disparador la proyección en clase de una entrevista realizada a Beatriz Sarlo (2015) acerca de lo que se considera como intelectual en nuestra sociedad y, posteriormente, la implementación de un protocolo de escritura constituido por las siguientes preguntas guía para la producción escrita:

1. ¿Cuáles son los rasgos que hacen que alguien sea considerado como un intelectual?
2. ¿Por qué creés que la profesora utiliza como ejemplo al Dr. René Favaloro?
3. ¿Qué es lo que la sociedad les pide a los intelectuales según Sarlo? ¿Por qué considera que su respuesta es una “fantasía”?
4. ¿Por qué creés que “no siempre les sale a los intelectuales” su tarea, según la entrevistada?
5. Exponé si estás de acuerdo con esto último. ¿Agregarías algo a la conceptualización de “intelectual”?

El texto resultante debía ajustarse a las siguientes restricciones: (a) ser planificado, escrito y revisado en un módulo de clase; (b) ser breve y (c) respetar criterios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Obtuvimos un total de 50 textos escritos, en los cuales observamos la presencia de secuencias explicativo-argumentativas resultantes de la implementación del protocolo mencionado, que describiremos a continuación.

En cuanto a lo superestructural, las producciones que desarrollan los estudiantes están orientadas por las cinco preguntas guía propuestas. Así, las actividades 1 a 3 propician un desarrollo explicativo en relación con el contenido de la entrevista fuente. Las preguntas 4 y 5 propician una orientación argumentativa del discurso, dado que se solicita una opinión que de algún modo está anclada (sustentada) en términos semánticos en los puntos anteriores. Por otra parte, ambos puntos implican una toma de posición, la que va a promover o no ciertos esquemas o usos verbales de opinión: el primero, el punto 4, implica una opinión/reformulación, una toma de posición a medias libre, dado que el estudiante debe reformular lo planteado por la fuente; el punto 5, en cambio, también implica una toma de posición, pero más personal, en base a una toma de posición sobre lo expuesto en la totalidad del escrito. No queremos dejar de mencionar, respecto de este nivel, y en términos pedagógicos, que nuestro deseo como docentes es que en la producción escrita resuenen relaciones de intertextualidad en nuestros alumnos (de forma regresiva, como en experiencias posteriores), en tanto esa propiedad que consiste en la referencia, el uso de recursos, de contenidos que hacen que los textos siempre sean –de algún modo- productos de otros previamente producidos/leídos.

El tratamiento del contenido semántico para la redacción del texto se organiza en nuestra propuesta siguiendo el esquema que a continuación exponemos, donde describimos la macroestructura explicativo-argumentativa, como sigue a continuación:

La secuencia textual explicativa puede describirse según los siguientes macrotemas:

(A) rasgos que hacen que una persona sea considerada un intelectual.

(B-1) preminencia –aunque no exclusividad- de las ciencias sociales como “productoras” de intelectuales.

(B-2) por qué la utilización de René Falvaloro como ejemplo.

(C) pedido de la sociedad a los intelectuales según Sarlo; por qué esto sería una “fantasía”.

Por su parte, la secuencia argumentativa posee la siguiente configuración temática:

(D) impacto o no de la tarea de los intelectuales en la sociedad, según Sarlo.

(E) acuerdo o desacuerdo con esta idea; opinión personal sobre la conceptualización de “intelectual”.

Estos niveles de globalidad, tal como los define Van Dijk (1981), son los que intentamos hacer operar en los estudiantes en la experiencia de escritura. Nuestro modelo de actividades se presenta como un direccionamiento a la productividad de la escritura académica, a través de preguntas que propician tanto el esquema textual general como su contenido semántico. Como podremos analizar, este procedimiento motiva el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos (con especial atención a la producción escrita).

### **Análisis**

Tras la observación de las producciones escritas en su conjunto, pudimos notar que la mayoría de las dificultades o fallas de escritura presentes en las mismas son producto de las diferentes relaciones que los sujetos establecen con el texto base, en este caso, la entrevista, y de sus intentos por construir una enunciación propia. Es ese proceso de subjetivación del que hablan Lemos (2014) y Desinano (2009) el que pretendemos mostrar en este apartado, el de las posiciones variables de la relación de los sujetos con el discurso. Seleccionamos tres muestras para el análisis, tomando primero la secuencia explicativa y luego la secuencia argumentativa, para ver cómo se desenvuelve el estudiante en la producción escrita en relación con el texto fuente.

### **Secuencia explicativa**

(Muestra 1) En una entrevista realizada a Beatriz Sarlo en el año 2015, la afamada periodista destaca los rasgos que debe poseer toda persona que aspire a ser considerada intelectual. Es así que podemos afirmar según lo expuesto por la autora que todo intelectual que se precie debe dotarse de una formación inicial, la cual puede comprender diversas índoles, como la artística, la academia entre otras; al ampliar los límites de esta formación es que una persona se vuelve susceptible de considerarse intelectual. Ahora bien, esta no es condición única para alcanzar dicha designación, dice Beatriz, también es necesario que el interesado participe activamente del estudio de temáticas culturales que refieren a lo público y tengan un interés amplio. Sin embargo, es quizás el último rasgo el más enfático de los tres, este refiere al reconocimiento social, es decir, uno no puede ser considerado intelectual sin el consenso social y la aceptación de una comunidad que lo avale.

(Muestra 2) Luego de observar la entrevista en formato video a la ensayista Beatriz Sarlo, podemos mencionar que su opinión sobre los intelectuales en nuestro país hoy en día apunta a que, para llegar a esa consideración una persona debe ser sobre todo reconocida socialmente como tal. Sin embargo, aclara que dicha mención necesita de una base, una formación académica que sirva como puerta para el ampliamiento del saber y así poder llegar a desarrollar con más significatividad, sus opiniones públicas, ya sea de libros, películas, política, etc. Agrega además que esta última es el sector social que implica más crítica desde todos los demás sectores.

(Muestra 3) Para la ensayista Beatriz Sarlo un intelectual hoy en día en nuestro país debe cumplir con varias características, de las cuales tres son las más importantes. Primero, imprescindible, debe ser socialmente reconocido como tal. Su profesión puede ser cualquiera de los que haya optado, sin embargo, si socialmente es nombrado, se le aludirá siempre con el adjetivo de “intelectual”. Por segunda característica, debe tener la capacidad para “saber hablar” sobre determinado tema que le interese a la opinión pública. Esta forma de expresarse sobre dicha situación es lo que le llevará a adquirir un mayor reconocimiento. Finalmente, la tercera característica fundamental expresada por la analista, es el tener adquirido previamente una formación previa.

Como podemos observar, en las tres producciones está tematizado el marco de la producción discursiva: quién habla, de qué tema, qué rasgos presenta. En el caso de la muestra 2 es interesante observar la extensión en la caracterización de Beatriz Sarlo y al ámbito de la entrevista: “[...] profesora, periodista y ensayista [...] en una entrevista concedida al Canal de la Ciudad [...]”, lo cual da cuenta de una elaboración propia en el enunciado. Esto nos permite afirmar que el estudiante muestra un dominio del texto que produce, es decir, aparece la voz del sujeto que escribe.

Otra operación interesante que llevan a cabo los estudiantes para organizar la información es el uso de los ordenadores discursivos, que no necesariamente se desarrollan de ese modo en la entrevista fuente. Por el tipo de actividad que proponemos, la redacción mantiene como eje central un tema específico (en este caso, los intelectuales), del que se desprenden subtemas con información nueva. Un ejemplo de ello se observa en la muestra 3, donde dicha información aparece encabezada por los ordenadores discursivos: “la primera”, “el segundo rasgo”, “por segunda característica”, “finalmente, la tercera característica”.

Estas unidades son destacadas por nosotros en la devolución y posterior presentación de algunas redacciones en la clase, con el acompañamiento de otras posibilidades de usos (en otras unidades

textuales, en otras operaciones de redacción). Dan cuenta de que el estudiante logra organizar la presentación de la información, domina su enunciación y puede desenvolverse con facilidad en el discurso que se le solicita producir.

### **Secuencia argumentativa)**

(Muestra 1) Según Sarlo, la sociedad le pide a los intelectuales que le den un sentido a la configuración de los acontecimientos. Aunque esta respuesta es una fantasía porque muchas veces no se sabe muy bien lo que la sociedad necesita o el tipo de sentido que quieren encontrar en la respuesta del intelectual. Para finalizar, creo que a los intelectuales no siempre les sale su tarea debido a que algunos sectores sociales que tienen poder no están de acuerdo con la opinión de los intelectuales por lo que tratan de impedir que esta sea aceptada socialmente alterándola o evitando su difusión.

(Muestra 2) Beatriz también habla de las exigencias de ser un intelectual y que se espera de ellos que es una fantasía pensar que ellos tienen la respuesta a todo, por otro lado, ella sí tiene una fantasía personal, pensar que ellos los intelectuales otorgan sentido a la realidad en términos antropológicos, científicos y filosóficos. A modo de opinión personal, me permito agregar que los intelectuales deben poseer mucho sentido de la responsabilidad al discernir algún tema y emitir juicio sobre él, como por ejemplo en política, deben objetivar, desinfectar su discurso de subjetividades, no olvidar que son referentes de la cultura, responsables de incidir en la opinión pública.

(Muestra 3) Son intelectuales quienes saben brindar sentido a los acontecimientos que suceden dando respuestas a las demandas sociales. Aunque, para dicha analista esto es una fantasía porque, para ser sinceros, no se sabe exactamente qué es lo que quiere la sociedad. Sarlo expresa que un intelectual es un “iluminado” persona capacitada y dotada. No obstante, manifiesta que “no siempre les sale” su tarea, ya que no le basta esta capacidad para llegar a las demandas existentes. Por el contrario, tomando el atrevimiento de mi opinión, un intelectual alcanza su tarea al expresar su análisis sobre cierto tema de manera formal, con vocabulario acorde y un conocimiento previo sobre lo trabajado. En estos pasajes de carácter argumentativo podemos ver dos grandes tipos de dispersiones polifónicas en términos de presentación de la información. Nos encontramos con una mayor dependencia del texto fuente e, incluso, una redacción más breve que en las secuencias de tipo explicativo. Observamos un primer grupo de expresiones que introducen el pensamiento de otro, fuente del conocimiento que se presenta en los escritos, relacionadas con la pregunta 4 de la guía, donde se solicitaba interpretar la frase de que “no siempre les sale a los intelectuales” su tarea. Así, tenemos tres giros iniciales en las tres producciones de referencia: “Según Sarlo, la sociedad pide a los intelectuales...” (Muestra 1); “Beatriz también habla de las exigencias de ser un intelectual...” (Muestra 2); “Son intelectuales quienes saben brindar sentido...”; “Sarlo expresa que un intelectual es un “iluminado” (Muestra 3). Tales expresiones se ajustan, en general, al registro académico exigido en la universidad, en consonancia con los marcadores discursivos y reformulación que presentan las secuencias explicativas, ya analizadas. Creemos que esto se da porque implica desarrollar la opinión de Beatriz Sarlo en la misma entrevista, con lo cual demuestran un manejo de la reformulación que se condice con el nivel de avance en la carrera en el que se encuentran, es decir, evidencian un mayor control en la producción que en las expresiones que siguen a continuación. El segundo grupo de expresiones son las que introducen el pensamiento de los enunciadores -los estudiantes, en este caso-. Claramente y como podrá advertirse, estas secuencias enunciativas se ven motivadas por el punto 5 que se propone en el trabajo, vale decir, exponer acuerdo o desacuerdo y agregar una opinión al desarrollo. De esta forma, en las redacciones encontramos inicios como los

siguientes: “Para finalizar, creo que...” (Muestra 1); “A modo de opinión personal, me permito agregar que...” (Muestra 2); “Por el contrario, tomando el atrevimiento de mi opinión...” (Muestra 3). Aquí podemos encontrar cierta inadecuación al registro académico en las expresiones que introducen la perspectiva del estudiante respecto del tema, como por ejemplo en la *Muestra 3* “tomando el atrevimiento de mi opinión”, que no se condice con el manejo de la adecuación que manifiestan en la primera parte del texto e, incluso, transmite cierta inseguridad en lo que va a expresar. Sumado a ello, este punto se desarrolla en las muestras analizadas en una oración o dos, de manera muy breve, sin mayor desarrollo argumental.

Hay una diferencia relevante en la redacción de esta segunda parte de las secuencias argumentativas, por la reproducción de la opinión de Sarlo en la entrevista y solo un atisbo de la opinión personal del estudiante, que intenta establecer un posicionamiento propio, ya sea concordando con la escritora o disintiendo. Es posible que esto se deba a que, al depender de la voz autorizada y encontrarse con el desafío de una posición propia frente al tema, el estudiante se retrotrae a una segunda posición según nuestro marco teórico (Desinano, 2009), donde es *capturado* por el discurso académico e intenta funcionar en él, pero con fallas discursivas que muestran el intento de apropiarse de sus enunciados.

### Resultados parciales

En función del análisis precedente, podemos afirmar que en secuencias de tipo explicativo el alumno presenta una mayor constitución como sujeto en el texto que escribe, ya que logra implementar estrategias de reformulación y descripción de temas del texto fuente (más cercano a la tercera posición de la teoría interaccionista). Por otra parte, en secuencias de tipo argumentativo, el alumno evidencia una mayor dependencia del texto fuente y menor dominio de su textualización, lo que demuestra la dificultad de establecer una voz propia (entre la segunda y la tercera posición de la teoría interaccionista).

Estos resultados parciales fueron evaluados según los descriptores de escritura de las Bandas, a continuación:

Avanzado	Intermedio alto	Intermedio	Básico	No alcanza
Cumple con el propósito de la consigna	Cumple con el propósito de la consigna	Cumple parcialmente con el propósito de la consigna,	No cumple con el género y/o no cumple con el propósito	La producción es muy breve o insuficiente para ser evaluada.
Construye la relación de interlocución de forma adecuada. Se posiciona claramente en función del género, produciendo un texto propio de carácter autoral	Construye la relación de interlocución de forma adecuada, aunque su posicionamiento como enunciador es poco sustancial o presenta ciertas inadecuaciones localizadas que	y presenta fragmentos que no responden a los parámetros del género solicitado	No configura una relación de interlocución o ésta es diferente a la solicitada	Frases o palabras desvinculadas
Recupera la información del texto de entrada, la reelabora y la organiza en		Construye la figura del enunciador y la figura del destinatario con inadecuaciones recurrentes	Recontextualiza de manera inadecuada o equivocada las informaciones del texto de entrada.	Texto incoherente
				Texto completo en otra lengua distinta del español

<p>función del género solicitado</p> <p>Texto coherente y cohesivo Léxico y estructuras adecuadas y variadas. Puede haber inadecuaciones ocasionales que no afectan la fluidez de lectura</p>	<p>no atentan contra la construcción del género,</p> <p>Recupera la información del texto de entrada, la reelabora y la organiza en función del género solicitado, aunque presente alguna imprecisión.</p> <p>Texto coherente y cohesivo Léxico y estructuras adecuadas y precisas aunque con algunos errores que no afectan la fluidez de lectura</p>	<p>Recupera el sentido global del texto de entrada pero no logra precisión al reelaborar la información</p> <p>Texto con algunos errores de cohesión que afectan en parte la fluidez de lectura</p> <p>Léxico y estructuras suficientes para cumplir con el propósito textual</p>	<p>O es un texto poco coherente o poco cohesivo</p> <p>O los recurso lingüísticos que utiliza son muy limitados porque presentan inadecuaciones que pueden interferir en la comprensión de partes del texto</p>	<p>Página en blanco</p>
---	--	---	---	-------------------------

**Tabla 1:** Bandas de descriptores para la evaluación de escritos. Fuente: CELU (2018) *Taller de estandarización de escritos CELU 118*.

Por lo tanto, el grupo en estudio se encuentra en un nivel que se desliza entre las Bandas Intermedia e Intermedia alta de los descriptores de escritura del CELU, lo cual demuestra que se encuentran en un grado de adquisición del discurso académico en consonancia con el grado de avance en la carrera.

### Conclusiones

Los resultados de la experiencia y el posterior análisis de las muestras, permite formular las siguientes hipótesis:

Los alumnos universitarios avanzados, hablantes de lengua materna, se desenvuelven como hablantes de ELE de nivel intermedio/intermedio alto cuando deben escribir textos de circulación académica (al menos como el que debieron producir según el protocolo que se ajustó a los descriptores CELU);

Los descriptores y las Bandas establecidas por el CELU son pertinentes para evaluar la escritura de hablantes de español L1 en el caso de los estudiantes universitarios avanzados;

La redacción semiguía a partir de protocolos de escritura orienta la producción escrita en la universidad hacia las posiciones segunda y tercera del proceso de adquisición del discurso académico.

Por lo tanto, consideramos relevante el tratamiento de estas cuestiones en el ámbito universitario, desde el enfoque del interaccionismo estructural, que se aleja del señalamiento de errores y explica

los fenómenos aquí descritos desde el acceso al discurso académico, como proceso dinámico. En este sentido, los estudiantes con cierto grado de avance en la carrera continúan en situación de adquisición del discurso académico. Afirmamos esto último debido a que los estudiantes ponen en juego estrategias de escritura efectivas en tramas discursivas como la explicativa, donde se verifica la *escucha* en términos del interaccionismo, pero esto no significa que aprehendieron la escritura académica de una vez y para siempre. Frente a otras tramas más elaboradas como la trama argumentativa pueden ser *capturados* por el discurso académico y presentar fallas en la redacción, que no implican un desconocimiento de las reglas de la lengua o del discurso, sino que son evidencia de que intentan apropiarse de su enunciación, en el proceso de constituirse como sujetos en el discurso.

## Referencias

- CELU (2018). Taller de estandarización de escritos CELU 118.  
<http://uncavin20.unc.edu.ar/course/view.php?id=1316> [Última consulta 04/09/2018].
- Desinano, N. B. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. 1ª. Ed. Homo Sapiens.
- García Negroni, M.M y Hall, B. (2010). “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva”. *Boletín de Lingüística*, Vol. XXII, Núm. 34, julio – diciembre, pp. 41 a 69, Universidad Central de Venezuela.
- Lemos, C. de (2014). “Una crítica (radical) a la noción de desarrollo en la adquisición del lenguaje”. En M. F. Lier De Vitto y L. Arentes (coord.) *Adquisición, patología, clínica del lenguaje*. UNR Editora.
- Van Dijk, T. (1981). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

**Martinenghi, Liliana** [lilimartinenghi@gmail.com](mailto:lilimartinenghi@gmail.com)

**Isern, Andrea** [andraisern@hotmail.com](mailto:andraisern@hotmail.com)

UNICEN

## **Resumen**

En el presente trabajo daremos a conocer el examen de español de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) llamado UNICENCE (Certificado de Español de la UNICEN) que se crea en el marco de la “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral” del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) impulsado por la SPU del Ministerio de Educación. A partir de 2024 los estudiantes que ingresan a la UNICEN deben acreditar un nivel de lengua intermedio equivalente al nivel B1+ del MCER. Para eso deberán presentar un certificado oficial expedido por una institución reconocida que certifique la acreditación de ese nivel o superior.

En el caso de no contar con ninguno de estos certificados internacionales, hemos diseñado un examen de nivel B1+ (MCER) para evaluar si el estudiante extranjero ingresante posee las competencias lingüístico-comunicativas para desempeñarse en español en carreras de grado. En este sentido, la acreditación del examen UNICENCE es un requisito obligatorio para todo estudiante extranjero no hispanohablante que pretenda ingresar a la UNICEN y que no cuente al momento de la admisión con una certificación oficial que acredite su nivel intermedio de español. De esta manera, propendemos con el proceso de internacionalización de los estudiantes y garantizamos que ellos cuenten con las competencias necesarias de español para integrarse a nuestra Universidad y que su estancia académica sea eficaz.

En este trabajo, presentaremos los antecedentes, el constructo teórico del examen UNICENCE y los lineamientos que lo sustentan. En este sentido, desarrollaremos las nociones de examen de dominio en el marco de los diferentes géneros que circulan en los entornos universitarios, con los que se vehiculiza y construye el conocimiento; y a los que se enfrentan los estudiantes extranjeros que ingresan en nuestra Universidad.

## **Palabras clave**

Internacionalización - examen UNICENCE - examen de dominio - géneros discursivos.

### **1. Marco de creación**

Hacia fines de 2021 el Departamento de Lenguas fue convocado por la Secretaría de Políticas Institucionales a participar del proyecto “La internacionalización integral de la UNICEN: estrategias y acciones para su promoción desde la virtualidad” aprobado por Disposición SPU N° 89/2021 en el marco de la Convocatoria “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral” - PIESCI/SPU/ME. Es así como vimos la posibilidad de sentar las bases de una política lingüística en la UNICEN hasta el momento inexistente y desde el área de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) supimos que había llegado la oportunidad de acordar la aprobación del nivel de español necesario que deben acreditar los estudiantes extranjeros no hispanohablantes como requisito de ingreso a cualquiera de las carreras de grado en modalidad presencial y también virtual como política institucional transversal a todas las unidades académicas. Una vasta experiencia en el área de español con estudiantes de intercambio que vienen a nuestra universidad por períodos breves da cuenta de perfiles diversos: hemos recibido estudiantes que poseen certificación internacional que acredita su nivel de español; otros que vienen con buen nivel

de lengua general pero no poseen certificación que lo acredite y la gran mayoría de estos intercambistas llegan con escasos o ningún conocimiento de español.

Cabe destacar que, en nuestra Universidad, las asignaturas se dictan en español, como así también, todos los documentos y planes de estudio se presentan en esa lengua. Asimismo, la mayoría de los estudiantes son hablantes nativos de español y es esta la lengua que se emplea de manera dominante en toda la comunidad. Así, el uso del español se presenta como una necesidad para participar de manera efectiva en la comunidad en general y para favorecer el aprendizaje en el ámbito académico en particular.

Para tener la certeza de que un requisito de lengua era una necesidad compartida por los docentes que trabajan con estudiantes extranjeros no hispanohablantes en las diferentes cátedras, desarrollamos un plan de trabajo con el respaldo del proyecto de internacionalización que se había puesto en marcha en todos los claustros en pos de posicionar a la UNICEN en un contexto internacional. Así, luego de una capacitación con especialistas en lenguas y sociología de la Universidad de Tres de Febrero, se diseñó un instrumento de consulta institucional sobre las necesidades lingüísticas de la UNICEN. Desde el área ELSE encuestamos a profesores y profesoras de distintas unidades académicas para conocer sus percepciones respecto al nivel de lengua requerido.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Considera que el nivel de español incide en el desempeño global del estudiante no hispanohablante en su asignatura? (Opciones: mucho- bastante- poco)
2. ¿Cuál debería ser, a su criterio, el nivel de proficiencia en español necesario para que un estudiante se desempeñe exitosamente en la materia o curso que usted dicta? (Opciones: Nivel Básico- Nivel intermedio- Nivel avanzado)

Se obtuvieron 96 respuestas. Respecto a la primera pregunta, un 70 % manifestó que el nivel de español incide mucho y bastante en el desempeño global del estudiante. En cuanto a la segunda pregunta, un 93 % de los docentes encuestados respondieron que el nivel de proficiencia en español debería ser intermedio o avanzado para desempeñarse exitosamente en la materia o curso que dicta. De esta manera, los resultados confirmaron aquellas necesidades que se ponían en evidencia en distintas situaciones, pero que no contaban con una sistematización o un plan de acción institucional. Esto constituyó la antesala de la creación del examen y la oportunidad de poner en agenda la discusión de una política lingüística propia.

Una vez que el examen fue creado y contamos con algunas muestras de consignas tanto orales como escritas, realizamos una consulta con especialistas en exámenes de español de la Universidad de Buenos Aires quienes nos aportaron sus comentarios, nos hicieron notar las debilidades y fortalezas del instrumento y nos instaron a pensar en los pasos a seguir.

## **2. Propuesta de un examen propio**

El examen UNICENCE se crea con el propósito de facilitar la inserción y el aprendizaje de estudiantes extranjeros y extranjeras cuya lengua materna no es el español en las asignaturas o seminarios que vienen a cursar a la UNICEN. Es así que estos estudiantes que ingresan a la institución con el fin de formarse deben acreditar un nivel de lengua intermedio equivalente al nivel B1 + del Marco común Europeo de Referencia para la Lenguas que les permita comprender e interactuar oralmente, leer y escribir textos académicos de extensión y dificultad media. De esta manera, rendir el examen UNICENCE es un requisito obligatorio para todo estudiante extranjero no hispanohablante que pretenda ingresar a la UNICEN con fines formativos en las distintas carreras de grado que ofrecen nuestras unidades académicas.

Se trata de un examen de dominio, es decir que evalúa la capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real universitaria. Lo que se busca probar con las consignas es que los estudiantes no hispanohablantes puedan desempeñarse en las distintas situaciones que le exija el mundo académico.

Por otro lado, también es un examen de habilidades integradas ya que entendemos que las habilidades lingüísticas no operan de manera aislada y en la mayoría de las situaciones comunicativas, el usuario de una lengua pone en juego al menos dos de ellas en combinación (Leckowicz, 1997). En consonancia con estas características, en el examen se proponen consignas como leer un artículo de divulgación científica para escribir un resumen, preparar una exposición para presentar en una clase, etc. Es así que el examen no evalúa los conocimientos de gramática de manera aislada, no hay actividades de vocabulario específico o de llenado de blancos.

El nivel de lengua que se espera que acrediten los estudiantes con el examen es el intermedio ya que es el correspondiente al umbral universitario. Cabe aclarar que tomamos como referencia los niveles del MCER y de las descripciones que establece el examen CELU. Según estos estándares, con un nivel intermedio de lengua el estudiante:

Comprende textos informativos en los que distingue temas generales de detalles específicos. Comprende también textos simples de opinión, narraciones, artículos y ensayos de divulgación o de estudio.

Puede redactar, con poca complejidad y poco detalle, distintos tipos de textos: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, artículos de opinión, informes en general.

Comprende el registro estándar de distintas variedades dialectales y puede distinguir, de manera básica, el estilo formal del informal.

Participa con cierta fluidez y naturalidad en conversaciones con hablantes nativos sobre temas cotidianos o específicos de su área de trabajo o estudio.

### **3. Características de UNICENCE**

El examen consta de una parte escrita y una parte oral. La parte escrita cuenta con tres actividades en las que se propone la lectura o la escucha de un texto y a partir de él, la escritura de otro. La parte oral tiene una duración de 20 minutos. Hay un primer momento de preguntas generales y luego se les proporciona a los candidatos una lámina que contiene un texto breve sobre una temática y cinco ítems que van de lo particular o personal a lo más general y sirven de guía para poder hablar sobre el tema elegido.

Una característica particular de UNICENCE es que se orienta a las prácticas discursivas propias del entorno universitario. Es así que se proponen lecturas y/o se solicitan tareas de escritura e interacción vinculadas a esta esfera. Esta decisión se funda en dos razones. En primer lugar, entendemos que la afiliación intelectual supone dominar las prácticas discursivas para construir y comunicar el saber. En consonancia, expresa Casco (2009) que “el sistema comunicativo universitario abarca discursos que cumplen dos funciones imbricadas: construcción del saber y comunicación del mismo.” (p. 241) En segundo lugar, consideramos que poder comprender y emplear el lenguaje académico asegura el derecho a la educación. En términos de Navarro (2020) la apropiación del lenguaje académico, así como la negociación de las identidades y lenguajes que traen consigo las y los estudiantes, se vincula a la posibilidad de ejercer el derecho a la educación (p.1).

Para la selección de textos que se proponen como input y como tareas de producción, tomamos en consideración los diversos géneros discursivos que se leen, se escriben y se oralizan en el entorno universitario. Entendemos que el universo es vasto y que tiene sus particularidades en distintas áreas del saber. Así, según la actividad que realizan conviven géneros del sistema de actividad profesional (asociado al quehacer de la profesión), del social (propio de la relación que se establece entre las

personas), del académico (asociado a la investigación) y del de la enseñanza y el aprendizaje (orientado a enseñar y aprender en un área de conocimiento) (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013). También según su objetivo y ámbitos se pueden clasificar en géneros expertos (creados para construir, comunicar y negociar el conocimiento entre miembros expertos de una comunidad) y géneros de formación (creados por los docentes para mediar el aprendizaje del conocimiento) (Navarro, 2019).

De esta manera, para el examen podremos proponer la lectura, la escucha o la escritura de géneros como artículos breves de difusión científica, abstract, informes, reseñas, etc. (géneros expertos del sistema de actividad académico); presentaciones o exposiciones orales, apuntes, resúmenes, guías de trabajo, etc. (géneros de la formación asociados al sistema de enseñanza y aprendizaje); correos electrónicos, publicaciones en foros, etc. (géneros asociados al sistema social); reglamentos, planes de estudio, programas de asignaturas, etc. (géneros del sistema de actividades profesionales).

En las actividades también se considerará el uso de las habilidades discursivas requeridas en el contexto universitario, es decir, aquellas que permitan analizar y adecuarse a situaciones nuevas, reconocer expectativas y demandas retóricas (objetivos comunicativos, interlocutores, patrones discursivos, formatos) (Navarro, 2018, p. 14). En este sentido, se presentan en el examen actividades en las que se solicita identificar un propósito de escritura, transformar información en función de la adecuación a una nueva situación comunicativa (leer un artículo para hacer un resumen para participar en una clase, usar una explicación de manual para explicar un proyecto a una autoridad, etc.), leer de manera crítica una nota para contrastar con otros conocimientos o saberes, etc.

La conexión entre los géneros y las habilidades permite trabajar con habilidades discursivas contextualizadas que facilitan el acceso a la participación social en el ámbito universitario. Entendemos, igualmente, como ya dijimos, que la cultura académica es vasta, heterogénea y específica de cada área disciplinar. Para construir nuestro examen tomamos una mirada amplia que nos permita crear distintas actividades para las tomas que se hagan teniendo en cuenta tanto los géneros que circulan como las habilidades comunicativas requeridas en el ámbito universitario.

#### **4. Muestras de actividades**

##### **Muestra 1. Actividad escrita. Turismo sostenible**

###### **CONSIGNA 3 DE LECTURA Y ESCRITURA:**

Lea el siguiente artículo de la Dra. Valeria Palavecino, directora de la carrera Turismo en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, publicado en la página de la Universidad y resuelva.

<https://www.unicen.edu.ar/content/desarrollo-y-turismo-sostenible-en-b%C3%BAsqueda-de-un-paradigma-para-un-futuro-justo-y-equitativ>

1. Indique con una cruz.

El propósito del artículo es:

comunicar la diferencia entre el turismo sostenible y el turismo tradicional

explicar para promover el desarrollo del ecoturismo

recomendar cómo hacer ecoturismo

2. Usted es un estudiante de la carrera de Turismo de la Facultad de Ciencias Humanas. La docente les indica que realicen una lectura para comentar en la clase siguiente. Lea el artículo y escriba un resumen de no más de 10 líneas para participar de la actividad.

3. Sobre el mismo tema, lea el siguiente fragmento publicado en una nota del diario Clarín. Luego de leer y según su criterio, escriba cuáles son las acciones más importantes para ser un turista sustentable. Justifique su respuesta.

### **Uno por uno, los consejos para viajar de forma sustentable**

La clave es la planificación con antelación, de esta manera, podrás seleccionar las mejores opciones. Un buen consejo es, al viajar en avión, escoger la menor cantidad de escalas posibles. Luego, al llegar al destino, optar por caminatas y el uso de bicicletas para distancias cortas, o transporte público para distancias largas. De esta manera reducimos nuestro impacto en lo que se refiere a la huella de carbono.

Gestionar los residuos de manera responsable es esencial para cuidar la naturaleza.

A la hora de elegir hospedaje, priorizar hoteles que tengan programas de reciclaje. También pedir que no te cambien las sábanas y toallas todos los días, así como no olvidarse de apagar la calefacción o el aire cuando se salga a pasear.

Cuando estés recorriendo el destino, preferí artículos reutilizables como botellas de agua, tazas de viaje, bolsa de tela para las compras y recipientes para las sobras y basura que generes. Gestionar los residuos de manera responsable es esencial para cuidar la naturaleza, el destino y a sus habitantes.

El consumo y la compra de objetos locales es otro de los consejos para hacer una inmersión que represente las costumbres, los sabores y los detalles que hacen que el lugar sea único. Además, de impulsar sus economías.

El nuevo “modo vacaciones” ayuda a que todas las partes involucradas salgan beneficiadas y aprovechen al máximo.

En cada momento, es importante respetar las prácticas, creencias, reglas y leyes del destino que elegiste conocer. En esta línea, buscá nuevos destinos, el turismo de masa genera impactos negativos en la ciudad y en sus habitantes como pueden ser el exceso de contaminación, ruido, deterioro del patrimonio, entre otras cosas. (Fragmento de BrandStudio (2 de mayo de 2022). El turista sustentable: una tendencia que crece y busca cambiar la manera de viajar. Clarín.)

### **Muestra 2. Actividad oral. La vida universitaria**

**Temática:** ingreso a la universidad “el oficio de ser estudiante”.

**Input/género:** nota de interés.

Boletín informativo de la UNICEN. De interés para la comunidad universitaria.

**Curso de Ingreso a la Vida Universitaria: “Conocer el oficio de ser estudiante”**

“El ingreso a la universidad es una decisión que trae aparejados cambios en la vida de quienes inician este proceso. No tiene edad ni momento específico. Este paso abre un nuevo escenario donde “la facultad” se convierte en un lugar de desafíos y posibilidades que cada estudiante comienza a desandar a lo largo de su permanencia en la institución.

Este inicio es acompañado por otros estudiantes, docentes y administrativos que reciben a “los ingresantes” para colaborar y atender todas las dudas y situaciones que se presentan. Paulatinamente se va constituyendo una “nueva red social” integrada por nuevos conocidos o compañeros, se conocen o descubren nuevos modos de funcionamiento y pautas propios del sistema universitario se expresan y discuten ideas que enriquecen los debates, se problematizan estereotipos sociales. Es decir, se inicia un proceso de formación de los futuros profesionales universitarios.” (Fragmento: Caffareli, C. (2014) Curso de Ingreso a la Vida Universitaria: “Conocer el oficio de ser estudiante”)

### **Listado de tópicos para generar un intercambio oral (género) que puede desarrollarse mediante la construcción dialógica de la exposición y/o la argumentación**

Los comienzos de la vida universitaria desde tu experiencia personal

las dificultades de ser estudiante universitario: conocer la nueva institución y los nuevos modos de construir el conocimiento

la idea que la vida universitaria brinda posibilidades de crecimiento académico y profesional.

Los inconvenientes en la carrera pueden deberse a la desorganización del tiempo y a la toma de malas decisiones.

la clave para una vida universitaria exitosa es mantener siempre el equilibrio y constituir una red social que acompañe en el camino.

Algunas de las habilidades requeridas son: exponer, argumentar, narrar, comparar, describir, interactuar oralmente.

## **5. La relación entre distintos exámenes**

La creación del examen UNICENCE (Certificado de español de la UNICEN) considera la relación con otros exámenes con los que se complementa. Entendemos que nuestro examen pretende dar respuesta a una necesidad específica de la Institución.

Actualmente, el Departamento de Lenguas recibe estudiantes a los que se les toma un test de nivel para diagnosticar y para organizar los grupos de cursada. Este test lo hacen quienes se acercan al Departamento. Una vez que rinden el test se insertan en los cursos o no de acuerdo con sus decisiones y al nivel de dificultad que le demanda la asignatura elegida. Los cursos de español no son obligatorios para los estudiantes independientemente del nivel de lengua que obtengan en el test. Por otro lado, al finalizar los cursos se rinde un examen de nivel que certifica de manera interna el nivel cursado por el estudiante.

Por otra parte, el Departamento de Lenguas es sede del examen internacional CELU (certificado de español lengua y Uso) y sus docentes de español evaluadoras del examen. Desde este rol, promovemos y acompañamos el desarrollo del examen desde su creación y atendemos a los candidatos que se ocasionalmente se presentan en nuestra sede. Es así que, en los casos en que nuestros estudiantes logren un nivel adecuado y estén interesados en rendir el examen internacional CELU, se les ofrece la instancia y se los acompaña en el proceso de preparación.

Ahora bien, específicamente, UNICENCE se propone para los estudiantes que desean realizar estudios de grado en la UNICEN, pero no cuentan con un examen que acredite un nivel intermedio. UNICENCE se activa al momento de la inscripción del estudiante en cualquiera de las carreras de grado y sin costo. Está diseñado para que se adapte a los cronogramas particulares de las Facultades. Cabe destacar que la propuesta es requerir un examen que certifique un nivel intermedio de español. En este sentido, es válido para el ingreso al grado en nuestra universidad tanto el certificado de CELU como el de UNICENCE.

## **6. Proyecciones y desafíos**

El objetivo fue sentar las bases de una política lingüística en el seno de nuestra universidad. Consideramos un logro que el tema esté en agenda y que se haya abierto la discusión en las reuniones de interfacultades. Debemos mencionar también que hay acuerdo para que el examen se aplique en la instancia de ingreso al grado y que aquellos estudiantes que no estén listos para rendirlo tomen clases de español de manera obligatoria.

Respecto a los estudiantes no hispanohablantes que realizan movilidades breves y a los estudiantes de seminarios de posgrado, se acordó que tomen clases de español de forma obligatoria en el Departamento de Lenguas de nuestra universidad en el caso de que no tengan los conocimientos suficientes, pero no hemos logrado que el examen UNICENCE sea requisito para estos perfiles de estudiantes. Este es otro desafío a mediano plazo.

La toma del examen es una proyección para 2024 y un desafío en tanto será la instancia para considerar defectos y virtudes del instrumento. Asimismo, la elaboración de rúbricas de evaluación y su testeo conforman un asunto en proceso de trabajo.

## Referencias

- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1). 17-36.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6 (11). 233-260.  
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/100>
- Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes (para la traducción en español), 2da.ed. 2003. MCED y Anaya.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Editorial Anaya. 2003
- Certificado de Español Lengua y Uso. (s/f). Recuperado el 15 de octubre de 2023 de  
<https://www.celu.edu.ar/es>
- Leckowicz, J. (1997). The integrated testing of Second Language. En Clapham y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, (Vol. 7), (pp.121-130). Kluwer.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes. ISBN 978-987-558-499-0.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35, (2), 1-32.
- Navarro, F. (2020). *Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos*. Especialización en *Lectura, Escritura y Educación*. Flacso Virtual-Argentina.  
[https://www.escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/10/Navarro\\_2020\\_Cinco-acciones-para-docentes-inclusivos.pdf](https://www.escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/10/Navarro_2020_Cinco-acciones-para-docentes-inclusivos.pdf)

Rodrigues, Bruna M. de O. [bruna.oliveira@unila.edu.br](mailto:bruna.oliveira@unila.edu.br)

Ribeiro, Bruna O. [bruna.ribeiro@unila.edu.br](mailto:bruna.ribeiro@unila.edu.br)

Locoselli, Larissa F. [larissa.locoselli@unila.edu.br](mailto:larissa.locoselli@unila.edu.br)

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Brasil)

## Resumen

La Universidade Federal da Integração Latino-Americana, creada en 2010, se ubica en la Triple Frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay. Su misión institucional se centra en un proyecto integracionista cuyos principios fundamentales son la interculturalidad, el bilingüismo (portugués-español), la interdisciplinaridad y la integración solidaria (UNILA, 2019). Esta última se traduce estructuralmente en el objetivo (todavía incumplido) de que el profesorado y el alumnado se constituyan un 50% de brasileñas/os y un 50% de no brasileñas/os, originarias/os de los demás países latinoamericanos. En cuanto al bilingüismo, la principal política lingüística explícita de la institución consiste en la enseñanza obligatoria de español como lengua adicional a todo el alumnado brasileño y la del portugués como lengua adicional a todo el alumnado no brasileño de la universidad. Es en este contexto en el que actuamos pedagógicamente hace cerca de ocho años, impartiendo los cursos de español adicional. En esta comunicación pretendemos compartir los aspectos que, tras estos años de experiencia, consideramos centrales en un proyecto pedagógico que busca atender a los principios institucionales antes mencionados. Nuestra reflexión se enmarca, por un lado, en la discusión sobre la interculturalidad (Walsh, Mignolo y García Linera, 2006; Walsh, 2009), así como en el debate acerca de la identidad latinoamericana y el lugar que tiene en ella Brasil (Quijada, 1998; Ribeiro, 2012). Por otro lado, se fundamenta también en la discusión glotopolítica acerca del rol del bilingüismo portugués-español en la integración regional latinoamericana (Arnoux, 2008) y los estudios lingüísticos y discursivos comparativos entre el portugués y el español (González y Fanjul, 2012). El trabajo realizado consiste en una discusión de nuestras prácticas pedagógicas a la vista de tal marco teórico y produce como resultado una revisión crítica de tales prácticas que pretende contribuir al desarrollo de un proyecto de integración lingüístico-cultural de nuestra región.

## Palabras clave

ELSE - integración regional – interculturalidad – glotopolítica - estudios comparativos

### 1. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA - (La Universidad Federal de la Integración Latinoamericana)

UNILA fue concebida como una institución innovadora en lo que se relaciona a la enseñanza, investigación y extensión, por tener el propósito de desarrollar estos aspectos de manera direccionada hacia la integración de América Latina y el Caribe, y por el papel central que ocupa el bilingüismo en su propuesta.

El 12 de diciembre de 2007, el presidente brasileño, Luiz Inácio Lula da Silva, presentó un proyecto de ley al Congreso Nacional que, tras ser aprobado en la Cámara de Diputados y en el Senado Federal, dio origen a dicha universidad, revelando tanto el interés de la sociedad en crear una nueva institución con un perfil singular como el respaldo de los legisladores de la época.

De esta manera, UNILA se diferencia de otras universidades públicas en Brasil al asumir la responsabilidad de formar a profesionales no solo competentes en la carrera elegida, sino también aptos para la construcción de sociedades latinoamericanas y caribeñas integradas y más justas social y económicamente (UNILA, 2012), lo que evidencia también la relación de la institución con el

Mercado Común del Sur (MERCOSUR). Fue creada por la Ley N° 12.189, de 12 de enero de 2010, y sancionada en Brasilia durante el segundo mandato del presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Dado su contexto geográfico en la triple frontera, Foz do Iguaçu, ciudad que limita con Ciudad del Este, en Paraguay, y Puerto Iguazú, en Argentina, fue el espacio elegido para la sede de UNILA. Esta ubicación se consideró estratégica, ya que la ciudad tiene una composición étnica muy variada, albergando a más de 72 nacionalidades (UNILA, 2013), lo que propicia la convivencia diaria de diversas culturas, garantizando la "promoción de la interculturalidad" (UNILA, 2012), el noveno principio de la universidad, indicado en su Estatuto. Hay que señalar, igualmente, que la región está experimentando un acelerado proceso de integración también en lo económico, cultural y demográfico, en un fenómeno único en América Latina (UNILA, 2013), que no se circunscribe únicamente a las tres ciudades que componen esta frontera. Así, desde 2010 ha estado en funcionamiento y establecida en esta localidad.

Como su misión institucional se centra en este proyecto integracionista cuyos principios fundamentales son la interculturalidad, el bilingüismo (portugués-español), la interdisciplinaridad y la integración solidaria (UNILA, 2019), en el marco teórico del presente trabajo se profundizará cada uno de estos aspectos.

## **2. El marco teórico**

Teniendo en cuenta el carácter singular de UNILA, única institución pública de educación superior en Brasil que se propone ser bilingüe, el debate sobre el bilingüismo es fundamental, ya que representa uno entre los importantes desafíos a los que la comunidad académica se enfrenta para consolidar el proyecto de integración cooperativa y solidaria de Latinoamérica y el Caribe, anhelado por la universidad.

Dicho proyecto se traduce estructuralmente en el objetivo (todavía incumplido) de que el profesorado y el alumnado se constituyan un 50% de brasileñas/os y un 50% de no brasileñas/os, originarias/os de los demás países latinoamericanos y caribeños. En este contexto, las asignaturas de español y portugués como lengua adicional forman parte del currículo de todas las 29 carreras de grado de la universidad.

Se identifica, de esta manera, a través de la búsqueda por hacer efectivo el bilingüismo en la institución, que la principal política lingüística explícita de UNILA consiste en la enseñanza obligatoria de español como lengua adicional a todo el alumnado brasileño y la del portugués como lengua adicional a todo el alumnado no brasileño de la universidad. Así, en el Plan de Desarrollo Institucional, leemos que “Por medio del fomento y constante investigación del bilingüismo, UNILA propone el desarrollo de competencias necesarias para activa participación en los diálogos y procesos interculturales locales, regionales e internacionales de América Latina y el Caribe [...]” (UNILA, 2019: 35, traducción nuestra).

Al considerar lo que dicho documento aclara respecto al fomento del bilingüismo en la institución, es posible comprender que la proposición de la universidad acerca del desarrollo de capacidades necesarias para la participación en diálogos y procesos interculturales de Latinoamérica y el Caribe está relacionada con la manera cómo entiende también este proceso Arnoux (2008). Según la investigadora,

el desarrollo de un bilingüismo español/portugués (...) reforzará los vínculos fraternos y dará un nuevo sentido a la resistente representación, que ha permanecido durante los dos siglos de vida independiente, de que constituimos una nación fragmentada que debe buscar su unidad. Este imaginario, insistimos, hará posible la construcción de una nueva ciudadanía y una participación democrática que genere solidaridad entre zonas distintas de ese espacio integrado (Arnoux, 2008, p.14).

Concordamos con Arnoux (2008) cuando remarca la importancia del bilingüismo español-portugués para el fortalecimiento de los países de América Latina como bloque integrado social, cultural y económicamente, y, para tanto, menciona la problemática búsqueda por una inexistente unidad nacional, así como la necesidad de construcción de un nuevo imaginario concerniente a nuestra identidad.

Debido a nuestro contexto de actuación, teniendo en cuenta sobre todo la misión institucional de UNILA y el rol del bilingüismo para que esta misión se convierta en realidad, vemos también el debate sobre la cuestión identitaria, suscitado por Arnoux (2008), como fundamental. Por lo tanto, otra discusión necesaria para informar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en esa universidad consiste en la que se relaciona con la identidad latinoamericana y el lugar que tiene Brasil en ella.

Para entrar en ese debate, no se puede soslayar lo que recupera Quijada (1998) en cuanto al proceso histórico de conformación de una identidad política transnacional a través del término “América Latina”. El hecho de que la identidad “latina” se construye, a partir de mediados del siglo XIX, en el pensamiento hispanoamericano, en especial el desarrollado por figuras destacadas del proceso político de consolidación de las recientes repúblicas, como una identidad contrapuesta a la “sajona” y que, concerniente a estas repúblicas, no deja de movilizar una noción de origen en la metrópolis hispánica, pone de manifiesto cómo la primera constitución histórica de la identidad “latinoamericana” corresponde a la “América Hispánica” y no incluye a Brasil. Como la misma Quijada (1998) señala, es recién a comienzos del siglo XX que Manuel Ugarte plantea una propuesta de unidad latinoamericana que discute de modo más sistemático la inclusión brasileña.

Pese a que en términos de historia política esta inclusión haya tardado y su consolidación más aún, pensamientos como el del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro devela el terreno común sobre el cual se erigieron las naciones latinoamericanas y desde el cual se puede (y según Ribeiro, se debe) forjar una identidad regional que aporte al proceso político de emancipación política de América Latina y el Caribe frente al despojo y la explotación a los que históricamente los somete el Norte Global. En un ensayo de 1976, Ribeiro produce una síntesis de la historia de nuestras semejanzas (sin obviar la de nuestras diferencias), que podríamos parafrasear en la esquematización de tres aspectos centrales: i) las matrices comunes de nuestras poblaciones: la indígena, la afro y la de migraciones no europeas y europeas no ibéricas; ii) el peso del racismo y la ideología del blanqueamiento en la conformación de la estructura social; y iii) la ordenación socioeconómica y política con fundamento en el latifundio y el entreguismo (Ribeiro, 2012). Se trata de una síntesis que en mucho nos ayuda a pensar la construcción de una identidad que dé espacio a un proyecto de integración regional como el que pretende UNILA.

Como ya se ha dicho, la misión institucional de esa universidad se centra en un proyecto integracionista que tiene como principios fundamentales la interculturalidad, el bilingüismo (portugués-español), la interdisciplinariedad y la integración solidaria. En lo que le atañe al principio de interculturalidad, el Plan de Desarrollo Institucional de la universidad establece que, para concretar la integración regional, es esencial valorar:

el diálogo y la comunicación intercultural, respetando las diversidades existentes y posibilitando una construcción solidaria y legítima; los saberes y experiencias tradicionales, poniéndolos en interacción con las diversas innovaciones científico-tecnológicas; y la historia de las diferencias y semejanzas entre culturas de los pueblos latinoamericanos y caribeños. (UNILA, 2019, p. 35, traducción nuestra)

Entendemos el concepto de interculturalidad en los términos de Walsh (2006), como aquel que “señala y significa procesos de construcción de conocimientos ‘otros’, de una práctica política ‘otra’, de un poder social ‘otro’, y de una sociedad ‘otra’”. En un proyecto integracionista como el que se postula UNILA, el concepto supone, o debe suponer, como la misma autora lo señala, “formas

distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2006, p. 22).

Es importante subrayar que dicha noción no obvia las tensiones y conflictos inherentes a todo proceso de integración intercultural, sino todo lo contrario. En la misma línea argumentativa de Walsh, defendemos que se debe trasladar a nuestra práctica pedagógica, en tanto práctica política, no porque busque “reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas”, sino porque busca construir con él (y no “desde él”, es decir, no tomarlo como simple objeto) prácticas decoloniales del ser y del saber, valorando formas de vivir, pensar y actuar otras, acarreando un verdadero desplazamiento teórico y metodológico.

Se trata, por lo tanto, de “implosionar –desde la diferencia– las estructuras coloniales del poder” (Walsh, 2009, p. 43) a las que somos y estamos históricamente condicionadas, sobre todo en términos académicos, al romper con lugares hegemónicos del saber, especialmente desde el norte global, ajenos a nuestra realidad; y del ser, a partir de modelos que no sean heteronormativos, blancos y excluyentes.

Es en la interacción entre los principios institucionales de UNILA, sobre todo a partir del bilingüismo y la interculturalidad, que la institución lograría, así, garantizar la integración solidaria, acortando distancias entre los pueblos, sujetos y cosmologías de la región, al valorar conocimientos originados desde un lugar de enunciación propio, latinoamericano.




Nos afiliamos, por lo tanto, a un pensamiento decolonial, cuyo objetivo es construir una “sociedad-otra, donde las relaciones comunitarias, la justicia, la igualdad, el buen vivir sean las guías de nuestros deseos” (Mignolo, 2006, p. 19). Una vez que, como nos enseña Mignolo, este pensamiento está atravesado tanto por las relaciones entre la geo-historia y la epistemología, de un lado, como entre las identidades y la epistemología, por otro, es imprescindible traer a nuestra praxis la discusión en torno a la construcción de dichas identidades, sobre todo porque estas se ven forjadas sobre cuerpos que han sido histórica, social y culturalmente racializados y sexualizados. Es lo que buscamos ejemplificar a partir del material creado por nosotras y utilizado en nuestras clases en UNILA.

### **3. Prácticas pedagógicas en un proyecto integracionista**




A fin de que se pueda entender cómo el marco teórico anterior informa y se traslada a nuestras prácticas pedagógicas, a continuación, presentamos una de las unidades didácticas que elaboramos como parte de la disciplina de Español Adicional Básico, impartida a los estudiantes brasileños ingresantes de UNILA. El trabajo culmina en una revisión crítica de tales prácticas y tiene como objetivo contribuir al desarrollo de un proyecto de integración lingüístico-cultural de nuestra región. Cada unidad va encabezada por un cuadro que se destina a presentar los contenidos que se trabajarán a lo largo de la secuencia didáctica. A modo de ejemplo, en la Imagen 1 traemos dos de esos cuadros, en los que se puede observar el destacado rol que se les atribuye a los principios de interculturalidad e interdisciplinaridad como ejes articuladores de nuestro trabajo, en el primer caso, a partir de la discusión de los etnotipos latinoamericanos y, en el segundo, con base en la discusión sobre el feminismo en nuestra región.

Esta práctica articulada supone no ignorar la cercanía entre la lenguas portuguesa y española, así como un abordaje sistemático de los aspectos del funcionamiento lingüístico que se relacionan con las capacidades y competencias necesarias al objetivo de cada unidad. En los dos casos abajo, esto corresponde a la descripción física y al relato de hábitos, por una parte, y a la identificación de géneros y a las características de la descripción y la narración, por otra.

## NUESTRAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

CONTENIDOS	
 Interculturalidad e Interdisciplinaridad	Enotipos latinoamericanos: aspecto étnico-racial-cultural
 Comprensión y expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción física de personas</li> <li>Relato de hábitos</li> </ul>
 Pronunciación y entonación	<b>B vs. V</b>

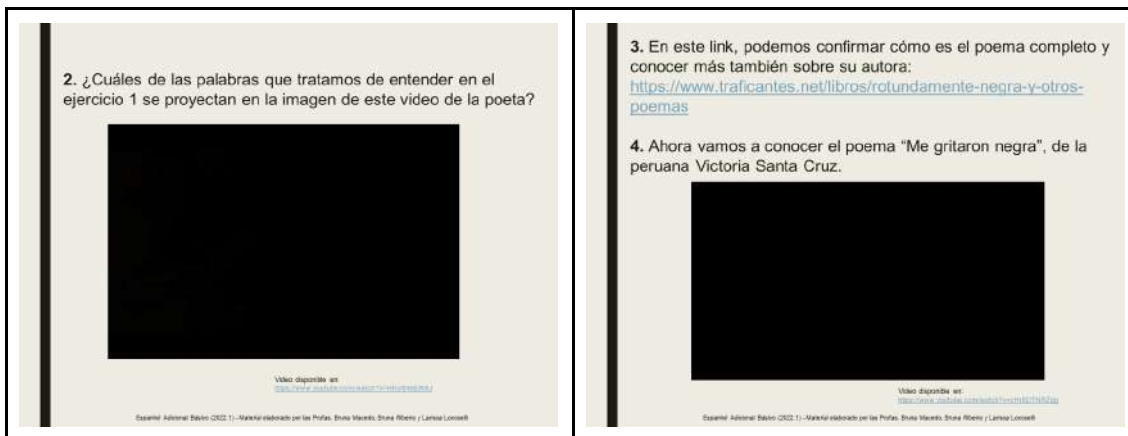
  

CONTENIDOS	
 Competencias textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de géneros y sus temáticas</li> <li>Características de la descripción y la narración</li> </ul>
 Interculturalidad e Interdisciplinaridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>El feminismo latinoamericano</li> </ul>
 Funcionamiento lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repaso: Artículos definidos e indefinidos</li> <li>Presente versus Pretéritos del Indicativo</li> <li>Marcadores temporales</li> </ul>

**Figura 1:** Presentación de contenidos. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso.

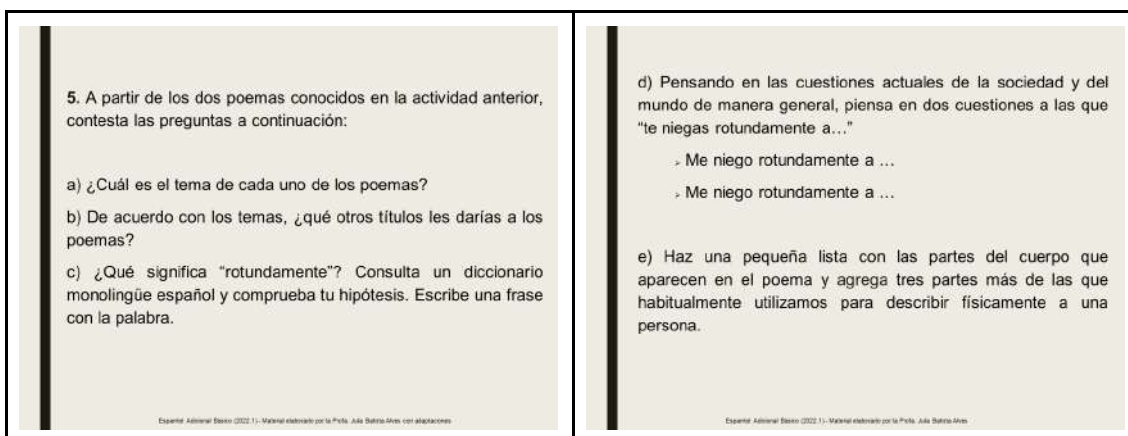
A continuación, y dada la necesidad de un recorte para este texto, nos centraremos en la descripción de la primera unidad, cuyos contenidos figuran en la imagen a la izquierda. La unidad se inicia con una propuesta de comprensión audiovisual del poema “Rotundamente negra”, de la escritora y activista afrocostarricense Shirley Campbell Barr (ejercicio 1 - Figura 2), sobre quien se conoce más en las actividades siguientes (ejercicios 2 y 3 - Figura 2).

<p>“Rotundamente negra”, de Shirley Campbell Barr</p> <p>En esta actividad, trabajaremos objetivos específicos de comprensión del poema “Rotundamente negra”, de Shirley Campbell Barr, recitado en video.</p> <p>1. <b>Antes de ver el video</b>, vamos a escuchar solamente el audio del poema recitado y buscar identificar las palabras que corresponderían a los espacios a completar:</p> <p><small>Spanish Advanced B2C2 (1) - Material elaborado por las Profas. Silvia Navarro, Susa Ribero y Linares-Lorente</small></p>	<p>Me niego rotundamente a negar mi voz mi sangre y mi piel</p> <p>Y me niego rotundamente a dejar de ser _____ a dejar de sentirme bien cuando miro mi _____ en el espejo con mi _____ rotundamente _____ y mi _____ Rotundamente _____ y mis _____ rotundamente _____ y mi _____ valientemente _____</p> <p>Y me niego categóricamente a dejar de hablar mi lengua, mi acento y mi historia</p> <p>Y me niego absolutamente a ser parte de los que _____ de los que temen de los que _____</p> <p>Porque me acepto rotundamente _____ rotundamente negra rotundamente _____</p> <p>Shirley Campbell Barr, <i>Rotundamente negra y otros poemas</i>, Torreozas, Madrid, 2017 (Poema adaptado con fines didácticos)</p> <p><small>Spanish Advanced B2C2 (1) - Material elaborado por las Profas. Silvia Navarro, Susa Ribero y Linares-Lorente</small></p>
--	--



**Figura 2.** Ejemplos de ejercicios. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso.

En la actividad 4 se les plantea a los estudiantes conocer un segundo poema, esta vez de la artista peruana Victoria Santa Cruz, a partir de una performance suya. En la actividad 5 (Figura 3) se observa que ambos poemas tienen como importante objetivo anteceder la discusión acerca de los estereotipos latinoamericanos por una introducción del tema de la descripción física ya enmarcado por una discusión sobre el racismo, lo que supone pensarlos de entrada desde la colonialidad del ser.



**Figura 3.** Ejemplo de actividades. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso

El trabajo en torno a la descripción física va a sistematizarse en un segundo momento de la misma unidad, a partir de prácticas de inducción y deducción con vistas a la ampliación de léxico y estructuras empleadas (ejercicio 1 - Figura 4), así como a partir de la distinción entre las formas verbales utilizadas para la autodescripción y para la descripción de otras personas (ejercicio 2 - Figura 4).

**SISTEMATIZANDO...**

**La descripción física**

**Formas para describir físicamente a una persona**

En este repaso, vas a deducir en parte los contenidos... ¡Manos a la obra!

**Ejercicio 1**

En la próxima diapositiva tienes un conjunto de cuadros coloridos a los que les faltan informaciones. ¿En cuál de los cuadros incluirías cada una de las siguientes informaciones?

- ♦ claros/oscuros
- ♦ azules/verdes/negros/castaños/color mel
- ♦ redondos/almondrados/raspados

- ♦ niña@
- ♦ muchach@, chic@
- ♦ hombre, mujer o señor/a
- ♦ ancian@ o adult@ mayor

- ♦ pequeña, chica o corta
- ♦ grande, larga o alargada
- ♦ ancha / estrecha o fina
- ♦ torcida
- ♦ aguilera
- ♦ chata

blanca  
morena  
negra  
amanilla

- ♦ negro / castaño / rubio / pelirrojo / canoso / blanco
- ♦ liso/rizado
- ♦ moren@ / rubi@ / pelirroj@ / canos@
- ♦ [o estar] pelad@ o calv@

- ♦ largo/corto
- ♦ gruesas/finas o delgadas

Controla siempre el @ para saber por esa palabra si se refiere a género o número, o sea "Luz" o "Luz@".

Copyright Adonair Bahr (2021) - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Susa Ribero / Linares Lora

**Ser joven / viej@**  
Ser un(a):

**Tener el pelo:**  
o  
**Ser:**

**Llevar el pelo:**  
**Llevar/tener** barba, bigote, barbilba  
**Tener** las cejas:

**Tener** la nariz:

**Tener** los ojos:

**Tener** la piel o la tez:  
o  
**Ser:**

Copyright Adonair Bahr (2021) - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Susa Ribero / Linares Lora

**Ejercicio 2**

Para describir físicamente a otra persona o a nosotras/os mismas/os, utilizamos con frecuencia los verbos **tener, ser y llevar**, como sugieren los cuadros del ejercicio anterior.

Cuando una persona **se describe a sí misma** utiliza formas de esos verbos distintas a las que utiliza cuando **describe a otra persona**.

Abajo tienes en los círculos cada una de esas situaciones, trata de deducir qué **formas verbales del cuadro a la derecha** se relacionan a la primera situación y qué formas a la segunda:

**Situación 1**

**YO**

Describe a sí misma

**Situación 2**

**ÉL (de)**  
**ELLA (de)**

Describe a otra persona

tiene  
soy  
llevo  
es  
tengo  
lleva

Copyright Adonair Bahr (2021) - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Susa Ribero / Linares Lora

**Figura 4.** Ejemplos de ejercicios. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso

En la etapa siguiente (Figura 5), se propone una actividad en la que los estudiantes deberán, a partir de las características físicas de los personajes desconocidos de las fotografías, formular su opinión, con base en las fórmulas dadas y las nacionalidades presentadas, acerca del origen de cada uno de ellos. A este ejercicio le sigue un panel de fotos de personalidades latinoamericanas, en su mayoría desconocidas por nuestros estudiantes brasileños (retratos hablados). Tras el intento de correlacionar las nacionalidades dadas a las respectivas personas, se les presentan sus nombres y orígenes. Es importante señalar que es muy común que los estudiantes, desde la práctica inicial de formular la opinión con base en las cuatro fotos de personas anónimas, manifiestan sentirse molestos en realizar el ejercicio, por tener que relacionar la imagen de una persona a una nacionalidad, lo que, de hecho, solo puede realizarse desde un imaginario estereotipado.

Tras la realización del ejercicio 1 con los retratos hablados de las personalidades hispanoamericanas, en el que, por lo general, se rompen las expectativas presentadas en las respuestas acerca de la identificación propuesta, se suele plantear un debate sobre los imaginarios y representaciones acerca de la nacionalidad vinculada a la categoría de fenotipo. Cabe señalar que esta propuesta tiene como finalidad proposital generar una molestia, en el sentido que las/los estudiantes se vean obligados a reflexionar sobre la imposibilidad de asignarle a una persona, a partir de sus rasgos físicos, características identitarias específicas, lo que supone ignorar la diversidad cultural y étnica de los sujetos de nuestra región. Por otra parte, no dejan de reproducirse determinados imaginarios que podríamos interpretar desde el concepto de etnotipo recuperado de Bres, Détrie y Siblot (1996) por Gasparin (2009), tales como la fijación de cierto concepto de “lo indígena” como característica andina; o la fijación de una imagen de blanquitud como rasgo rioplatense, en específico argentino o uruguayo. La reflexión y el debate a los que la secuencia didáctica da cabida permite una

concientización, en muchos casos, acerca del tema étnicorracial en la conformación de las sociedades latinoamericanas, facilitando un proceso de reconocimiento de semejanzas de parte de brasileños respecto a las demás nacionalidades de la región.

### Retratos hablados

1. Abajo tienes un panel de personas públicas hispanoamericanas (de la música, el cine, la política, el deporte...). ¿Conoces a todas ellas? Y si te decimos sus nacionalidades, ¿las identificarías?

- un hombre boliviano
- un hombre mexicano
- una mujer chilena
- una mujer peruana
- un hombre cubano
- un hombre uruguayo
- una mujer colombiana
- una mujer y un hombre argentinos

Ejemplar Adicional Babilon (2022.1) - Material elaborado por las Profas. Shela Marín, Shela Ribero y Leticia Lozano

2. Elige a 2 de las personas de este panel y elabora sus *retratos hablados* describiéndolas físicamente lo más detalladamente posible.

3. Presenta al grupo los retratos hablados sin agregar ningún otro tipo de información que pueda identificar a la persona descrita (como sexo, nombre, nacionalidad...). ¿A ver si alguien adivina de quién es el retrato!

Ejemplar Adicional Babilon (2022.1) - Material elaborado por las Profas. Shela Marín, Shela Ribero y Leticia Lozano

### ¿De qué país latinoamericano son estas personas?

Para formular tu opinión

Pienso que la persona  es [nacionalidad] porque

Me parece

- tiene rasgos indígenas.
- es negra / blanca.
- tiene la piel morena.
- es morena o moracha.
- tiene los ojos claros / oscuros.

Ejemplar Adicional Babilon (2022.1) - Material elaborado por las Profas. Shela Marín, Shela Ribero y Leticia Lozano

### Nacionalidades latinoamericanas

argentino/a	chileno/a	jamaicano/a	
boliviano/a	salvadorense o salvadoreño/a	mexicano/a o mejicano/a	uruguayo/a
boliviano/a	ecuatoriano/a	nicaragüense	venezolano/a
brasileño/a o brasileño/a	guatemalteco/a	panameño/a	puertorriqueño/a o portorriqueña/a
colombiano/a	guyanés/a	paraguayo/a	peruano/a
costarricense/a o costarricense/a	haitiano/a	dominicano/a	
cubano/a	hondureño/a	surinamés/a	

Ejemplar Adicional Babilon (2022.1) - Material elaborado por las Profas. Shela Marín, Shela Ribero y Leticia Lozano

Figura 5. Ejemplo de ejercicios. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso

En la siguiente etapa (Figura 6), se refuerza la práctica de expresión oral, a partir de la ampliación de fórmulas para opinar, a las que se les agregan estructuras para manifestar el acuerdo/desacuerdo. Ahora se formulan hipótesis acerca de la pertenencia de determinadas manifestaciones culturales a localidades de la región latinoamericana (ejercicios 1 a 3).

1. En esta actividad, trabajaremos la comprensión de dos materiales audiovisuales: una propaganda de un Ministerio de Turismo y el tramo de un programa educativo. Pero antes de ver los videos, contesta: ¿De **cuál país latinoamericano** es cada una de ellas y **por qué?** Para formular tu opinión, sigue las indicaciones dadas en la próxima página.

Ejemplar Adicional Babilon (2022.1) - Material elaborado por las Profas. Shela Marín, Shela Ribero y Leticia Lozano

### Para manifestar tu opinión...

Pienso que  
Creo que  
Me parece que

la manifestación [X] es de [país]

Desde mi punto de vista

porque  
a causa de que  
en razón de que

las y los [nacionalidad]

vibran por...  
se interesan por...  
tienen...  
hacen...  
son...  
prefieren...  
bailan...  
[otros...]

**Ejemplo\***

Pienso que la manifestación C es de África del Sur porque las y los africanos son animados.

\* Este ejemplo requiere apoyo a la expresión verbal, ya que no puede ser visto directamente, como debe ser en el aula.

Para poder contar esas posibilidades de temas o abordar otros temas, consulta los datos de este sitio en español: [www.mt.gov.ar](http://www.mt.gov.ar) y [www.mt.gov.ar](http://www.mt.gov.ar)

Ejemplar Adicional Babilon (2022.1) - Material elaborado por las Profas. Shela Marín, Shela Ribero y Leticia Lozano

2. Escuchar a tus colegas, manifiesta **acuerdo** o **desacuerdo** respecto a las opiniones presentadas. Para hacerlo, sigue las indicaciones abajo:

Para comentar la opinión de otra persona...

También pienso que creo que me parece que opino que la manifestación [X] es de [país]


pero la manifestación [X] pienso que creo que me parece que opino que es de [país]

**Ejemplo\***  
También pienso que la manifestación C es de África del Sur pero la manifestación B creo que es de España.

\* Este ejemplo responde apenas a la restricción local presentada, ya que no apunta países latinoamericanos, como debe ser en la actividad.

Español Adicional Bilingüe C2C2 11 - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Bruna Ribeiro y Larissa Loureiro

3. Las manifestaciones anteriores, reproducidas abajo, son de los siguientes países Argentina, Uruguay, Ecuador y México. A partir de este dato, revisa tus hipótesis previas.




Español Adicional Bilingüe C2C2 11 - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Bruna Ribeiro y Larissa Loureiro

**Figura 6.** Ejemplos de ejercicios. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso.

En la misma secuencia, se propone un acercamiento a otras manifestaciones culturales de nuestra región, a partir de la comprensión general (ejercicio 4 - Figura 7) y específica (ejercicios 5 y 6 - Figura 7) de dos videos que retratan el carnaval uruguayo y el carnaval del norte argentino. Aquí también se observa el poco conocimiento que tenemos, en tanto brasileños, acerca de las manifestaciones culturales de nuestros vecinos latinoamericanos, algunas de ellas compartidas con nosotros.

4. Ahora vamos a ver los videos una primera vez con el objetivo de contestar las siguientes preguntas:


- ¿De cuáles manifestaciones culturales tratan?
- ¿En qué países y en cuál(es) región(es) de los respectivos países ocurren esas manifestaciones?



Video 1:  
<https://youtu.be/SB77v96-9gA>

Español Adicional Bilingüe C2C2 11 - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Bruna Ribeiro y Larissa Loureiro

- ¿De cuáles manifestaciones culturales tratan?
- ¿En qué países y en cuál(es) región(es) de los respectivos países ocurren esas manifestaciones?




Video 2:  
<https://youtu.be/4EE8ST6k6z7654>  
(hasta el minuto: 13:29)

Español Adicional Bilingüe C2C2 11 - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Bruna Ribeiro y Larissa Loureiro

5. Al ver el Video 1 por segunda vez, toma nota de:

- a) Las razones por las cuales ese sería "el carnaval más largo del mundo"
- b) Informaciones específicas que se dan acerca de cada fiesta:
  - Las Llamadas de Montevideo
  - La Murga
  - Carnaval del Norio
  - Carnaval de La Pedrera




Video 1:  
<https://youtu.be/SB77v96-9gA>

Español Adicional Bilingüe C2C2 11 - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Bruna Ribeiro y Larissa Loureiro

6. Al ver el Video 2 por segunda vez, toma nota de:

- a) Las explicaciones que se dan sobre la fiesta a partir de la localización de la región Noroeste del país
- b) Las costumbres relacionadas sobre la celebración en la Quebrada de Humahuaca



Video 2:  
<https://youtu.be/4EE8ST6k6z7654>  
(hasta el minuto: 13:29)

Español Adicional Bilingüe C2C2 11 - Material elaborado por las Profas. Bruna Miranda, Bruna Ribeiro y Larissa Loureiro

**Figura 7.** Ejemplos de ejercicios. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso.

En lo que sigue, nos dedicamos al trabajo con la pronunciación y entonación, que tiene como punto de partida determinadas palabras recogidas de los videos de la actividad de comprensión audiovisual acerca de las manifestaciones culturales (Figura 8). El objetivo de esta etapa es profundizar en los contrastes entre las letras B y V entre las dos lenguas (ejercicio 1), con el apoyo de un video informativo sobre sus orígenes y realizaciones a lo largo de la historia en lengua española (ejercicio 2) culminando con una propuesta de práctica de estos sonidos (ejercicios 3 y 4).

**PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN**

**Letras B (be) y V (uve)**

1. Tras haber escuchado los videos de la actividad de Comprensión Audiovisual anterior, compara el sonido de las letras destacadas en rojo:

carna**V**al  
Veranie**g**o  
carna**V**alera  
escia**V**os  
V**I**vas

candom**B**e  
Brasile**ñ**o

pro**V**incias  
Bol**I**via  
nue**V**os  
carna**V**ales

Video 1: <https://youtu.be/0807Hd8j0k4>

Video 2: <https://youtu.be/EE65T9e4L7c>  
Fecha de inicio: 12/28

Copyright: Adriel Bello (2021) - Material elaborado por las Profas. Shira Maribel Stone Ribero y Lina Marcela

2. Mira el video de BBC Mundo acerca de la B y la V con el objetivo de conseguir las siguientes informaciones:

a) ¿Puede haber diferencias en su pronunciación?  
b) ¿A qué se debe la existencia de las letras B y V?  
c) ¿Qué cambios hubo a lo largo del tiempo en su pronunciación?

Video disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=ym\\_Ay0se4d](https://www.youtube.com/watch?v=ym_Ay0se4d)

Copyright: Adriel Bello (2021) - Material elaborado por las Profas. Shira Maribel Stone Ribero y Lina Marcela

3. ¡A practicar! Observa la lista de palabras y entrena su pronunciación.

Vengo  
Lavadora  
Ver  
Veces  
Venimos  
Vuelta

Bañar  
También  
Sobremesa  
Buena

4. Practica, además, con los siguientes trabalenguas:

**Trabalenguas 1**  
Un ave pensaba mientras que volaba,  
que sentía el pez mientras que nadaba,  
Y pensaba un pez mientras que nadaba,  
que sentía el ave mientras que volaba.

**Trabalenguas 2**  
Nadie silba como Silvia,  
porque si alguien silba como Silvia,  
es porque Silvia le enseñó a silbar.

**Trabalenguas 3**  
Hija, ¿habla Jairo? No, habla Biana, la belladora.  
La habladora fue a hablar con Bías a Puesta.

Trabalenguas retiradas de: <https://www.lenguas.com/ingles/trabalenguas/> y <https://www.almacen.com/ingles/trabalenguas/>

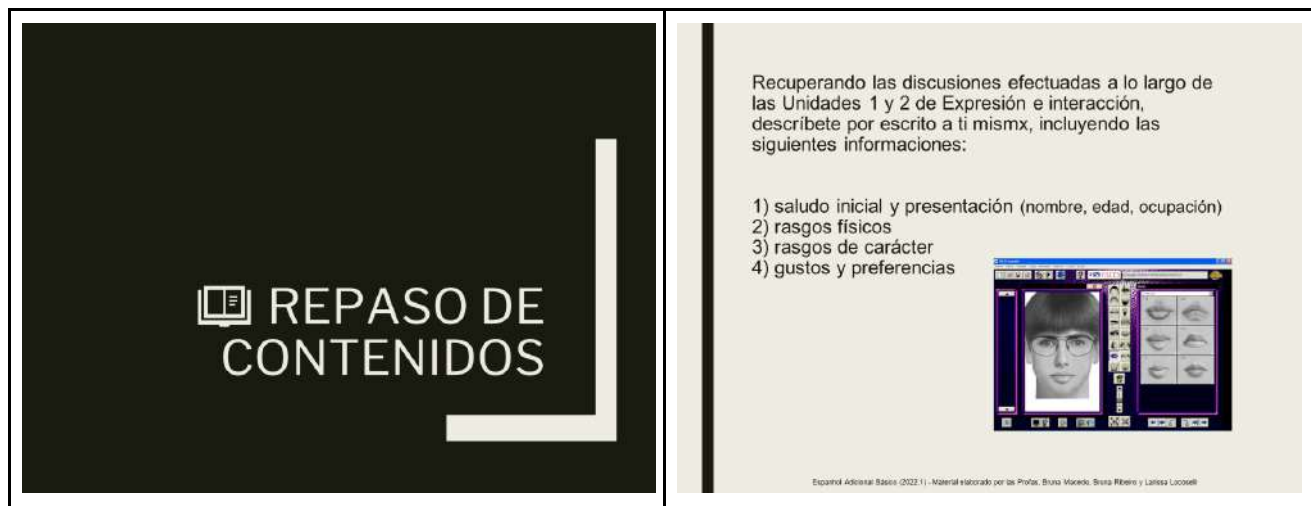
<https://www.guerrillacomunicacion.com/que-es-un-trabalenguas-para-entender-como-se-hace/>

**Figura 8.** Ejercicios de oralidad. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso.

La penúltima etapa de la unidad (Figura 9) corresponde a la sistematización de las formas que se emplean para describir costumbres o relatar hábitos (los cuadros abajo son un recorte de toda la sistematización presentada a partir de la gramática destinada a brasileños organizada por Fanjul (2005). En este punto, tratamos de presentarles a los estudiantes las formas regulares e irregulares del presente de indicativo, teniendo en cuenta también los aspectos que se asemejan a la morfología del portugués, y que les sirve como punto de apoyo hacia la adquisición (y todo lo que ella implica en términos de inscripción de los sujetos) de la lengua española.



(abordada en la presente unidad), sino también la autopresentación y la descripción de rasgos de carácter y preferencias (trabajadas en una unidad previa a esta).



**Figura 11.** Actividades de repaso. Fuente: elaboración propia a partir del material del curso

#### 4. A modo de cierre

El trabajo que llevamos a cabo en UNILA y del que presentamos una pequeña muestra en la discusión antes referida consiste en un intento de contribuir a la misión institucional integracionista de nuestra universidad. Al tener como eje central principios como el de la interculturalidad y la interdisciplinaridad, buscamos sensibilizar a los estudiantes para temáticas importantes de nuestra región. Esto, claro está, no se aparta de nuestra actuación en tanto profesoras de español como lengua adicional, sino todo lo contrario, dado que tales discusiones se ven articuladas a nuestra praxis docente y a nuestra visión de la enseñanza de lenguas, incluso en lo que corresponde al desarrollo de las competencias requeridas para la interacción y la inscripción de los sujetos en una lengua adicional, a partir de la sistematización de contenidos y la descripción lingüística necesarias a este fin.

Igualmente, no se aparta de una visión crítica sobre nuestra propia labor, en el sentido de que, según entendemos, la responsabilidad de formar a personas capacitadas para actuar e intervenir en los diálogos y procesos interculturales de nuestra región –como se desprendía del Plan de Desarrollo Institucional de Unila (2019) antes citado– la tenemos todos los docentes de la institución, y la clase de lenguas se configura como uno de los espacios potencialmente importantes para esto.

#### Referencias

- Arnoux, E. (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *REVERTE*. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba, 6, 1-28.
- Bres, J.; Détrie, C.; Siblot, P. (1996). *Figures de l'interculturalité*. Praxiling.
- Gasparini, P. (2009). El etnotipo latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos, *SIGNOS ELE*, núm. 3, octubre de 2009. Disponible en: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1255>>. Accedido el 07 de septiembre de 2023.
- Quijada, M. (1998). Sobre el origen y difusión del nombre América Latina (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad). *Revista de Indias*, vol. LVIII, n. 214, p. 595-616.

Ribeiro, D. (2012). *América Latina: a pátria grande*. Fundação Darcy Ribeiro. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). (2012). *Estatuto*. <https://atos.unila.edu.br/atos/estatuto-9166>

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). (2013). *Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos*. <https://portal.unila.edu.br/prograd/daciclo/arquivos/ppc-ciclo-comum.pdf>

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023* <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf>

Walsh, C.; Mignolo, W. y García Linera, Á. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala.

**Martínez Vázquez, Julián**  
[julian.martinez@usal.edu.ar](mailto:julian.martinez@usal.edu.ar)  
Universidad del Salvador

### Resumen

En el curso Intermedio Alto de 2022, un estudiante cuya lengua materna es el inglés preguntó por qué presentábamos la oración *Le choqué el auto a mi padre* en vez de *Choqué el auto de mi padre*. Las dos oraciones son gramaticales, pero la primera, en nuestra variedad, resulta más natural. Para responder al estudiante, debemos diferenciar las clases de construcciones dativas que se dan en el español y tener en cuenta las de mayor rentabilidad en la comunicación, entre ellas, la de dativo simpatético.

Dada la variedad de cláusulas del español que emplean construcciones dativas y los diferentes significados que estas construcciones pueden aportar, el objetivo de este trabajo es poner de manifiesto las construcciones que emplean el llamado dativo posesivo o simpatético, de modo de incluir en los materiales de enseñanza el trabajo con ellas. Nuestro marco teórico es una gramática de tipo cognitivo, que toma como fundamento de análisis la producción real (gramática *a posteriori*) y el lugar central del significado. La metodología consiste en efectuar un relevamiento textual, tanto de las últimas gramáticas del español como de los materiales para la enseñanza de español como lengua segunda más recientes en nuestro país.

### Palabras clave:

ELE – gramática – dativo simpatético – dativo posesivo.

### Introducción

Si bien llamamos ‘dativo’ al clítico que en tercera persona adopta la forma característica *le / les*, preferimos hablar de ‘construcción dativa’, siguiendo a Romero Morales (2008, p. 16): “[...] porque el uso del pronombre está asociado a una frase nominal que, precedida de la preposición *a*, puede, opcionalmente, aparecer en la oración”. Conviene pensar también en frases pronominales (*a* + pronombre tónico). Cuando tanto clítico como frase se expresan, habrá entre ellos concordancia de número y persona: *Le dio la llave (a la inquilina)*; *Me dio la llave (a mí)*; *Nos dio la llave (a nosotras)*. La construcción dativa puede construirse sin clítico cuando la frase es nominal, pero en las variedades americanas no es tan normal: *Dio la llave a la inquilina*. Cuando la frase es pronominal, el clítico es necesario: *\*Dio la llave a mí*; *Me dio la llave a mí*.

En la presente ponencia, vamos a presentar los esquemas actanciales en los que participa la construcción dativa, de modo de evidenciar la gran variedad de significados que puede aportar; entre dichos esquemas se encuentra el dativo simpatético o de posesión. Luego mencionaremos cómo se trabajan las construcciones dativas en dos obras de publicación reciente en Argentina: *Maratón ELE* y *Microscopio gramatical de la lengua*. Haremos, por último, mención de la necesidad de precisar frecuencias de uso de tales construcciones.

### Esquemas actanciales de la construcción dativa

Oraciones ditransitivas

Cuando hablamos de construcción dativa, en primer lugar, pensamos en la oración ditransitiva. Esta oración relaciona los siguientes argumentos semánticos: alguien —AGENTE— da a otro —META— o quita a otro —ORIGEN— un objeto —PACIENTE—. En los ejemplos, tanto agente como meta u origen designan personas o animales, lo cual es lógico pues las cláusulas ditransitivas típicas expresan transacciones.

(1) El dueño del hotel le dio la llave a su único huésped<sup>59</sup>.  
AGENTE META PACIENTE META

(2) Agredió a su ex pareja y le quitó la llave del auto<sup>60</sup>.  
(AGENTE) ORIGEN PACIENTE

El objeto de la transacción puede ser comunicativo:

Un nene le preguntó a Messi cómo maneja la presión<sup>61</sup>.  
AGENTE META META PACIENTE

Tres verbos de uso frecuente no permiten la expresión del paciente por encontrarse este implícito en la raíz verbal: *hablar, mentir, sonreír*.

Thiago le mintió a Maxi en la cara sobre su "traición" al Conejo Alexis<sup>62</sup>.  
AGENTE META META

Otras cláusulas ditransitivas relacionan a alguien —AGENTE— que extrae de una cosa material —ORIGEN— o bien adiciona a una cosa material —META— algo —PACIENTE—.

Se ve que el cocinero sufre de presión, porque le puso poca sal a los alimentos<sup>63</sup>.  
(AGENTE) META PACIENTE META

Una jugadora le sacó la pelota de la mano a la arquera y anotó un gol insólito<sup>64</sup>.  
AGENTE ORIGEN PACIENTE ORIGEN

Oraciones intransitivas con construcciones dativas de experimentante

Si ordenamos las construcciones dativas por frecuencia de uso, en segundo lugar, deberíamos ubicar a las oraciones intransitivas inacusativas con verbos de afección psíquica o física: *disgustar, doler, encantar, gustar, interesar, llamar la atención, molestar, preocupar, sorprender*, etc. La construcción dativa designa a la persona que experimenta —EXPERIMENTANTE— una emoción o sensación con respecto a un actante—TEMA—, que se construye como sujeto pospuesto.

A los turistas les gusta España<sup>65</sup>.  
EXPERIMENTANTE TEMA

Me molesta mucho la luz en los ojos, ¿por qué sucede?<sup>66</sup>  
EXPERIMENTANTE TEMA

¿Sabías que a tu mascota también le duele la cabeza?<sup>67</sup>

<sup>59</sup> La Capital. <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/el-dueno-del-hotel-le-dio-la-llave-su-unico-huesped-que-pasa-alli-la-cuarentena-n2576100.html> (2020, 7 de abril).

<sup>60</sup> Alta Info. <https://altainfonoticias.com/2023/08/31/agredio-a-su-ex-pareja-y-le-quito-la-llave-del-auto-queda-detenido/> (2023, 31 de agosto).

<sup>61</sup> Olé. [https://www.ole.com.ar/messi/nene-pregunto-messi-maneja-presion\\_3\\_PsFJZRuHAg.html](https://www.ole.com.ar/messi/nene-pregunto-messi-maneja-presion_3_PsFJZRuHAg.html) (s.f.).

<sup>62</sup> Mitelefe. <https://mitelife.com/gran-hermano/noticias/thiago-mintio-maxi-cara-traicion-conejo-alexis/> (s.f.).

<sup>63</sup> La Popular del Soho. (s.f.) TripAdvisor. [https://www.tripadvisor.com.ar/Restaurant\\_Review-g312741-d7605802-Reviews-La\\_Popular\\_del\\_Soho-Buenos\\_Aires\\_Capital\\_Federal\\_District.html](https://www.tripadvisor.com.ar/Restaurant_Review-g312741-d7605802-Reviews-La_Popular_del_Soho-Buenos_Aires_Capital_Federal_District.html)

<sup>64</sup> Infobae. <https://www.infobae.com/deportes/2023/11/21/una-jugadora-le-saco-la-pelota-de-la-mano-a-la-arquera-y-anoto-un-gol-insolito-en-el-clasico-de-turquia-que-dice-el-reglamento/> (Scime, M., 2023, 21 de noviembre).

<sup>65</sup> Merca2. <https://www.merca2.es/2023/07/25/turistas-gusta-espana-1383711/> (López Parrondo, J., 2023, 25 de julio).

<sup>66</sup> Martínez de Carneros. <https://www.martinezdecarneros.com/me-molesta-mucho-la-luz-en-los-ojos-por-que-sucede/> (2022, 22 de junio).

<sup>67</sup> El Confidencial. [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2022-09-11/dolor-de-cabeza-perros-mascotas\\_3480964/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2022-09-11/dolor-de-cabeza-perros-mascotas_3480964/) (2022, 11 de septiembre).

En estos casos es infrecuente la ausencia de duplicación con pronombre átono: *A los turistas \*gusta España.*

Dentro de este grupo de verbos de afección psíquica podemos mencionar las construcciones doblemente pronominales: se dan con unos pocos verbos pronominales de pensamiento y afección que exigen una construcción dativa de experimentante: *ocurrírsele, antojársele, olvidársele* a alguien algo.

¿A quién se le ocurrió inventar la escuela?<sup>68</sup>

EXPERIMENTANTE                      TEMA

A Marc Anthony se le antojó aguardiente y recibió un botellazo en pleno concierto<sup>69</sup>.

EXPERIMENTANTE                      TEMA

A Paul McCartney se le olvidaron algunos temas de los Beatles<sup>70</sup>

EXPERIMENTANTE                      TEMA

Otros verbos inacusativos que se pueden construir con construcción dativa son los de cambio, y movimiento: *bajar, caer, irse, llegar, subir*, etc. La construcción dativa menciona, en estos casos, a la persona que sufre —META— la ocurrencia o aparición de un objeto —TEMA—.

A la mujer le cayó una serpiente del cielo<sup>71</sup>.

META                      TEMA                      LOCATIVO

Le llegó a Cristina una nueva encuesta para el balotaje y tiene un cambio importante<sup>72</sup>.

META                      META                      TEMA

De la misma manera, con verbos de acontecimiento y de incumbencia:

Estas cosas casi imposibles le pasaron a la gente<sup>73</sup>.

TEMA                      META                      META

Nos tocó vivir la pandemia, la sequía y una guerra<sup>74</sup>.

META                      TEMA

Oraciones transitivas con construcciones dativas de interés

Verbos como *organizar, preparar, pintar*, etc. permiten oraciones en donde se relacionan, necesariamente, alguien que actúa —AGENTE— y algo o alguien que recibe esa acción —PACIENTE—: *El entrenador organizó una fiesta; María preparó una cena; María compuso una canción.* Pero existe, también, la posibilidad de expresar quién es la persona a quien beneficia esa acción —BENEFACTIVO—: *El entrenador organizó una fiesta para los futbolistas; Preparé una cena de aniversario para mi esposo con poco presupuesto; Wanda Nara compuso un tema para su hijo mayor y podría ser su debut como cantante.* La construcción dativa es otra opción en estos casos:

<sup>68</sup> Curiosamente. <https://www.curiosamente.com/videos/a-quien-se-le-ocurrio-inventar-la-escuela> (s.f.).

<sup>69</sup> YahooNews. [https://es-us.noticias.yahoo.com/video-marc-anthony-antoj%C3%B3-aguardiente-161100226.html?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8](https://es-us.noticias.yahoo.com/video-marc-anthony-antoj%C3%B3-aguardiente-161100226.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8) Osorio, Sonia. (2022, 17 de agosto).

<sup>70</sup> EsdaProducciones. <https://esdaproducciones.wixsite.com/esdaproducciones/post/a-pual-mccartney-se-le-olvidaron-algunos-temas-de-los-beatles> (2019, 31 de julio).

<sup>71</sup> Clarín. [https://www.clarin.com/internacional/cortando-cesped-cayo-serpiente-cielo-ataco-halcon\\_0\\_BJ4yEeC5E0.html](https://www.clarin.com/internacional/cortando-cesped-cayo-serpiente-cielo-ataco-halcon_0_BJ4yEeC5E0.html) (2023, 9 de agosto).

<sup>72</sup> Clarín. [https://www.clarin.com/politica/llego-cristina-nueva-encuesta-balotaje-cambio-importante\\_0\\_j0K9kkCwp1.html](https://www.clarin.com/politica/llego-cristina-nueva-encuesta-balotaje-cambio-importante_0_j0K9kkCwp1.html) Paladini, E. (2023, 6 de noviembre).

<sup>73</sup> 20minutos. <https://www.20minutos.es/imagenes/gonzoo/5167671-estas-cosas-casi-imposibles-le-pasaron-gente/> (2023, 15 de septiembre).

<sup>74</sup> ProvinciaNoticias. <https://provincianoticias.com.ar/nota/12655/kicillof-en-chacabuco-mauricio-macri-es-un-sinverguenza-audio/> (2023, 12 de julio).

El entrenador les organizó una fiesta a los futbolistas durante la pretemporada<sup>75</sup>.  
AGENTE BENEFACTIVO PACIENTE BENEFACTIVO

Le preparé una cena de aniversario a mi esposo con poco presupuesto<sup>76</sup>.  
BENEF. (AGENTE) PACIENTE BENEFACTIVO

Wanda Nara le compuso un tema a su hijo mayor y podría ser su debut como cantante<sup>77</sup>.  
AGENTE BENEF. PACIENTE BENEFACTIVO

Otros verbos, como *jugar*, presentan la relación entre alguien que actúa —AGENTE— y algo efectuado —PACIENTE—: *Mario jugó un partido de tenis*. Pero también está la opción de mencionar a quien acompaña en la acción —COMITATIVO—: *Thiago Messi jugó un partido de ping pong con Ian Scaloni*. El comitativo puede ser opcionalmente expresado mediante construcción dativa:

Thiago Messi le jugó un partido de ping pong a Ian Scaloni<sup>78</sup>.  
AGENTE COM. PACIENTE COMITATIVO

*Oraciones transitivas con construcciones dativas de poseedor o simpatético*

En los ejemplos siguientes, la construcción dativa expresa al poseedor de aquello que es afectado. Esta clase de construcción dativa explica la particularidad del español por la que preguntaba el estudiante de Intermedio Alto: en vez de *Choqué el auto de mi padre*, es más natural emplear *Le choqué el auto a mi padre*. Evidentemente, esta expresión permite poner el foco en la persona cuya posesión —alienable o inalienable— es perjudicada por el evento, incluso cuando esté ausente del mismo. Entre los verbos que permiten esta construcción se encuentran *destruir*, *encontrar*, *gastar*, *perder*, *recuperar*, *romper*, *vaciar*:

En vez de decir *Un vecino destruyó la casa de otro con un camión*, *Mi hijo perdió mis tarjetas y dice que no se acuerda dónde las dejó*, *Le prestó el celular a su hijo de seis para jugar y él gastó 1000 u\$s de ella en pedidos de comida*, *Chocó, bajó del auto con un hacha y rompió el parabrisas de una mujer*, es más natural utilizar las siguientes oraciones:

General Rodríguez: un vecino le destruyó la casa a otro con un camión<sup>79</sup>.  
AGENTE POSEEDOR PACIENTE POSEEDOR

Mi hijo me perdió mis tarjetas y dice que no se acuerda dónde las dejó<sup>80</sup>.  
AGENTE POSEEDOR PACIENTE

Le prestó el celular a su hijo de seis para jugar y le gastó 1000 u\$s en pedidos de comida<sup>81</sup>.  
(AGENTE) POS. PACIENTE

Chocó, bajó del auto con un hacha y le rompió el parabrisas a una mujer<sup>82</sup>.  
(AGENTE) POSEEDOR PACIENTE POSEEDOR

<sup>75</sup> Sport. <https://www.sport.es/es/noticias/futbol-internacional/sorpresa-organizo-mourinho-rapero-snoop-11574211> (2021, 12 de marzo).

<sup>76</sup> CocinandoConGrey28. <https://www.youtube.com/watch?v=DjzkTBOv5-4> (2023, 12 de agosto).

<sup>77</sup> ElCiudadano. <https://www.elciudadanoweb.com/wanda-nara-le-compuso-un-tema-a-su-hijo-mayor-y-podria-ser-su-debut-como-cantante/> (2023, 18 de diciembre).

<sup>78</sup> ElTrece. <https://www.youtube.com/watch?v=dF0zKkRQSoS> (2022, 12 de diciembre).

<sup>79</sup> Minuto1. <https://www.minutouno.com/sociedad/general-rodriguez/un-vecino-le-destruyo-la-casa-otro-un-camion-n5595241> (2022, 29 de noviembre).

<sup>80</sup> Twitter. [https://twitter.com/GRACE\\_MOREL](https://twitter.com/GRACE_MOREL) Morel, G. [@GRACE\_MOREL]. (2023, 24 de mayo). (2023, 24 de mayo).

<sup>81</sup> LaNación. <https://www.lanacion.com.ar/estados-unidos/le-presto-el-celular-a-su-hijo-de-seis-para-jugar-y-le-gasto-1000-dolares-en-pedidos-de-comida-vacio-nid02022023/> (2023, 2 de febrero).

<sup>82</sup> Infobae. <https://www.infobae.com/sociedad/2023/07/21/video-choco-bajo-del-auto-con-un-hacha-y-le-rompio-el-parabrisas-a-una-mujer/> (2023, 21 de julio).

Podemos, también, incluir aquí los complementos dativos que expresan posesión inalienable. En vez de decir *Un hombre quebró la pierna de una mujer de un palazo*, diremos:

Un hombre le quebró un brazo de un palazo a una mujer<sup>83</sup>.

AGENTE POSEEDOR                      PACIENTE                      POSEEDOR

En los ejemplos anteriores, la función semántica POSEEDOR está relacionada con el PACIENTE, no con el verbo, que por ser transitivo solo requiere AGENTE y PACIENTE.

Oraciones copulativas con construcciones dativas

Así como la construcción dativa sustituye en las oraciones anteriores un complemento preposicional de sustantivo (*el coche de mi padre*), así también puede reemplazar a complementos de adjetivo en oraciones copulativas, por lo general, con el verbo *ser*. Los adjetivos que permiten esta opción son, entre otros: *útil / inútil, provechoso, posible / imposible, ajeno / familiar, fácil / difícil*. En vez de *Es imposible para la oposición reconocer ciertos aciertos del Gobierno* o *¿Por qué es difícil para el humano estar solo?*, podemos decir

A la oposición le es imposible reconocer aciertos del Gobierno<sup>84</sup>.

EXPERIMENTANTE

¿Por qué al humano le es difícil estar solo?<sup>85</sup>

EXPERIMENTANTE

En estos casos, la construcción dativa es argumento del adjetivo (*imposible, difícil*). no del verbo copulativo.

Construcciones dativas con verbos de cercanía o lejanía

Otros verbos que admiten también la opción de construcción dativa son *acercarse, alejarse*. Podemos decir *Un fanático se acercó a Messi con la camiseta de Boca* o *Josefina se alejó de la tercera corredora, pero también*

Messi tuvo una increíble reacción cuando un fanático se le acercó con la camiseta de Boca<sup>86</sup>.

AGENTE                      META

Gimnasia perdió y se le alejó Defensores de Belgrano<sup>87</sup>.

ORIGEN                      AGENTE

*Dativos que no forman construcciones dativas*

El dativo ético suele emplearse en el habla afectiva y expresa el interés del designado por una situación particular: *La nena no me come*. Como podemos ver, el verbo *comer* no pide más que a alguien que coma —AGENTE— y algo que sea comido —PACIENTE—, en este caso, implícito. El clítico dativo *me* es superfluo. No siempre es posible duplicarlo: *La nena no me come \*a mí*.

El sueño del bebe preocupa cada vez más a los padres<sup>88</sup>.

Antes era "no me come"; ahora, "no me duerme".

(AGENTE)

(AGENTE)

Otro tipo es el llamado dativo concertado aspectual, que emplea las mismas formas de los pronombres reflexivos (*me, te, se, nos, se*).

<sup>83</sup> Minuto1. <https://www.minutouno.com/sociedad/la-plata/imagenes-sensibles-un-hombre-le-quebro-un-brazo-un-palazo-una-mujer-n5825300> (2023, 20 de septiembre).

<sup>84</sup> Ámbito. <https://www.ambito.com/politica/a-la-oposicion-le-es-imposible-reconocer-aciertos-del-gobierno-n3832414> (2014, 13 de marzo).

<sup>85</sup> Quora. <https://es.quora.com/Por-qu%C3%A9-al-humano-le-es-dif%C3%ADcil-estar-solo> (s.f.).

<sup>86</sup> El Cronista. <https://www.cronista.com/deportes/messi-tuvo-una-increible-reaccion-cuando-un-fanatico-se-le-acerco-con-la-camiseta-de-boca/> (2023, 25 de octubre).

<sup>87</sup> ElEntreRíos. <https://www.elentrerios.com/actualidad/gimnasia-perdi-y-se-le-alej-defensores-de-belgrano.htm> (2023, 17 de julio).

<sup>88</sup> Intramed. <https://www.intramed.net/contenidover.asp?contenido=47719> (2007, 9 de julio).

Un estudiante se come una banana expuesta en un museo porque no había desayunado<sup>89</sup>.

AGENTE

PACIENTE

El dativo aspectual no cumple función sintáctica ni cubre un papel semántico en la oración; solo refuerza (realza, pone el foco en) el aspecto de completitud o perfección de una acción. No podríamos, en el ejemplo anterior, decir *Un estudiante se come \*un poco de una banana expuesta en un museo*.

### **Presentación de construcciones dativas en materiales de enseñanza de ELE**

Revisamos solo dos manuales de publicación reciente en nuestro país.

Se evidencia un porcentaje muy bajo de trabajo sobre las variedades de la construcción dativa, a pesar de la significativa frecuencia de empleo de muchas de ellas en textos variados de internet.

El manual *Maratón ELE* (De Souza Faria, Julia *et al.*, 2017) presenta, sobre todo, actividades o tareas comunicativas, por lo que no hay una atención exhaustiva a las formas gramaticales. Al ser un manual intensivo, se espera que el / la docente complemente cada unidad con actividades centradas en la forma.

En relación con las construcciones dativas vistas, se presentan los tipos A y B, correspondientes a oraciones ditransitivas (*Creo que Martín le prestó el libro a su amigo*) y a oraciones intransitivas con dativo de experimentante (*¿Te gustan las canciones de amor?*) —los ejemplos son del manual—

En *Microscopio gramatical del español* (Menegotto, et al., 2015) se encuentra mayor detalle, pero también son prioritarios los tipos A (*Le avisaste a Tomás que había partido; Le dejé un mensaje en el contestador*) y B (*Le gusta el chocolate; Le duelen las rodillas*).

Pero también se explica que en español es habitual convertir verbos transitivos en verbos ditransitivos: “el emisor puede presentar hacer algo como hacerle algo a alguien” (Menegotto, et al., 2015, p. 147).

El primer ejemplo presenta un objeto no humano como referente de la construcción dativa: *Le puso mucho vinagre a la ensalada*.

Luego se agrega una construcción de dativo simpatético: *Le lavé el auto a mi papá*.

También se ejemplifica el dativo de interés: *¿Me lees un cuento?*

Además, en actividades posteriores se trabaja sobre nuevos ejemplos de las construcciones dativas vistas.

### **Frecuencias de las diferentes construcciones dativas**

En la clasificación anterior incluimos apreciaciones de mayor o menor frecuencia de uso de las construcciones dativas a partir de cierto consenso establecido. Citamos afirmaciones recientes que están relacionadas con la frecuencia de uso.

“Si se atiende el significado de los verbos que se construyen con complementos indirectos argumentales, el primer grupo que cabe establecer es el de los que denotan TRANSFERENCIA” (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 679).

“La mayor parte de los objetos indirectos designan los individuos a los que se destina o dirige algo, aquellos que experimentan sensaciones, emociones u otras formas de afección, o bien reciben el daño o el provecho de las acciones, los procesos o las situaciones que se presentan”. (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 2669).

“Cabe señalar que el dativo ético se usa con más frecuencia en el español americano que en el europeo, pero, en ambos casos, se manifiesta en la lengua oral”. (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 683).

---

<sup>89</sup>BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-65448000> (2023, 1 de mayo).

De todas formas, habría que trabajar sobre un corpus diverso de lengua para cuantificar las frecuencias de empleo de cada tipo de construcción dativa y ratificar (o rectificar) los consensos mencionados.

### **Conclusión**

El dativo y la construcción dativa son fenómenos que pueden manifestarse en oraciones muy diversas, con una sintaxis más o menos fija, pero con diferencias de significado notables. No quise (ni podría) presentar en este artículo toda la variedad, pero espero que haya quedado en evidencia su riqueza. A partir de una investigación cuantitativa sobre corpus, en clases de ELE habrá que prestar atención a la rentabilidad de cada tipo de construcción dativa, de forma tal de no limitar la enseñanza de la construcción a sus ejemplos de mayor frecuencia de uso.

### **Referencias**

- De Souza Faria, J.; Hojman, I.; Stefanetti, E. (2017). *Maratón ELE. Español Lengua Extranjera*. Eudeba; Eudem.
- Menegotto, A.; Cármenes, J.; Cócora, A. y Ochoa, L. (2015). *El microscopio gramatical del español*. Tinta Fresca.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Romero Morales, J. (2008). *Los dativos en el español*. Arco.

**Mazur, Nadyanadyamazur033@gmail.com**  
FHyCS - Universidad Nacional de Misiones

### **Resumen**

En este trabajo, tomamos una experiencia de clase de español para extranjeros/as que tuvo lugar en el año 2022 dentro del Proyecto Idiomas de la UNaM-FHyCs, y está enmarcada en el proyecto de investigación: El español de uso en el NEA –lengua materna y extranjera-. Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas (16H1575-PI).

Así, nuestros objetivos son, por un lado, presentar cómo en la clase el uso de consignas temáticas promueve el diálogo, el reconocimiento de saberes previos y el juego entre docente-estudiante; es decir, nos proponemos analizar las consignas como caminos que abren posibilidades de conversaciones y relatos de historias. Por otro lado, explicar y describir el entramado entre la narratividad y temática que siguen las consignas (el viaje en bondi y la espera), lo cual nos permite conocer/ re-conocer los contextos de la ciudad: los viajes, los recorridos, los medios de transporte, los gustos por variadas actividades, entre otros.

Esto nos ayudaría a desplegar el español de Misiones, el cual contiene palabras, matices y elementos de otras lenguas: portugués o guaraní. Como en toda clase situada en la región del NEA, era necesario brindarle a nuestra estudiante las herramientas para conocer la ciudad, darle consejos, la historia que tienen detrás y sobre todo introducir de a poco algunas frases coloquiales que podría escuchar durante su estadía aquí.

### **Palabras clave**

Enseñanza-aprendizaje de ELE - lengua en uso – consignas - conversación.

### **De camino a la parada: contextualizamos este trabajo y las consignas**

Para iniciar estas reflexiones sobre las consignas, la conversación y los relatos, tomamos como punto de partida una experiencia de clase de español para extranjeros/as, la cual fue creada para una estudiante alemana<sup>90</sup> que lleva adelante un voluntariado en escuelas de Posadas. En una entrevista previa, vislumbramos que su nivel de español era intermedio<sup>91</sup> o bien se encontraba entre los niveles B1 y B2<sup>92</sup>, ya que, había estudiado español durante todo el nivel secundario en su país. En esta primera clase con A, las consignas fueron de inicio, diagnóstico y cruce de umbrales entre lo que ya sabía del idioma y los nuevos conocimientos a aprender.

Así, nuestros objetivos son, por un lado, presentar cómo en la clase el uso de consignas temáticas promueve el diálogo, el reconocimiento de saberes previos y el juego entre docente-estudiante; es decir, nos proponemos analizar las consignas como caminos que abren posibilidades hacia las conversaciones. Por otro lado, explicar y describir el entramado entre la narratividad y temática que siguen las consignas: el viaje en bondi y la espera, lo cual nos permite conocer/ re-conocer los

---

<sup>90</sup> A partir de ahora la mencionaremos como A para preservar su identidad.

<sup>91</sup> Según los niveles evaluados por el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso.

<sup>92</sup> Según los niveles del MCER, Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

contextos de la ciudad: los viajes, los recorridos, los medios de transporte, los gustos por variadas actividades, entre otros.

Con respecto al contexto de las consignas, entendemos que a veces se dificulta ponerle límites fijos (incluso consideramos que tal tarea es casi imposible) porque las fronteras de nuestras aulas están permeadas constantemente por el “afuera”, como mencionan las autoras Alarcón, Camblong y Di Mónica:

(...) la vida práctica cotidiana continúa: el movimiento no se detiene, la memoria sigue procesando y la historia sigue aconteciendo. Entonces, nuestros “afueras” que están “adentro” y viceversa, nos permiten experimentar en “carne propia” otros aspectos del proceso sociocultural en el que nos encontramos inmersos (...) (Alarcón, Camblong y Di Mónica, 2012, p.25)

Justamente, en las aulas de ELE el contexto debe considerarse con suma importancia, pues cada lenguaje *es y hace* a la cultura del país o región; tal como el lenguaje en Misiones y más específicamente en Posadas. El contexto entonces “entrará” en las aulas con el lenguaje y viceversa; nuestra estudiante, por consiguiente, lo llevará consigo en diferentes situaciones comunicativas, podrá poner en funcionamiento todas las interoperabilidades que el lenguaje permite (y crear otras), y tener su propia experiencia de los intercambios con variados actores sociales. Hacemos esta mención porque consideramos que aprender y enseñar español no será igual en una escuela española que en la región misionera de Argentina, por poner un ejemplo.

Al tener esto en cuenta, las consignas fueron situadas en el contexto posadeño, lo que nos ayudaría a desplegar el español de Misiones, el cual contiene palabras, matices y elementos de otras lenguas como el portugués y el guaraní. Entendemos la importancia del español estándar, pues este permite la comprensión y comunicación en cualquier lugar de habla hispana, pero como en toda clase situada en la región del NEA, era necesario brindarle las herramientas para conocer la ciudad, darle consejos, la historia que tienen detrás y sobre todo introducir de a poco algunas frases coloquiales que podría escuchar durante su estadía en la ciudad.

### **Esperando: sobre las consignas y la conversación**

En el ámbito de la educación hay varias miradas sobre el primer concepto, tal es el caso de los autores Silvestri (1995) y Cubo de Severino (2005), quienes plantean que las consignas son instrucciones a seguir, las cuales indican específicamente al receptor qué acciones debe realizar. En esos enunciados queda implícito el carácter prescriptivo de la lengua, porque se presentan al estudiante verbos en infinitivo, pero se asemejan más a una orden: Hacer: *Hacé*. Escribir: *Escribí*. Un instructivo rígido del cual no hay salida, donde la posibilidad de intercambio de ideas entre estudiantes y docentes se ve negada.

Es por lo anterior, que su escritura tiene que considerarse con cuidado pues podrían desvirtuarse los objetivos, la comprensión, o generar apatía del pensamiento (es decir, que los estudiantes no quieran pensar en las respuestas). Otras veces no quedan claras las consignas pues no entienden qué se espera que hagan o los estudiantes no saben el significado de los verbos utilizados, por ende, el docente pierde toda la riqueza que produce el diálogo.

Frente a esto tomamos de referencia lo mencionado por Lila Daviña, quien presenta a las consignas como textos instructivos pedagógicos que actúan y median la posibilidad de apropiación del conocimiento (Daviña, 1999). Nos interesa aquí hacer énfasis en la “mediación” puesto que, Riestra (2008) coincide sobre ello: una consigna es un texto planificado que produce dos funciones de manera simultánea, una es la comunicativa y la otra teórico-cognitiva, es decir, son propuestas como un instrumento cultural de *mediación* entre pensamiento y lenguaje, por lo tanto, posibilitan la apropiación de conocimientos a través de la comunicación.

Es interesante, además, lo que menciona la autora Alarcón “Una manera habitual de plantear las consignas es hacerlo como interrogaciones (...) Quien sabe hacer-se buenas preguntas, puede ayudar a otros a encontrar respuestas significativas...” (Alarcón, 2022). Es decir, nos alejan del modo imperativo y a partir de las mismas, encontramos un abanico de posibilidades entre lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo a aprender. Ya que, las preguntas son orientadoras, admiten más de una respuesta, entonces problematizan lo conocido y abren el camino hacia enriquecer o expandir el aprendizaje.

Acerca de las preguntas y las posibles respuestas, mencionamos que las consignas fueron pensadas para tener un momento de conversación en la clase antes de presentar explícitamente las mismas; la cual fue una actividad relevante para empezar y dar continuidad a nuestros objetivos de ese primer encuentro, adentrándonos en el tema principal “el viaje en bondi”: desplegamos a continuación los intercambios, que son el resultado de la charla inicial en la clase<sup>93</sup>.

Profesora: ¿Cómo pasaste en tu viaje a Córdoba? ¿Fuiste en colectivo o en avión?

A: Bien, estuve poco tiempo, más en el colectivo.

Profesora: Ah ¿estuviste más en el colectivo que en la ciudad?

A: Sí, claro.

Profesora: Y ahora al llegar, ¿cómo te trató la lluvia? / Viste que ya hace mucho calor.

A: No aguanto el calor.

Profesora: Ah, sí es normal, es por la humedad, acá decimos que el clima se pone “pesado”, que no se aguanta.

A: Ahh, si yo prefiero salir a la tarde-noche.

Profesora: A la tardecita, claro. //

...

Profesora: ¿Y tus estudiantes se portan bien? ¿O se portan *bien mal*?

A: *-sin respuesta, muestra confusión en el rostro.*

Profesora: ¿Te hacen caso? ¿O no te hacen caso?

A: *-sin respuesta.*

Profesora: portar- portarse- comportarse *-escribe las palabras en el pizarrón-* “Portar” podría ser igual que “ser”, “actuar”. Una persona actúa de determinada manera / ¿cómo son tus estudiantes? / ¿cómo actúan tus estudiantes?

A: No entiendo.

Profesora: Tus estudiantes pueden actuar “comportarse” de alguna manera en determinadas situaciones, por ejemplo: pueden ser/actuar “portarse” bien en el aula / ¿Quieres buscar su traducción?

A: *-busca la traducción-* Ahh sí, creo que entendí / Se portan bien, sí. / Se por-taron (?) bien en el viaje.

Profesora: Claro, se portaron bien, te hicieron caso ¡qué bueno! //

(Fragmento I- 11102022)

Estos fragmentos nos muestran la importancia de la conversación en las clases, a partir de la misma, la docente pudo diagnosticar mejor el nivel de español de A, teniendo en cuenta al enfoque comunicativo, el cual tiene como principal objetivo el logro de la competencia comunicativa, mediante el desarrollo de cuatro destrezas: la comprensión auditiva- lectora y la expresión oral-escrita. En ese momento de la clase se despliegan dos de ellas, la oral y auditiva, a partir de los intercambios dimos cuenta de cuáles expresiones entendía y cuáles le resultaron más complejas de comprender (como lo fueron portarse- portarse bien mal- hacer caso).

---

<sup>93</sup> Los diálogos son transcripciones de grabaciones y toma de notas durante la clase.

Comenzar la clase con una consigna implícita, sin decirlo o expresarlo a la estudiante, la cual era “conversamos sobre el viaje y los estudiantes”, nos permitió presentar el tema poco a poco con preguntas abiertas a cualquier respuesta posible. De esta manera, la estudiante a veces responde directamente algo relacionado con las mismas, como sucedió al inicio: “¿Fuiste en colectivo o en avión?”. A responde: “Bien, estuve poco tiempo, más en el colectivo”. Denotando así sus competencias lingüísticas cognitivas, esto es, se desenvuelve con solvencia en la interacción introduciendo un nuevo tema que es el factor del tiempo, y cuando la profesora reformula esa respuesta y la vuelve pregunta, nuevamente no muestra vacilaciones al momento de responder.

Diferente fue cuando la profesora preguntó sobre cómo se portan sus estudiantes, en ese momento la vacilación fue más prolongada, y no estuvo clara hasta el momento de la traducción, sin embargo, reconocemos su capacidad de apropiarse de esta nueva palabra e intentar conjugarla, A responde al final “Ahh sí, creo que entendí / Se portan bien, sí. / Se por-taron (?) bien en el viaje”. El guion en medio de la palabra denota una pausa, A pensó y formuló la conjugación del verbo en pretérito perfecto con una entonación de pregunta; la profesora entonces, afirma su respuesta y vuelve a relacionarla con otra frase coloquial para decir que alguien “actúa bien en diferentes situaciones”. De este modo, el uso de las preguntas en la conversación dio la posibilidad a la estudiante de demostrar sus habilidades y vislumbrar algunas expresiones y palabras nuevas que seguirían desarrollando más adelante.

Vemos, además, cómo en el aula, los intercambios no pueden desprenderse de lo contextual, tal como la enseñanza de ELE en la región del NEA, ya que, el conocimiento de componentes culturales propios del dialecto misionero y del español en general, son fundamentales para la comunicación efectiva y habilitan a la estudiante como actora social que comprende la identidad sociocultural propia de la región (Wingeyer; Rinaldi y Eich, 2015).

## **2.1 Nos subimos al bondi: consignas que invitan al viaje y posibilitan recorridos**

Partimos desde el inicio de una planificación ¿qué contenido queremos dar? Luego de considerar el currículum, decidimos empezar por:

Reconocimiento de los sustantivos y adjetivos. Escucha atenta y toma de notas del Tik-Tok: Cuatro inventos que no sabías que eran argentinos. Lectura de un texto informativo: El colectivo, un invento argentino, que creció hasta la actualidad. Introducción a las proposiciones subordinadas adjetivas.

Debido a que A estaba en un nivel intermedio, decidimos repasar las clases de palabras e ir complejizando su construcción en los niveles sintáctico- semántico y pragmático, por ello la relación con las subordinadas adjetivas o de relativo.

Seguido del *qué*; pensamos el *cómo*, para lo cual propusimos un tema dinámico que nos permita conocer y reconocer algo (en algún aspecto) del contexto inmediato en donde está situada la clase.

Para tal fin seleccionamos un mini-mundo “...de acción, de sucesos, de significación y sentidos que denominamos protocolos” (Camblong, 2012, p. 59), estos nos ayudaron y ayudan a ordenar el “...conjunto de rutinas (...) como para que se encare una esfera de actividades de la vida práctica entrelazadas y en correlación, formando simples y a la vez complejos micro-universos de acciones, discursos, personajes...” (Camblong, 2012, p. 59). Es decir, al seleccionar un tema (protocolo) que guíe nuestras consignas, estamos adentrándonos en la cotidianeidad o al menos acercando la vida práctica al aula, ¿y esto qué significa? El tema, contribuye a las infinitas correlaciones que podemos hacer; como mencionamos anteriormente, definir el contexto es complejo, pero se puede lograr tomando una parte y ver la cantidad de significaciones que podemos obtener de allí. Entonces, optamos por una actividad que realizamos a diario: *El viaje en bondi...* para que paulatinamente A se apropie de herramientas necesarias al momento de viajar, conozca la cultura alrededor del viaje,

las palabras más utilizadas al momento de viajar o movernos en el espacio, recuperar las experiencias propias y ajenas, entre otros.

Para adecuar el tema al contexto decidimos agregar el factor *tiempo*; es sabido que en Posadas los colectivos muchas veces no llegan a horario, hay que esperarlos, a veces quizá no llegan por los paros de transporte, choques con otros autos, etc.

Así, titulamos a la primera propuesta de clase: *Una espera que no termina: la historia del colectivo, los sustantivos y adjetivos*. Cabe aclarar que, comenzamos por *la espera del colectivo*, y continuamos en las dos clases siguientes los otros dos momentos de un viaje, es decir, el bondi llega y viajamos, y luego bajamos del mismo para caminar a destino, conformando así la unidad didáctica, completando ese mini-mundo de sentidos.<sup>94</sup>

Ahora bien, ¿cómo enunciamos estas consignas? La escritura en infinitivo no era lo que buscábamos, ya que sopesamos se asemejan más a una orden que a una posibilidad de diálogo (esto no quiere decir que desestimamos a las consignas escritas en infinitivo, simplemente para la unidad didáctica planificada no lo consideramos conveniente). Tampoco queríamos que fuera una clase monologada, pues esto no sería de ayuda a fin de lograr los objetivos propuestos: diagnosticar mejor el nivel de español, el léxico, la construcción de enunciados lingüísticos-discursivos, sus gustos e intereses... Debido a ello, optamos por narrar una historia antes de introducir preguntas; un mecanismo que nos permite continuar dialogando, además nos ubicamos con la estudiante frente a un panorama que propone una historia sobre la espera del bondi, dotamos a las consignas de una situación donde “actuar como si”, la creatividad y la imaginación toman mayor fuerza:

El resultado fue la siguiente consigna, que entregamos a la estudiante después de una introducción en la clase:

*Espero el colectivo para ir a la clase de español:*

Estamos en una parada de colectivos en la ciudad de Posadas, llegamos hace algunos minutos, pero como no viene ninguno aún, sacamos el celular de la mochila y nos encontramos con el Tik-Tok: “Cuatro inventos que no sabías que eran argentinos”, le damos a reproducir. Lo escuchamos atentamente dos veces y nos respondemos:

¿De qué trata el video?

¿Cuáles son los inventos argentinos que reconocemos en él?

¿Cuáles son los inventos alemanes que conocemos?

¿Qué medios de transporte existen? Tomamos nota para recordarlo más tarde.

Luego de la conversación inicial, pedimos a la estudiante que lea la consigna, intentando no explicarlas, para corroborar que las comprende sola. La narración coloca a ambas frente a una situación hipotética, con la cual pueden toparse en su día a día, tal es el caso de ver un Tik-Tok sobre la historia del colectivo y esperar uno en la parada hasta que llegue. La misma está enunciada en presente del modo indicativo, primera persona del plural: “escuchamos y respondemos”, la decisión de usar este modo y tiempo verbal radica en que nos posicionamos en el presente de las acciones al realizar las consignas, además estamos abiertos al diálogo y a la escucha, el/la docente también puede colaborar en las respuestas, para no caer en la pregunta directa y una respuesta simple como: si- no- sé- entiendo- no entiendo.

Seguidamente a la lectura y confirmar que A entendió la situación propuesta, dimos paso al video, no sin antes ver los paratextos que rodean al mismo donde tuvimos que reponer la palabra “Crónica TV” tanto de diario argentino de gran trayectoria como de narración histórica que recoge acontecimientos en orden cronológico. Una vez reproducido el video dos veces, conversamos:

---

<sup>94</sup> Segundo encuentro. Me subo al bondi: proposiciones subordinadas adjetivas y el verbo gustar. Tercer encuentro. ¡Al fin llegué! Caminando a destino: secuencias descriptiva y narrativa, verbos en el modo subjuntivo. Material de circulación interna.

Profesora: ¿Escuchaste o leíste más los subtítulos? / ¿Fue muy rápido?

A: El video va muy rápido. Leí más los subtítulos no escuché tanto

Profesora: Bien, bien, y entonces ¿de qué trata el video? / ¿Pudiste entender las palabras?

A: Algunas, trata sobre (\*) inventos *-hace gestos con las manos-* ¿puede escribir? / Solamente entendí historia del colectivo.

Profesora: Sí, *-escribe los inventos en el pizarrón: colectivo; Bypass cardíaco; sistema dactiloscópico; transfusión sanguínea-* ¿Te parece si vamos escribiendo los inventos y explicamos para qué sirven, ¿cuándo se inventó cada uno?

A: *-Asiente con la cabeza-* //

...

Profesora: ¿Cuáles inventos alemanes conocés?

A: *-pensativa-* papel, escribir (?) *-hace gestos con las manos de la impresora-*.

Profesora: Ahh ya sé, y ¿cómo se llama ese invento alemán?

A: No recuerdo.

Profesora: La imprenta *-escribe en el pizarrón-* es un invento de Gutenberg, hay una escuela en Posadas con su nombre.

A: ¡Sí! Una amiga trabaja ahí.

Profesora: ¡Qué bien! pueden intercambiar experiencias. Gracias a él se pudo difundir la biblia de Lutero. / ¿Conocés otro? / ¿Qué medios de transporte conocés?

A: *-pensativa-* No recuerdo otro. / Emm coche, tren, avión, bicicleta, colectivos...

Profesora: Acá en vez de coche decimos “auto”, “coche” es más usado por los españoles. / ¿Cuáles otros?

A: barco

Profesora: crucero, subte...

A: ¿Subte?

Profesora: es el tren que va por debajo de las calles. El subterráneo está debajo.

A: Ahh si, metro (?)

Profesora: Es lo mismo que el metro sí, pero acá los conocemos como subtes. / ¿Alguno más?

A: Las piernas (?)

Profesora: Si *-risas-* las piernas también. / Podemos decir: ir a pata; pateando vine; a patrulla *-escribe en el pizarrón-* quizás lo escuches de tus estudiantes.

A: (?) pat-r-ulla ¿qué es?

Profesora: Es el auto de los policías, los adolescentes sobre todo suelen inventar palabras y darles otro significado, en este caso es el de caminar *-escribe en el pizarrón: a patrulla= caminar-*.

A: *-asiente y anota-* ¿y pata?

Profesora: Creo que viene por pata de las extremidades de los animales *-señala las piernas y los pies-* pata o pie/ piernas.

A: ¿Voy a pata?

Profesora: Claro, vas a pata a esperar el bondi, vas caminando. // Estos son usos más informales, del día a día. (*Fragmento II- 11102022*)

En el segundo fragmento la estudiante denota y afirma que le costó entender las palabras que se mencionan en el video, por su desconocimiento ante estas, como las palabras “bypass cardíaco” donde entendió “bypass” por haber estudiado inglés durante varios años, al reponer “cardíaco” “que tiene relación con el corazón” pudo entender mejor que se trata de una cirugía del corazón. De estas interacciones podemos vislumbrar la amplitud de vocabulario que posee y que con el tiempo podría continuar hasta el nivel más avanzado.

Además, el asterisco (\*) denota una elipsis del artículo definido *los* produciendo así una generalización en ese sustantivo, en el diálogo como está inserto en una situación de enunciación y acababan de ver el video se comprende completamente a qué hace referencia esa palabra; sin embargo, no lo podíamos pasar por alto puesto que en la escritura sí es sumamente necesario el conocimiento sobre las referencias, es decir, sobre los mecanismos de cohesión; por ello para no abrumar a la estudiante con tanto contenido en esta primera clase, la decisión fue desarrollarlo en las próximas.

Asimismo, en la pregunta “¿Qué medios de transporte conocés?” A nos sorprende diciendo “Las piernas (?)” con una entonación de pregunta, y una mirada de inseguridad. Muy poética su respuesta, válida completamente y como todo azar en las clases la aprovechamos para introducir los enunciados conocidos como “ir a pata”; “pateando vine”; “a patrulla” propios de nuestros usos cotidianos pues tienen una relación muy cercana a “caminando vine” o “caminamos hasta allá”. Como mencionamos anteriormente, las introducciones en esta clase a los elementos y referencias que caracterizan a una región no podemos dejar de incorporarlos dado que es una condición básica para que se logren las habilidades de comunicación que estamos propiciando.

La conversación aquí resulta en un andamio necesario para que la estudiante vea de a poco y se involucre en la cultura de la región, se adentre en la “mixtura” del dialecto misionero, los cuales son elementos que hacen y caracterizan a esta comunidad.

De esta manera, regresamos y habilitamos otro recorrido por los hilos de la conversación, leamos el siguiente fragmento:

A: ¿Qué es caico?

Profesora: “En caico cruzan el Paraná” así dice mi mamá, haciendo referencia a los barcos o canoas de los aborígenes *-busca una imagen de canoa y se la muestra-*

A: Ah, es un barquito.

Profesora: ¡Sí! Parecido a los veleros.

A: *muestra confusión.*

Profesora: Un barco velero o velero simplemente es otro tipo de nave, tiene las velas más grandes.

A: *sigue confundida-*. No entiendo.

Profesora: Ahh, las velas de los barcos son las telas que lo impulsan, hacen que la embarcación se mueva; velas con llama/ fuego son las que iluminan.

A: ¡Ahh! //

...

Profesora: Acá en la costanera podés andar en bici, sólo tenés que ir con tiempo y pedir las, están al lado de la Estación de Tren.

A: Si creo que las vi.

Profesora: ¿En Alemania hay algo parecido?

A: Allá usan monopatines eléctricos y los dejan en las calles, cualquier lugar, cualquiera puede usarlos, con una *-duda y señala su celular-*

Profesora: Aplicación.

A: Si, si una aplicación, y bueno eso acá no pasa, me avisaron ya.

Profesora: ¿Quién te avisó?

A: Mis estudiantes en la escuela.

Profesora: ¿Qué te dijeron sobre eso?

A: Me dijeron que no existe, que acá cierran las bicis.

Profesora: Guardan las bicis.

A: Guardan las bicis, no dejan por cualquier lugar.

Profesora: Claro, porque tienen miedo de que se las lleven y no las devuelvan.

// (Fragmento III- 11102022)

Si bien al principio en las actividades hubo un momento de conversación para adentrarnos en el tema del día; las contingencias de los temas que surgen en aula hay que aprovecharlos para continuar los diálogos. Esto lo vemos en las interacciones de este fragmento, donde de un tema central se ramifican otras historias que van completando la gran mochila de significaciones nuevas que A descubre/aprende con la ayuda de la docente quien permanece atenta a la gestualidad, puesto que como menciona los autores Camblong y Fernández (2012) “...la conversación es una práctica cotidiana en la que se involucran cuerpo y lenguaje, gestos y movimientos, facilitando nuestra inserción en el mundo y la continuidad de los hábitos...” (p. 103) la docente atenta a la mirada de A, se da cuenta enseguida de que hay alguna palabra, de las que se enunciaron, que no entendió o al menos no comprendió del todo su significado, por ello apela a la traducción directa del alemán al español, o a la búsqueda de imágenes para que el lenguaje se ancle en un elemento más concreto y así cobre su significado y sus sentidos en la L2.

Lo mismo sucedió al momento de conversar sobre los viajes en bondi y si A ya había subido a un colectivo urbano en Posadas, ella nos responde que sí pero que tenía miedo de perderse. También se había notado su sorpresa cuando le mencionamos sobre los “paros de transporte”, los cuales son muy comunes en el país, y le recomendamos entonces que esté atenta a las noticias porque a veces son de un día para otro. Estos consejos devienen de lo contextual, era inevitable que lo supiera sobre todo porque:

No existe un sujeto ajeno a un grupo social, sin costumbres y hábitos comunitarios, ya que el requisito primordial para poder “pertenecer” consiste en aprender y repetir los hábitos constitutivos de la cultura en la cual *fatalmente* estamos inmersos. El hombre se constituye como animal comunitario, habitual y habituado, eminentemente conversador... (Camblong; Fernández, 2012, p. 105).

Además, en este último fragmento podemos apreciar un breve momento donde A logra relacionar sus hábitos (entiéndase los aprendidos y desarrollados en su L1) con los hábitos de la cultura de esta región, en donde abarca un proceso de conocimiento, re-conocimiento y enlace de un mismo tema (el “uso libre” de bicis y monopatines) pero con significaciones totalmente distintas en un país y en otro. De esta manera, A durante la conversación explica que, en otra situación comunicativa, la escuela donde trabaja, se enteró por sus estudiantes que acá no existe el mismo concepto de “uso libre” tal y como ella lo conocía, aquí las bicis se guardan por la noche y sólo bajo supervisión y en un sólo lugar cualquiera puede usarlas. Esta nueva regla novedosa y desconocida para A, se vuelve poco a poco parte de su realidad también, y por consiguiente de sus nuevos hábitos.

### **Continuamos el viaje: reflexiones finales**

Quisiéramos continuar con el despliegue de la experiencia de clase, pero por motivos de extensión lo dejamos para otra oportunidad, ya que, las consignas planificadas para esa primera clase fueron muchas más, aquí sólo desarrollamos una. Consideramos que siempre quedan hilos de los cuales tirar y resignificar.

Así, finalmente, queremos comentar algunos de los resultados sobre lo provechoso que ha sido proponer una consigna temática y sus modos de enunciar para esta clase: en definitiva nos permitió entender que el protocolo *El viaje en bondi y la espera* posibilita tanto el desarrollo de conceptos curriculares, como así también, promueve las diferentes conversaciones en torno a un eje, a partir del cual habilitamos recorridos, invitamos al “viaje” del aprendizaje cultural mixturado propio de la localidad de Posadas, donde A encontró y reencontró nuevos hábitos, los puso en relación y los contrastó para así obtener/continuar desarrollando los ya aprendidos y nuevos conocimientos.

Además, la clase se enriquece con las experiencias de la estudiante quien toma el rol activo de dialogar, preguntar, reformular y apropiarse del lenguaje, la cultura y hábitos. Al mismo tiempo, esto

aporta el sustento a la docente para realizar próximas clases tomando de referencia todo aquello referido por la estudiante, ya que, el diagnóstico permitió conocer, entre muchos elementos: sus gustos, saberes previos, su vocabulario, la formación de enunciados adecuados a la situación de enunciación, la organización de ideas y palabras que concuerden en género y número.

## Referencias

- Alarcón, R (2022). *Las consignas en la enseñanza*. Ficha de cátedra. Taller “Tecnologías aliadas al aprendizaje en la educación secundaria”.
- Camblong, A. Alarcón, R. Di Mónica, R. (2012). “Algo de vida cotidiana” En *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. II. Estrategias, juegos y vida cotidiana*. EdUNaM.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2011). “Dinámicas del relato en semiosferas escolares” en *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. I. Dinámicas de la significación y el sentido*. EdUNaM.
- Cubo de Severino, L. (Coord.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Comunicarte.
- Daviña, Lila (1999). *Adquisición de la Lectoescritura*. Homo Sapiens.
- Riestra, D. (2004). *Didáctica de la lengua: investigar las consignas de enseñanza de la lengua*.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Miño y Dávila.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Eudeba.
- Wingeyer, H.; Rinaldi, C. y Eich, V. (2015). *Resultados de la disponibilidad léxica de la región NEA de Argentina. Aportes para la producción de materiales de enseñanza para extranjeros de contenidos culturales*. Suplemento SIGNOS ELE. 2013 III Congreso Internacional de español: didáctica del español como L1 y L2.

Montoya, Carla [cmontoya@unsam.edu.ar](mailto:cmontoya@unsam.edu.ar)  
Cepel, EH. Universidad Nacional de San Martín.

### Resumen

En el marco del proyecto de Reconocimiento institucional de la Universidad de San Martín (PRI 2020-2022)<sup>95</sup> esta ponencia se propone describir el seminario titulado “Materiales y Evaluación en ELSE” de la Diplomatura en español como lengua segunda y extranjera de la Escuela de Humanidades, UNSAM, y ahondar sobre la ponencia titulada “Las Narrativas Transmedia en la Clase de ELSE: estudio de caso en la Universidad de Bohemia del Sur, República Checa”, presentadas en el Coloquio CELU 2019 en Río Cuarto, Córdoba, Argentina. La cultura contemporánea parece delinear nuevos roles que cuestionan en distintos ámbitos las posturas tradicionales de autor-lector, usuario-productor y docente-estudiante. En un contexto en el que la universidad se encuentra atravesada por nuevas prácticas y dispositivos, es imperioso capitalizar didácticamente esos saberes que están por afuera de la institución educativa para transformar la enseñanza en una tarea más significativa, no solo para las/los estudiantes de hoy, sino para la comunidad docente también. Estamos viviendo en un entorno de medios digitales, más conectados e inmersivos, con audiencias que fluyen naturalmente a través de distintos tipos de plataformas de medios. El contenido transmedia se mueve a través de múltiples canales, es decir, se expande por distintas plataformas, interactúa con el contenido de los medios siguiendo historias, personajes y mundos. Este fenómeno transmedia ha llevado al florecimiento de estudios transmedia en diversos campos, incluso en el de la educación.

Este trabajo problematiza las narrativas transmedia y las características fundamentales de su funcionamiento y potencialidades con fines educativos. En esa línea y habiendo sido parte del seminario, se describen y analizan dos obras argentinas siguiendo un enfoque de arqueología transmedia (Freeman, 2018): una es un producto de ficción, la conocida historieta *El Eternauta* escrita por Héctor Oesterheld e ilustrada por Francisco Solano López el 4 de septiembre de 1957; el otro es un producto transmedia de no ficción, un documental llamado *Malvinas/30*, desarrollado por Álvaro Liuzzi de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires en 2012.

El seminario en cuestión contextualiza posibles proyectos transmedia en educación en ELSE, los problematiza y analiza en vistas de la transmedialidad. Centrado en una mirada reflexiva y crítica, que a la vez refleja y modela la realidad imperante del siglo XXI, este seminario abre nuevos caminos y nos acerca a nuevas prácticas educativas innovadoras.

### Palabras Clave

ELSE; narrativas transmedia; prácticas educativas innovadoras; *El Eternauta*; *Malvinas/30*

---

<sup>95</sup> El proyecto se titula “Estudios Transmedia: cruces entre literatura, medios audiovisuales y educación. Nuevas narrativas/lecturas y abordajes disciplinarios” y pretende estudiar el concepto de transmedia desde una perspectiva de la ecología de los medios, la arqueología transmedia y la cultura de la convergencia. En el contexto actual de la investigación sobre el tema, este proyecto propone las siguientes líneas de investigación: la exploración de otras formas de contar historias en lenguas extranjeras: la literatura digital y la narrativa transmedia; la e-literatura, los medios y las artes audiovisuales. Directora: Mg. Carla Montoya.

## Introducción

Las sociedades dependen de sus culturas y se apoyan en sus lenguas y en sus procesos de comunicación. De esta manera, fortalecen su comportamiento y la construcción de esos procesos. Con la llegada de los entornos digitales, los procesos de comunicación que existieron durante algunos siglos, especialmente desde la era de Gutenberg, han cambiado significativamente hacia nuevos formatos, ahora transmedia, que se despliegan en múltiples soportes. La aparición de formas alternativas de comunicación, así como la participación de los usuarios en redes sociales y comunidades de fans de todo el mundo, o la colaboración activa de nuevos *prosumidores* en la creación de contenidos, caracterizan el ecosistema mediático (Scolari, 2015) que impera en la actualidad. Ante esta cultura de convergencia y cultura participativa (Jenkins, 2006; 2015), los roles de lectores y espectadores se transforman, así como sus propias representaciones. Los contenidos que se están desarrollando también sufren modificaciones al emplear nuevos lenguajes para otros soportes y plataformas. En este marco, la narrativa transmedia (TN) o *transmedia storytelling* no es una estrategia ni una moda, sino un lenguaje definido culturalmente por la evolución de las sociedades contemporáneas.

En cuanto a las narrativas transmedia en educación, las/los estudiantes no solo necesitan un análisis crítico de los contenidos de los medios; también anhelan comprender nuevos formatos narrativos, crear nuevos contenidos y compartirlos en este ecosistema mediático. El seminario “Materiales y Evaluación en ELSE”, que responde al área de español del CePEL, Centro para el Estudio de Lenguas de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, se fundamenta en una visión interrelacional de los distintos elementos de la Didáctica de ELSE: currículum, materiales y su diseño, estrategias e instrumentos de evaluación. Así, el seminario presenta dos dimensiones: la dimensión Didáctica y la dimensión Práctica, dando cuenta de los procesos profesionales que atienden a la praxis. Entonces, para sus estudiantes el desarrollo curricular es fundamental. Por lo tanto, estudiar con Narrativas Transmedia parece brindar una buena oportunidad para descubrir cómo se despliegan los mensajes en varios medios y generan nuevos puntos de entrada a una historia. De esta manera, explorar narrativas transmedia siguiendo enfoques de alfabetización mediática (Buckingham, 2005, 2006) y alfabetización transmedia (Scolari, 2018) puede acercarnos a nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje sinérgicas.

Este artículo tiene como objetivo describir el seminario titulado “Materiales y Evaluación en ELSE” de la Diplomatura en español como lengua segunda y extranjera de la Escuela de Humanidades, UNSAM, y ahondar sobre las narrativas transmedia, cuya característica principal es la creación de un mensaje que se difunde en múltiples medios generando nuevos puntos de entrada a una historia. Como parte de su estudio, se referencian los antecedentes esenciales y las características fundamentales de su funcionamiento y potencialidades educativas. Paralelamente, se describen y analizan dos obras transmedia argentinas siguiendo un enfoque de arqueología transmedia (Freeman, 2015): una es un producto transmedia ficticio, la conocida historieta *El Eternauta* escrita por Héctor Oesterheld e ilustrada por Francisco Solano López el 4 de septiembre, 1957; el otro es un producto transmedia de no ficción, un documental llamado *MALVINAS/30*, desarrollado por Álvaro Liuzzi de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires en 2012. Como conclusiones, se plantean conceptos significativos en torno a las narrativas transmedia para la educación en el área de español como lengua segunda y extranjera.

## Narrativas Transmedia (NT): conceptos fundamentales y características

Desde su aparición a principios del siglo XXI, las narrativas transmedia se han convertido en uno de los ejes principales de la investigación académica. Su concepción se basa en la posibilidad de crear relatos de ficción y no ficción, que van más allá del formato específico en el que fueron concebidos

inicialmente, abarcando otros ámbitos de expansión narrativa. Así es como las NT se han vuelto relevantes, no solo para la industria del entretenimiento, sino para otras áreas, como la educación o el cine documental. La integración de nuevas plataformas y tecnologías que permiten el despliegue de relatos o proyectos transmedia es un paso importante para la adaptación, transformación y reconfiguración de las NT en estos entornos.

En cuanto a las NT, muchos autores las han definido y caracterizado. El término es bastante reciente, pero las prácticas no son nuevas y permiten comprender la evolución de las industrias culturales y la creación de un nuevo ecosistema mediático. Como afirma Matthew Freeman<sup>96</sup> (2018), una narrativa transmedia se basa en los cambios industriales y la narrativa se adapta a las nuevas convergencias tecnológicas para crear mundos narrativos interesantes.

El término fue acuñado por primera vez<sup>97</sup> en 2003 por Henry Jenkins en un artículo titulado “*Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*” publicado en la revista *MIT Technology Review*, donde el autor afirma que “hemos entrado en una era de convergencia de medios que hace que el flujo de contenido a través de múltiples medios sea casi inevitable”. En el mismo trabajo, también explica que en la forma ideal de narración transmedia, cada medio hace lo que mejor sabe hacer: entonces, una historia puede ser presentada en una película, expandida a través de la televisión, las novelas y los cómics, y su mundo puede ser explorado y experimentado a través del juego.” (Jenkins, 2003, p. 1)

Unos años más tarde, en su libro *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006), Henry Jenkins da forma a su definición al afirmar que una historia transmedia se desarrolla a través de múltiples plataformas de medios con una nueva narrativa que hace una contribución distintiva a todo el universo narrativo. Esto genera múltiples historias y formas de contar historias. El autor también identificó los principios fundamentales de NT, como la expansión vs. la profundidad, la continuidad vs. la multiplicidad, la inmersión vs. la extrañabilidad, la construcción de mundos, la serialidad, la subjetividad y la performance (2010).

Sin lugar a dudas, el Dr. Carlos Scolari (Argentina) es el teórico más importante, cuyos aportes científicos más destacados en narrativas transmedia se han dado desde la perspectiva de la semiótica de las interfaces y los procesos de interacción, en el contexto teórico de la Ecología de los Medios. En su libro *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*, Scolari define la narrativa transmedia como “un tipo de historia que se desarrolla a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y una historia en la que los consumidores asumen un papel activo en ese proceso de expansión” (2013, p. 46). Para Scolari, estas dos características, la expansión narrativa a través de diferentes plataformas y la colaboración de los usuarios en este proceso expansivo son fundamentales.

En su artículo “*Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production*” (2009), Scolari reflexiona y teoriza sobre las NT desde una perspectiva que integra la semiótica y la narratología en el contexto de los estudios de medios. Apoyado por estudiosos como Propp (1968), Genette (1992, 1997) y Bakhtin (1981), argumenta que la narrativa transmedia es un término complejo y polisémico que se refiere a un conjunto de historias (textos) que requieren diferentes niveles de interpretación. Asimismo, Scolari argumenta que las NT crean diferentes consumidores implícitos (2009), que clasifica según su relación con los medios:

---

<sup>96</sup> Recomiendo leer: Freeman, M. and Rampazzo Gambarato, R. (2019) *The Routledge Companion to Transmedia Studies*.

<sup>97</sup> Aunque Jenkins usó el término por primera vez en 2003, fue Marsha Kinder quien acuñó la palabra en 1991. Para obtener más información, recomiendo leer *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*.

consumidor de texto único, consumidor de un solo medio y consumidor transmedia. Además, identifica cuatro estrategias para la expansión del mundo narrativo, a saber: 1) la creación de microrrelatos intersticiales (pequeños relatos intercalados); 2) la creación de historias paralelas; 3) creación de historias periféricas (historias secundarias); y 4) la creación de plataformas de contenido generado por usuarios (plataformas de contenido UGC) (Scolari, 2009, p. 598).

Asimismo, desde un marco narratológico y semiótico, en el artículo *Lostología: narración transmedia y estrategias de expansión/compresión* (2013), el experto analiza la serie de televisión *Lost* (ABC: 2004-2010) como narrativa transmedia y propone una taxonomía de expansión/compresión transmedia. Así, menciona cuatro estrategias, a saber, la adición, donde hay extensiones narrativas (*spin-offs*), precuelas, secuelas, nuevos personajes y finales alternativos; la omisión, que puede contener anticipos o recapitulaciones; la transposición, que incluye formatos como sincronizaciones y secuenciaciones, y la permutación, con falsos avances (*mashups*) y recontextualizaciones. Scolari afirma que “tanto los enfoques narratológicos como los semiológicos deberían trabajar para analizar con mayor profundidad los nuevos formatos, especialmente los cortos, que he definido como nanotextos” (2013, p. 64). Los nanotextos, dice, pueden proporcionar elementos fundamentales para comprender cómo se construye la narrativa.

Como se mencionó, Scolari distingue una característica fundamental de las narrativas transmedia: la incorporación de nuevos personajes y situaciones en relatos expandidos. Apoyado en su afirmación, las adaptaciones no serían narrativas transmedia. Pero tras un análisis de distintas producciones transmedia de los últimos años, el autor plantea un argumento contundente: siguiendo una visión más amplia de las narrativas transmedia, considera las recapitulaciones, compresiones, sumas o sustracciones como diferentes puntos de entrada a un mismo universo narrativo: dice que “todas las adaptaciones presentan diversos reflejos, incluyen algún aroma nuevo y dejan un sabor diferente al original” (2013, p. 49).

En 2014, el Dr. Carlos Scolari publicó “Don Quijote de La Mancha: Transmedia Storytelling in the Grey Zone” en la Revista Internacional de Comunicación N.º 8. En este artículo, el autor continúa con su marco semiótico-narrativo, pero se aleja del contemporáneo hacia un clásico literario: *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, escrito por Miguel de Cervantes (1605-1615). A partir de las ideas desarrolladas por teóricos, y los conceptos clave de cultura participativa, convergencia y *fandom* de Henry Jenkins (2003, 2006, 2009); Jesús Martín-Barbero (1980, 1993) y García Canclini (1995) sobre industria mediática, resistencia y resignificación desde los discursos y culturas populares y de masas, y Gerard Genette (1992, 1997) sobre taxonomía textual y transtextualidad (intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad), Scolari reflexiona sobre las relaciones entre la cultura participativa, la industria de los medios y las culturas populares y analiza un corpus de producciones editadas en España entre los siglos XIX y XX denominado *auques*<sup>98</sup> desde una perspectiva semitecnológica. El autor argumenta que estas producciones ampliaron el universo narrativo de la obra maestra de Cervantes y corresponden a una serie de producciones gráficas periféricas que se ubican en lo que Scolari llama una “zona gris” entre el canon, la narrativa oficial de Cervantes y el *fandom*, que abarca contenidos generados por el usuario. En esa zona gris se cruzan los intereses comerciales con las ideas y sentimientos de los usuarios. Scolari insiste en que cuando se analizan las narrativas transmedia, la industria de los medios y los usuarios a menudo se muestran separados y opuestos. Sin embargo, como muestra en su trabajo, existen zonas híbridas entre el universo comercial de las grandes corporaciones y las prácticas textuales de los fans. El experto concluye afirmando que esta

---

<sup>98</sup> “Los *alehuyas* o *auques* son un formato tradicional catalán similar al del libro de los Santos. En su forma original, el libro de los Santos parecía un cómic moderno sin texto.” (Scolari, 2014, p. 2393)

exploración es útil para el investigador en narrativas transmedia porque demuestra que las taxonomías textuales son relevantes a la hora de caracterizar mundos narrativos.

### **¿Qué es la Arqueología transmedia?**

Scolari siempre ha afirmado que, según su visión y la de otros autores, una narrativa transmedia no es un fenómeno nuevo de este siglo. En 2014, en coautoría con Mathew Freeman (Universidad de Nottingham) y Paolo Bertetti (Università di Siena) publicó el libro *Transmedia Archeology. Storytelling in the borderline of science fiction, comics and pulp magazines*. Los autores afirman que las narrativas transmedia dependen de las alineaciones de los medios, la industria y las tecnologías que, en conjunto, expanden un mundo de historias a través de múltiples plataformas de medios. Los teóricos presentan una introducción sobre la arqueología de las narrativas transmedia desde un enfoque histórico-narrativo, definen los conceptos de arqueología transmedia y ficción transmedia popular (*transmedia pulp fiction*) e investigan tres mundos narrativos nacidos en la literatura popular y convertidos en fenómenos transmedia: *Superman* (escrita por Freeman), *Conan el Bárbaro* (escrita por Bertetti) y *El Eternauta* (escrita por Scolari). De esta forma, los autores examinan las manifestaciones de las NT en diferentes períodos históricos y países, que abarcan el Reino Unido, Estados Unidos y Argentina. Bertetti afirma que “(...) transmedia no es simplemente un fenómeno emergente de los últimos años por la convergencia tecnológica, sino que se remonta casi a los orígenes de la industria cultural moderna entre finales del siglo XIX y principios del siglo veinte” (2014, p. 2346).

Sobre la arqueología transmedia y su estrecha relación con las NT, Freeman señala en “Arqueología transmedia en América Latina: mestizajes, identidades y convergencias” (2018) que “solo escarbando en el pasado podemos descubrir los factores que favorecen estas estrategias y, al hacerlo, así, dotar al campo de los estudios transmedia de nuevas reconceptualizaciones sobre las configuraciones que impulsan su narrativa y los mundos que engendra” (2018, p.14). Así, el autor examina las NT desde una perspectiva cultural que va más allá de los medios y el mundo de la ficción. Su posición revela que transmedia, en otros lugares como América Latina, está siendo discutida en términos de estrategias sociales, políticas y culturales. De igual forma, coincide con Henry Jenkins, quien ha postulado en *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics* (2016) que las NT fomentan la expansión de contenidos en múltiples plataformas y producen cambios culturales y colectivos en religión, educación, derecho, política, publicidad, etc. El autor plantea que esta convergencia de medios no es un mero cambio tecnológico ya que afecta y altera las relaciones entre tecnologías, industrias, mercados y audiencias, y obliga a reconceptualizar aspectos de la cultura, las relaciones sociales, la participación política y cuestiones económicas o jurídicas. En *The Routledge Companion to Transmedia Studies*, Freeman (2018) reunió a conocidos teóricos en el último volumen para académicos y estudiantes interesados en comprender todos los diversos aspectos de la transmedialidad, incluida la arqueología transmedia.

### **Narrativas transmedia de ficción y no ficción en el currículo de ELSE**

El seminario “Materiales y Evaluación en ELSE”, que pertenece a la “Diplomatura Universitaria en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera”, y está ubicado en el área de español del CePEL, Centro para el Estudio de Lenguas de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, se fundamenta en una visión interrelacional de los distintos elementos de la Didáctica de ELSE: currículum, materiales y su diseño, estrategias e instrumentos de evaluación. Así, el seminario presenta dos dimensiones: la dimensión Didáctica y la dimensión Práctica, dando cuenta de los procesos profesionales que atienden a la praxis. Entonces, para sus estudiantes el desarrollo curricular es fundamental. Montoya afirma que “teniendo en cuenta estas nuevas dinámicas, es

necesario considerar transformaciones en los procesos pedagógicos universitarios para reorganizar los espacios educativos y brindar experiencias de enseñanza-aprendizaje efectivas de las cuales las y los docentes y estudiantes puedan beneficiarse” (2022, p. 151). Entre otros objetivos, este seminario se aboca al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Así, el tercer módulo de trabajo aborda las TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y las Narrativas Transmedia (NT), así como sus potenciales educativos. Este apartado detalla el análisis de Proyectos Transmedia educativos de ficción y de no ficción abordados por la cátedra.

Llegados a este punto del desarrollo del artículo, es necesario referirse a las obras de narrativa transmedia de no ficción. Así, en los siguientes párrafos se mencionan los principales referentes en este campo: Alvaro Liuzzi y Fernando Irigaray (ambos de Argentina), y Denis Porto Renó (Portugal). Las nuevas formas de comunicación digital, caracterizadas por la convergencia de múltiples plataformas y atravesadas por las NT, marcan nuevas formas de producción en el campo del género documental. Así nació el documental transmedia, un nuevo tipo de relato basado en el hipertexto, es decir, un texto no lineal, cuyo contenido está fragmentado, y donde el consumidor/prosumidor debe navegar por una red de textos escritos, fotos, videos y audios a través de diferentes medios y plataformas con la participación activa de los usuarios. Al respecto, en su libro *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Scolari define el documental transmedia como “un tipo de creación que muchas veces busca integrar el interés social con la participación ciudadana dentro de un contenedor audiovisual” (2013, p. 197).

Alvaro Liuzzi es un argentino de la Universidad Nacional de La Plata experto en documentales transmedia. Publicó “El documental interactivo en la era transmedia: géneros híbridos y nuevos códigos narrativos” en 2015, un artículo seminal en el que define y caracteriza el documental transmedia, así como analiza dos casos de documental transmedia que desarrolló: “Proyecto Walsh” y “Malvinas/30”. En un artículo titulado “Transmedia Historytelling” (2014, 2016) el autor enumera una serie de documentales transmedia nacionales e internacionales entre 2011 y 2016, y argumenta que:

durante los últimos años se han desarrollado una variedad de experiencias digitales que se llevaron a cabo bajo la dinámica narrativa que he catalogado como ‘Transmedia Historytelling’. El juego de palabras nos lleva a comprender cómo estas nuevas experiencias narran, a través de diversas plataformas digitales, hechos históricos como si estuvieran ocurriendo en el presente. (2016, p. 227). Fernando Irigaray, Director Ejecutivo de la Cátedra Latinoamericana de Narrativas Transmedia, ha escrito y publicado numerosos artículos sobre las NT y el documental transmedia. En sus documentales transmedia, el experto explora la relación entre la narrativa documental y el vínculo con el territorio a través del uso del *storytelling* en diversas plataformas, para analizar cómo se interpela e involucra a los participantes en nuevos entornos y nuevos espacios, en lo que denomina “acciones, intervenciones territoriales” (2014, p. 121). En su artículo “La ciudad como plataforma narrativa” afirma que:

Pensar la ciudad como una plataforma narrativa transversal implica construir la historia en una territorialidad ampliada. Para entender este tipo de narrativas es necesario pensarlas desde una perspectiva holística y transversal, como una vuelta de tuerca a las narrativas más conocidas. Es más que una historia multiplataforma, adaptada, enriquecida o participativa. (2014, p 119).

Denis Porto Renó analiza otro aspecto interesante sobre las NT y las producciones documentales. En “Formatos y técnicas para la producción de documentales transmedia” (2014) el teórico estudia diversos documentales de carácter transmedia con el fin de encontrar modelos y formatos de producción para comprender las posibilidades de este género ante la nueva ecología de medios y lenguajes. De esta forma, Porto Renó presenta tres modelos para el documental transmedia: el

estructurado, el analógico-digital y el navegable. Posteriormente, observa un modelo más: la navegación geográfica. Todos estos modelos fueron relevados en documentales transmedia. Ya sea en proyectos comerciales, cuyos objetivos son únicamente informativos, o en producciones que buscan algún tipo de transformación social o concienciación social, existen ejemplos complejos de NT dentro del documental transmedia.

Hasta aquí, se plantearon los conceptos fundamentales relacionados con las narrativas transmedia y los documentales transmedia en relación con los objetivos del presente trabajo. Brevemente, se describió el seminario “Materiales y Evaluación en ELSE” con el objetivo de ahondar en las NT dentro del currículo de ELSE. En los dos últimos apartados siguientes, se describen y analizan dos obras argentinas siguiendo un enfoque de arqueología transmedia: una es un producto de ficción, la conocida historieta *El Eternauta*; el otro es un producto transmedia de no ficción, un documental llamado *Malvinas/30*.

### ***El Eternauta (Oesterheld, 1957)***

Es una historieta argentina de ciencia ficción creada por Héctor Germán Oesterheld e ilustrada por Francisco Solano López. Fue publicado por “Hora Cero Semanal”. Esta primera versión del cómic iba a transformar la gráfica argentina y la narrativa de ciencia ficción y duró desde 1957 hasta 1959. En definitiva, la trama se centra en una invasión extraterrestre a la tierra a través de una tormenta de nieve tóxica que acaba con la mayor parte de la población. Un grupo de ciudadanos, Juan Salvo (*El Eternauta*) y su familia, intentan resistir esta invasión alienígena en Buenos Aires<sup>99</sup>.

En su ensayo “*El Eternauta: expansiones transmediáticas, resistencias políticas y apropiaciones populares de un héroe humano*”, Carlos Scolari ahonda en la historia y sus diversas (re)encarnaciones a lo largo de las décadas, desde la década de 1950 hasta la actualidad. También describe cómo muchos narradores y el público en general se reapropiaron y reinventaron el cómic después de que Oesterheld muriera a manos de la dictadura argentina a finales de la década de 1970. Afirma que *El Eternauta* se convirtió en un ejemplo llamativo de participación de usuario en el acto de narrar, porque con el paso del tiempo se fue politizando cada vez más explícitamente, primero por su autor original y luego por los nuevos autores y por las audiencias, convirtiéndolo en “un ícono de resistencia popular contra las dictaduras y el poder militar desde hace 30 años” (2014, p. 62). Las nuevas generaciones de narradores y lectores adaptaron y reinventaron el personaje y sus aventuras de viaje en el tiempo de acuerdo con los nuevos contextos. Ha sido considerado un ícono cultural y político de resistencia y de sacrificio popular. Su ensayo concluye con la imagen de un grafiti de la *Nestornauta*, una intervención sobre la imagen de la historieta original con el rostro del presidente argentino Néstor Kirchner, fallecido en 2010. La *Nestornauta* tiene el cuerpo de Juan Salvo con su traje *biohazard* como el del cómic original, pero con la cara de Néstor Kirchner. La única diferencia radica en que el *Nestornauta* no lleva fusil a la espalda. Los teóricos sostienen que, tras la muerte de Kirchner, *El Eternauta* fue resignificado, “transformando a Néstor Kirchner en un héroe que dio su vida por un proyecto político”. (2014, p. 67). Este es un muy buen ejemplo de las formas complejas en que la cultura popular puede funcionar y cómo se relaciona con los problemas políticos y sociales, argumenta Scolari. Además, la aparición de mundos narrativos expandidos e inmersivos parece ser un fenómeno más reciente y más auténticamente relacionado con transmedia.

### ***Malvinas/30 (Liuzzi, 2012)***

---

<sup>99</sup> Podemos establecer un paralelismo entre “La guerra de los mundos” H.G. Wells y *El Eternauta* si pensamos en términos de una ciudad devastada por fuerzas alienígenas.

Fue un documental transmedia interactivo argentino que evocó los hechos de la Guerra de Malvinas, ocurrida en Argentina en 1982. Fue desarrollado por Álvaro Liuzzi y el proyecto contó con el apoyo de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Su objetivo era conmemorar su 30° aniversario y proponer una nueva forma de contar la historia de la guerra “en tiempo real”, reviviendo los hechos en las mismas fechas en que ocurrieron, pero 30 años después. El nodo principal fue un sitio web con galerías de fotos, mapas y gráficos interactivos, un archivo de prensa y líneas de tiempo, para revivir los acontecimientos de esta guerra. Además, distintas redes sociales facilitaron la colaboración del público desde diferentes plataformas, como *Facebook*, *Twitter* o *Google+*. Para Liuzzi, el objetivo principal era “construir un puente en el tiempo sincronizando el hecho narrado y el presente en el que se publica”. “Malvinas/30” propone otra forma de conectarse con un documental, porque una cosa es sentarse a ver una película testimonial y otra buscar día a día lo que publican los medios de comunicación de este país y del mundo, lo que opinan los militares y cuáles eran los sentimientos de la gente.

*Malvinas/30* es un muy buen ejemplo de documental transmedia que deja de lado el clásico producto lineal analógico/audiovisual para dar nacimiento a una nueva historia digital, interactiva, hipertextual, a través de diversos medios y plataformas con participación activa de los usuarios. De esta forma, se fomenta la convergencia (Jenkins, 2006), referenciada en párrafos anteriores; asimismo, los formatos más interactivos y el paulatino abandono del relato lineal propician nuevas plataformas para el desarrollo narrativo.

### **Algunas reflexiones conclusivas**

Las narrativas transmedia resignifican la narración de historias en el sentido de que los educadores y las/los estudiantes pueden expandir una historia a través de diferentes plataformas de medios, así como cualquier prosumidor puede desarrollar cualquier historia. Las narrativas transmedia van más allá de la enseñanza y el aprendizaje, ya que no solo consisten en historias expandidas a través de varios medios; también aportan nuevos contenidos y experiencias de aprendizaje, generando así nuevas posibilidades experienciales y narrativas. A diferencia de generaciones pasadas, de quienes se esperaba que aprendieran programas y contenidos estandarizados, las/los estudiantes universitarios necesitan realizar su experiencia educativa bajo un nuevo paradigma, que les enseñe a aprender y a desarrollar en todo momento el interés por ampliar sus conocimientos, así como a responsabilizarse de su propia educación con los métodos que mejor se adapten a sus intereses y capacidades.

Las Narrativas Transmedia no solo impactan en la educación, sino que también permean la cultura popular. A través de un enfoque de arqueología transmedia, es posible ahondar en el pasado para que salgan a la luz nuevas conceptualizaciones y configuraciones sobre la narrativa y sus mundos. Explorar y analizar las NT de ficción y no ficción en *El Eternauta* y “Malvinas/30” en un contexto universitario en ELSE puede proporcionar un punto de partida útil para ilustrar el uso de narrativas transmedia como una práctica en varias formas y formatos a lo largo de diferentes períodos históricos y contextos geográficos.

Como reflexión final, es justo decir que la narración transmedia parece trascender muchos intereses e intenciones. Las historias fluyen a través de los medios: podemos analizarlas, comprenderlas y volver a contarlas. Son parte de un sistema cultural que lleva a las/los estudiantes a pensar y hacer. Las narrativas transmedia permiten generar entornos de aprendizaje cercanos a su vida cotidiana, utilizando una gran diversidad de medios y provocando la interacción de múltiples usuarios. Como educadores en el escenario actual, debemos impulsar cada vez más iniciativas y abordar las narrativas transmedia con fines educativos.

## Referencias

- Bertetti, P., Freeman M. y Scolari C. (2014). *Transmedia Archaeology: Storytelling in the Borderlines of Science Fiction, Comics and Pulp Magazines*. Palgrave Macmillan UK.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity Press.
- Freeman, M., Morales Velásquez, E. y Tamayo Gómez, C. (Eds.) (2018). *Arqueología transmedia en América Latina: mestizajes, identidades y convergencias*. Editorial EAFIT.
- Freeman, M. and Rampazzo Gambarato, R. (2019). *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. Taylor and Francis Group.
- Irigaray, F. (2014). La ciudad como plataforma narrativa. En Irigaray, F. y Lovato A. (Eds.) *Hacia una comunicación transmedia*. UNR Editora.
- Jenkins, H. (15 de enero de 2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2004). The Cultural Logic of Media Convergence. *International Journal of Cultural Studies* 7, 33-43. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1367877904040603?journalCode=icsa>
- Jenkins, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. “MacArthur Foundation” [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York University Press.
- Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Jenkins, H. (21 de junio de 2010). Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. Pop Junctions. [http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia\\_education\\_the\\_7\\_pri.html](http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html)
- Jenkins, H., Ford, S. y Green J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa Editorial.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Blackwell Publishing.
- Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkley, University of California Press. <https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft4h4nb22p&chunk.id=d0e815&toc.depth=1&toc.id=d0e815&brand=ucpress;query=transmedia#1>
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3). pp. 18-20. ISSN 0309-118X. <http://eprints.lse.ac.uk/1027/>
- Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2016). *The Class. Living and Learning in the Digital Age*. “New York University Press” <https://nyupress.org/books/9781479824243/>
- Liuzzi A. (2014). Transmedia 'Historytelling'. En Irigaray, F. y Lovato A. (eds.) *Hacia una comunicación transmedia*. UNR Editora.
- Liuzzi, A. (2015). El documental interactivo en la Era Transmedia: De géneros Híbridos y Nuevos códigos narrativos. *Revista Obra Digital*. ISSN 2014-5039. N.º 8- febrero 2015.
- Montoya, C. (2019). *Las Narrativas Transmedia en la Clase de ELSE: estudio de caso en la Universidad de Bohemia del Sur, República Checa*. [ponencia] X COLOQUIO CELU

Enseñanza y evaluación ELSE: aportes para una política orientada a la integración regional. Córdoba, Argentina.

<http://www.unirioeditora.com.ar/producto/x-coloquio-celu/>

Montoya, C. (2022). La enseñanza de las narrativas transmedia a estudiantes de cine y literatura en idioma inglés: el estudio de un seminario en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UNSAM. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Martín]

<http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1876>

Porto Reno, D. (2014). Formatos y técnicas para la producción de documentales transmedia.

In Irigaray F. y Lovato A. (2014) *Hacia la comunicación transmedia*. UNR Editora.

Scolari, C. A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal Of Communication*, 3, 21.

<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336>

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari, C. A. (2013). Lost in the borderlines between user-generated content and the cultural industry. *Participations: Journal of Audience and Reception Studies. Volume 10, Issue 1 May 2013*.

<http://www.participations.org/Volume%2010/Issue%201/32%20Scolari%2010.1.pdf>

Scolari, C. (2014). Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Grey Zone.

*Transmedia Critical International Journal Of Communication*, 8, 10.

<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2576/1199>

Scolari, C. A. (2014). El Eternauta: Transmedia Expansions, Political Resistance and Popular Appropriations of a Human Hero. P. Bertetti, M. Freeman y C. Scolari (2014).

*Transmedia Archaeology: Storytelling in the Borderlines of Science Fiction, Comics and Pulp Magazines*. Palgrave Macmillan UK.

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios. entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo Transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista Telos* Número 103 febrero-mayo 2016 pp. 13-23.

[https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1288&idioma=es\\_ES&id=201603012\\_060001&activo=6.do](https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1288&idioma=es_ES&id=201603012_060001&activo=6.do)

Scolari, C. A. (Ed.) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*.

*Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*.

(TRANSLITERACY – 645238 H2020 Research and Innovation Actions). Universitat Pompeu Fabra.

Palma, Paola [Paola.Palma@sta.uwi.edu](mailto:Paola.Palma@sta.uwi.edu)

The University of the West Indies, St Augustine Campus

### Resumen

La globalización no solamente ha favorecido el movimiento entre países, sino también la creciente creación de mercados regionales que, aunque tienen un objetivo meramente económico, impactan otros aspectos de una nación, entre ellos sus políticas lingüísticas. Este trabajo toma como objeto de estudio dos políticas lingüísticas para la implementación del español como lengua oficial; el primero en Trinidad y Tobago, y el segundo en Brasil. Aquí se presenta una revisión literaria de los hechos que motivaron ambas iniciativas, las estrategias para su implementación en ambos contextos, sus aportes y fallas más notorias. El objetivo es reflexionar sobre estos procesos de implementación y los frutos obtenidos con el fin de presentarlos como lecciones para el desarrollo de una política lingüística informada y adaptada al contexto en el que tiene lugar.

### Palabras clave

ELE - Políticas lingüísticas - Trinidad y Tobago.

### Introducción

La relevancia de una lengua se ha evaluado por su función en la vida de las personas, ya sea como lengua nativa, lengua extranjera o lengua de comunicación internacional. Inglés se ha mantenido en primer lugar en su función como lengua de comunicación internacional, lengua de la ciencia y la tecnología; y muchos creen que, para tener acceso al conocimiento, los negocios o la información, es necesario hablar inglés. Afortunadamente, durante décadas recientes, el español está ganando cada vez más importancia como lengua de comunicación internacional, así como lo demuestran las cifras. En su reporte anual del año 2022, el Instituto Cervantes (2022) reveló que español actualmente supera los 595 millones (el 7,5 % de la población mundial) de usuarios potenciales en el mundo. Este grupo incluye los hablantes nativos, aprendices de lengua extranjera y usuarios de competencia limitada, a su vez está ganando más presencia como lengua oficial en espacios como la diplomacia, el comercio internacional, y como lengua de uso en internet.

Este incremento en el uso del español en diferentes ámbitos ha generado que en la actualidad existan políticas lingüísticas que establecen el español como la lengua extranjera o segunda lengua oficial de la nación. El trabajo que aquí se presenta, se centra en explorar dos iniciativas para la implementación del español como lengua oficial, la primera en Trinidad y Tobago, donde surgió la iniciativa para “la implementación del español como la primera lengua extranjera” del país (*SAFFL – Spanish as the First Foreign Language*) y la segunda en la región Mercosur, específicamente Brasil, donde se propuso la implementación del español como lengua oficial del mercado. Hamel (2003) señala que, en Mercosur, y en especial en Brasil, el español no debería tratarse como “lengua extranjera” sino como “lengua de integración o de participación”. El objetivo principal es examinar las estrategias de implementación de ambas políticas y resaltar las contribuciones de estas estrategias a ambas políticas.

### El español en Trinidad y Tobago

El idioma español ha estado presente en Trinidad y Tobago desde 1498 cuando Cristóbal Colón reclamó la isla de Trinidad en su tercer viaje a América (Padrón, 2011) y, aunque por muchos años se mantuvo como la lengua de la administración colonial, por varias décadas durante el

siglo XVIII compartió territorio con otras lenguas indígenas y lenguas criollas traídas por nuevos pobladores y esclavos. En 1801, Trinidad fue cedida a la corona británica y no mucho después sus nuevos gobernadores establecieron una política lingüística para la implementación del inglés como única lengua oficial y lengua de la educación. El objetivo principal de esta política era acabar la situación de multilingüismo que se había creado en el país donde la población hablaba lenguas de inmigrantes y el criollo francés Patois se había convertido en la lengua de mayor prestigio, hablada por las élites del país (Ferreira, 2013).

La cercanía de Trinidad al continente americano facilitó el tránsito constante desde La Gran Colombia, lo que hoy en día es Venezuela. Ese tránsito existió desde antes de la llegada de Cristóbal Colón; pero hechos importantes durante el siglo XIX obligó a muchos ciudadanos emigrar a Trinidad. En primer lugar, la guerra por la independencia que se vivió en el continente desde 1810 y más adelante, la abolición de la esclavitud creó una gran escasez de trabajadores para las plantaciones de cacao en las colonias británicas, así que los dueños de las tierras se vieron obligados a importar trabajadores<sup>100</sup> desde el continente (Moodie-Kublalsingh, 2012), así como desde diferentes regiones de Asia y Europa. De esta forma se logró que en Trinidad se llegara a hablar alrededor de 30 lenguas, de las cuales inglés, francés y español eran lenguas que aparecían regularmente en la prensa (Ferreira, 2015).

A pesar de que históricamente Trinidad ha sido un país multilingüe de facto, no ha existido una política lingüística oficial que promueva o proteja el uso de estas lenguas. En 1823 se estableció el inglés como lengua oficial de la Trinidad inglesa y es la única política lingüística existente hasta el momento. Lingüistas como Ian Robertson, Lawrence Carrington y Dennis Craig, se han dedicado a promover políticas lingüísticas educativas que reconocen la existencia del inglés criollo como la lengua nativa de la mayoría de la población en Trinidad y promueven su uso como lengua vehicular en los primeros años de escolaridad en el sistema educativo (Robertson, 2010). Aunque esta política surge como propuesta de lingüistas expertos para contrarrestar las dificultades que presentan los niños en los primeros años de escolaridad para usar el inglés estándar, esta no ha sido reconocida en ningún documento oficial del Ministerio de Educación o del gobierno en general.

En el año 2002, el gobierno de Trinidad y Tobago propuso la iniciativa *Vision 2020* que buscaba desarrollar el potencial humano y económico de la nación con el fin de alcanzar un nivel de país desarrollado para el año 2020. El gobierno buscaba invertir en desarrollo económico y uno de sus objetivos principales era incursionar en el mercado latinoamericano. Como parte de esta estrategia el gobierno buscaba que, para el año 2005, Trinidad y Tobago fuera elegido como la sede del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). Se pensaba que, al implementar el español como la primera lengua extranjera del país, no solo se atraería turismo e inversión, sino también se capacitaría a los ciudadanos trinitenses en la lengua extranjera, lo que les facilitaría establecer convenios con mercados latinoamericanos (Valley, 2005). Luego de muchas discusiones el ALCA nunca se concretó, pero el gobierno continuó con la iniciativa de implementar el español en el país.

Esta iniciativa para la implementación del español nació motivada por intereses meramente políticos y económicos, lo que fue su motor durante los inicios de su desarrollo. Se creó un comité encargado del desarrollo de esta propuesta e implementación, que contaba con miembros del Ministerio de Industria y Comercio, del Ministerio de Educación y de una de las instituciones de educación superior, la Universidad de las Indias Occidentales (UWI). Como parte de las estrategias de implementación se creó la Secretaría para la Implementación del Español (SIS) dentro del Ministerio de Industria y Comercio, en donde se mantuvo por algunos años, así que el presupuesto para su

---

<sup>100</sup> En ese tiempo eran conocidos como *cocoa panyols*.

funcionamiento provenía de este ministerio (Nelson, 2017). El objetivo principal del SIS ha sido el de crear conciencia y aceptación hacia el español y su cultura. Con el fin de lograr este objetivo, esta oficina se encargó de llevar a cabo acciones concretas tales como: crear señalización bilingüe en el aeropuerto y las autopistas del país, traducir al español los nombres de las oficinas del gobierno y las calles en la capital del país, Puerto de España; la creación de un espacio en la prensa y las estaciones de radio en la que se le ofrecía al público información sobre la cultura hispana; se ofrecieron cursos de español básico gratuito para el público en diferentes comunidades en todo el país (Nelson, 2017) y actualmente estos cursos se ofrecen para trabajadores oficiales. Actualmente, el SIS es parte del Ministerio de Educación, pero sus funciones no se ejecutan dentro del sistema educativo nacional, sino que continúa desarrollando iniciativas aisladas con el apoyo de las embajadas de países hispanohablantes en Trinidad y Tobago, por ejemplo, los cursos de español a los empleados del gobierno están a cargo de la embajada de Colombia (Embajada de Colombia en Trinidad y Tobago, 2023).

La existencia del español en Trinidad y Tobago a través de la historia se ve reflejada en la topografía del país (Ferreira, 2019), los préstamos léxicos que se evidencian en la variedad del inglés trinitense (Allsopp, 1996), además del léxico de algunas tradiciones culturales y comida que provienen de la cultura hispana. Durante los últimos años, la migración desde el continente ha aumentado ya que millones de venezolanos intentando escapar de la represión política en su país, han llegado a Trinidad y Tobago en busca de asilo político, UNHCR (2023) Trinidad y Tobago reportó que para el año 2023 Trinidad había recibido más de 35.000 ciudadanos venezolanos. La presencia de inmigrantes hispanohablantes en Trinidad y Tobago ha influido en el paisaje lingüístico del país, ya no solo vemos señalización bilingüe en las calles, producto de la iniciativa SAFFL, sino también avisos de arrendamiento en las paredes de algunas propiedades, información general en los supermercados, en las estaciones de policía o los centros de salud. El estudio de este paisaje lingüístico es un tema que merece mayor investigación; sin embargo, está fuera del alcance de este artículo.

### **La implementación del español en Brasil**

Con la creación de Mercosur se generó una política lingüística regional, y al mismo tiempo nacional, que buscaba promover las lenguas de los países miembros como las lenguas oficiales del mercado. Para lograrlo, los gobiernos de los países miembro se comprometieron con acciones específicas tales como: legislaciones gubernamentales, modificación del currículo de la educación secundaria, trabajo conjunto entre las instituciones de educación superior de la región, entre otros. A continuación, me enfocaré en tres acciones que se llevaron a cabo en Brasil para la promoción del español y que considero que son experiencias de las que se puede aprender, especialmente porque ninguna de estas se implementó en Trinidad: 1. El diseño de objetivos específicos para la implementación de una política lingüística, 2. Las acciones del gobierno para garantizar la ejecución y continuidad de dicha política, y 3. El trabajo colectivo con las instituciones de educación superior (IES)

### **Diseño de objetivos concretos para la implementación de una política lingüística y el compromiso del gobierno por mantenerla**

Medley (1993) afirma que “el hecho de que el gobierno apoye una iniciativa no indica que esta se materializará”, por esta razón es importante que los gobiernos garanticen un plan de continuidad donde las acciones están dirigidas a alcanzar objetivos específicos y las decisiones no son unilaterales. El autor enfatiza que las políticas públicas deben (a) estar orientadas por objetivos concretos, y no por acciones aisladas; (b) deben tener un plan de acción que es responsabilidad de todos los gobernantes encargados, y que no dependa de sus decisiones individuales; y finalmente,

(c) estas políticas públicas deben reflejar planes concretos de acción y no simplemente la intención de llevar a cabo estas iniciativas.

Carter (2001) en su artículo reconoce que uno de los mayores problemas que se enfrenta en Trinidad, con respecto a esta y otras políticas lingüísticas; es que los objetivos de estas iniciativas gubernamentales difícilmente se convierten en acciones concretas debido a la falta de interés político y adjudicación de recursos por parte del gobierno a cargo o de los gobiernos subsecuentes. La implementación de SAFFL ilustra claramente los argumentos de Mendley y Carter; pues en un comunicado de prensa por parte del Ministro de Industria y Comercio (Valley, 2005) se anunció el lanzamiento de la iniciativa SAFFL. En su afán por alcanzar el objetivo de que Trinidad fuera elegido como la sede principal del ALCA, se dio inicio a una serie de acciones aisladas, y en cierta medida desesperadas, por parte de diferentes entidades del gobierno. A modo de ejemplo podemos ver la apresurada creación de la SIS y la ejecución de diferentes estrategias a cargo de esta oficina; así como la modificación del currículo de la educación primaria que estuvo a cargo del Ministerio de Educación Nacional sin un plan concreto para capacitación de profesores, asignación de recursos a las escuelas, o evaluación de esta implementación (Wilson, 2016), en general:

[El gobierno] expuso objetivos desmesurados y abstractos (ni siquiera se tuvo claro si el objetivo para el 2020 era el bilingüismo o la expansión del español como primera lengua extranjera) pero, como suele ser habitual en política, estas grandilocuentes palabras no fueron seguidas ni de un plan juiciosamente definido ni de los recursos necesarios para llevar a cabo tan magna empresa (Molina Morales, 2013, p 143).

Brasil comparte una historia similar a la de Trinidad y Tobago, el español ha estado presente en el territorio por muchos siglos, gracias a las migraciones y a la cercanía con otros países hispanos. Además del español, en Brasil se habla lenguas indígenas, lenguas de inmigrantes, lenguas criollas, y su constitución reconoce las lenguas indígenas como lenguas del territorio, por lo que garantiza a sus hablantes el acceso a la educación en su lengua nativa. Por otro lado, existen otras legislaciones locales o regionales que reconocen un estatus de lengua cooficial a lenguas nativas indígenas o lenguas criollas.

Brasil legisló el español como lengua oficial a través de la Ley del Español, lo cual garantizó su implementación en las escuelas públicas (Martins, 2016). Aunque Martins señala las ventajas que tuvo legislar esta iniciativa, resalta que la planificación del gobierno se enfocó en la implementación del español dentro del sistema educativo, olvidando otros contextos no educativos como por ejemplo la situación de la lengua en las zonas de frontera.

El caso de Trinidad demuestra que las intenciones del gobierno deben estar acompañadas por alguna legislación que garantice tanto la implementación de la iniciativa en diferentes contextos a nivel nacional, como su continuación a través de los cambios de gobierno y su asignación de presupuesto. Por otro lado, el caso de Brasil demuestra que solamente legislación no hace exitoso el desarrollo y la implementación de la política, sino que esta también requiere un trabajo en conjunto con las instituciones de educación superior y posiblemente con otras naciones para que, de esta forma, la promoción de una lengua no es el objetivo de la iniciativa, sino un instrumento para alcanzar un objetivo más ambicioso como es la integración regional.

### **Trabajo colectivo con las IES regionales**

El estatus de una lengua varía de un contexto a otro; por ejemplo, aunque tradicionalmente el inglés ha sido reconocido alrededor del mundo como la lengua de comunicación internacional y la lengua de la ciencia, el español durante las últimas décadas se está abriendo nuevos espacios. Para lograr que el español se convierta en una de las lenguas de la ciencia y el conocimiento, se necesita la intervención del trabajo académico que realizan las instituciones de educación superior.

La región Mercosur es un ejemplo claro de cómo los aportes desde las IES han privilegiado el estatus del español. En su prólogo, Arnoux (Dandrea, 2019) explica que dentro del marco de la “internacionalización” de las IES de la región, surgieron programas y proyectos para la promoción del español tales como el Proyecto ELSE (Consorcio Interuniversitario de Español como Lengua Segunda y Extranjera), cuyo trabajo conjunto con CELPE-Brasil, su equivalente Brasileño, dio lugar al examen CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), que actualmente está cobrando gran importancia abriéndose espacio fuera de la región Mercosur. Por otro lado, Arnoux menciona que se desarrollaron programas interinstitucionales que permitían a los estudiantes escribir y defender sus trabajos de grado en español o portugués; lo que justifica “la preeminencia del español y del portugués como lenguas científicas de la región sudamericana” (Dandrea, 2019).

Tradicionalmente se ha entendido que una política lingüística busca resolver algún “problema” lingüístico. Sin embargo, los “problemas”, los agentes involucrados, o los contextos son los mismos. Por esta razón, varios autores han demostrado, a través del estudio de diferentes contextos, que una política lingüística debe ser diseñada específicamente para el contexto en el que ha de implementarse; pues es posible terminar transfiriendo fácilmente un modelo de un lugar a otro. Si tomamos como ejemplo las políticas lingüísticas de la UE y Mercosur, ambas se propusieron con el objetivo de promover integración regional; pero cada una se generó en un contexto económico, cultural y lingüístico completamente diferente, con objetivos diferentes. El proceso de diseñar e implementar una política lingüística requiere constante evaluación y modernización (Calvet, 1996), lo que implica tener acceso al conocimiento que se genera a través de la investigación académica.

La investigación académica, así como los espacios de reflexión que se generan al interior de las IES, proveen el conocimiento necesario para la implementación de una política lingüística nacional, o regional, informada. Es importante entender el contexto en el que se da una política lingüística, las actitudes de los hablantes y aprendientes hacia las lenguas, así como el uso que le dan a estas lenguas; los procesos de enseñanza, la formación de profesores, evaluación, etc. Es por esto el trabajo colaborativo entre las IES de la región, así como entre el estado y las IES es de vital importancia.

En Trinidad y Tobago, las contribuciones de las IES a la promoción del español son completamente independientes de la iniciativa SAFFL. Las universidades implementan sus propios planes de internacionalización, así como sus propios programas y cursos de español. La única IES que ofrece grados en español es la UWI, mientras que las demás ofrecen cursos de español como parte de sus programas en Educación (UTT) o en Estudios Latinoamericanos (COSTATT). Se ha hecho poca investigación en cuanto a la promoción del español como lengua extranjera en el país o a la implementación del español en el sistema educativo. A través de las embajadas de los países latinoamericanos en Trinidad, se ofrecen diferentes programas de intercambio de profesores o de estudiantes, así como becas y programas para realizar estudios en el exterior, en países latinoamericanos; estas son iniciativas de los países oferentes que no están articuladas con la iniciativa SAFFL de Trinidad y Tobago. Lo que todas estas instituciones tienen en común, es que sus esfuerzos no están articulados entre sí y cada una de ellas apunta a sus propios objetivos.

## **Conclusión**

Los procesos por los que se generaron y se desarrollaron las políticas lingüísticas del Mercosur nos invitan a reflexionar sobre los modelos de políticas lingüísticas existentes en otros territorios. La implementación del español como lengua extranjera en Brasil y en Trinidad y Tobago fueron iniciativas que surgieron de la necesidad de formar parte de un mercado económico regional. Sin embargo, en Brasil se propusieron políticas lingüísticas guiadas por las instituciones de educación superior y avaladas por el gobierno a través de leyes específicas para la promoción de la lengua extranjera y protección de otras lenguas minoritarias de la nación. La iniciativa SAFFL, propuesta

en Trinidad y Tobago, aunque fue ambiciosa y se ha considerado necesaria, desde su lanzamiento careció de objetivos específicos y de un plan concreto que la guiara.

La promoción del español en la región Mercosur ha demostrado que la implementación y promoción de una lengua “extranjera” no es un trabajo unilateral, sino que requiere los aportes de los gobiernos de los estados involucrados, así como del trabajo interinstitucional de las IES en esos estados. Las IES generan conocimiento, crean espacios para evaluar, reflexionar e investigar, se encargan de la formación del profesorado, así como de la evaluación y/o desarrollo de materiales. A través de la internacionalización de las IES y los programas de promoción de la lengua, se generan otros programas de integración regional que van más allá del aspecto meramente económico, lo que favorece que la lengua no aparezca como algo “extranjero” sino como un instrumento para esa integración regional.

De insistir en hacer SAFFL una realidad, el gobierno de Trinidad y Tobago necesita en primer lugar trabajar de la mano con las IES para diseñar una política lingüística coherente con el contexto lingüístico del país; y, en segundo lugar, garantizar que los gobiernos posteriores dispongan del presupuesto y la dedicación para implementarla.

## Referencias

- Allsopp, J. (1996). Spanish loanwords in Caribbean English. En F. Rodríguez González (Ed.), *Spanish Loanwords in the English Language: a Tendency towards Hegemony Reversal*: Vol. 18. *Topics in English Linguistics* (pp. 253-268). Mouton de Gruyter.
- Calvet, J. (1996). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.
- Carter, B. (2001). Myths and reality in foreign language planning in Trinidad and Tobago. *Caribbean Curriculum*, 8, 1-13.
- Dandrea, F. (2019). *Desde la lengua: gobernanza lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur* (1ª Ed). UniRío Editora.
- Embajada de Colombia en Trinidad y Tobago. (7 de marzo de 2023). *Finaliza la participación de los estudiantes de Trinidad y Tobago en la versión 2022 de la iniciativa Difusión de la Cultura Colombiana a través de la Enseñanza del Español*. [comunicado de prensa].  
[https://trinidadytobago.embajada.gov.co/newsroom/news/finaliza-la-participacion-de-los-estudiantes-de-trinidad-y-tobago-en-la-version-2022?fbclid=IwAR3UG8JIUHEd2\\_UHm4jj4OnqxjHt4VUjQsSdb-KJyFG2dp9ZuhNttDGx2h8](https://trinidadytobago.embajada.gov.co/newsroom/news/finaliza-la-participacion-de-los-estudiantes-de-trinidad-y-tobago-en-la-version-2022?fbclid=IwAR3UG8JIUHEd2_UHm4jj4OnqxjHt4VUjQsSdb-KJyFG2dp9ZuhNttDGx2h8)
- Ferreira, J. (2013). A brief overview of the sociolinguistic history of Trinidad and Tobago. En M. P. Lewis, G. F. Simons & C. D. Fenning (Eds.) *Ethnologue: Languages of the world* (17ª ed.). SIL International.
- Ferreira, J. (17 de febrero de 2015). Trinidad’s anglicisation policy. *Language blog*.  
<https://languageblog.wordpress.com/2015/02/17/trinidads-anglicisation-policy/#:~:text=This%20Anglicisation%20policy%20was%20aimed,Each%20group%20spoke%20Patois>
- Ferreira, J. (2019). *Digital Atlas of the Toponyms of Trinidad and Tobago (DATTT)* [Atlas digital].  
<http://hdl.handle.net/2139/46635>
- Hamel, R. E. (2003). Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America. En J. Maurais y M. A. Morris (Eds.), *Languages in a Globalising World* (pp. 111-142). Cambridge University Press.

- Instituto Cervantes. (2022). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2022*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_22/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf)
- Martins, V. F. (2016). Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español/lengua extranjera (ELE) en el Mercosur. *Onomázein*, 33, 174-188.
- Medley, F. W. Jr. (10-13 de agosto de 1993). Formulating national policies: Facing the fundamental issues. *Towards the global economy: challenges and options for foreign language educators in the hemisphere* [Panel]. Tercera conferencia caribeña de lengua, Puerto de España, Trinidad y Tobago.
- Moodie-Kublalsingh, S. (Abril – Junio 2012). Spanish in Trinidad. *STAN: St. Augustine News*, 47-50.
- Molina Morales, G. (22-27 de julio de 2012). *La expansión del español en Trinidad y Tobago* [sesión de conferencia]. XLVII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español): El Español, vehículo multicultural, Gijón, España.
- Padrón, F. M. (2011). *Trinidad Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Robertson, I. E. (2010). *Language and language education policy: [Report to the] Seamless Education Project Unit, Ministry of Education, Government of the Republic of Trinidad and Tobago*.  
[https://sta.uwi.edu/rdifund/projects/ttel/documents/ROBERTSON\\_Language\\_Languag\\_Education\\_Policy.pdf](https://sta.uwi.edu/rdifund/projects/ttel/documents/ROBERTSON_Language_Languag_Education_Policy.pdf)
- UNHCR Trinidad and Tobago. (18 de abril de 2023). *Trinidad and Tobago: providing aid to vulnerable Venezuelan refugees and migrants*. [https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/news-stories/stories/trinidad-and-tobago-providing-aid-vulnerable-venezuelan-refugees-and-migrants\\_en#:~:text=The%20island%20hosts%20over%2035%2C000%20refugees%20and%20migrants%20from%20Venezuela](https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/news-stories/stories/trinidad-and-tobago-providing-aid-vulnerable-venezuelan-refugees-and-migrants_en#:~:text=The%20island%20hosts%20over%2035%2C000%20refugees%20and%20migrants%20from%20Venezuela).
- Valley, K. (27 de abril de 2005). Excerpts of speech delivered by Ken Valley, Minister of Trade and Industry, at the launch of the Spanish as the First Foreign Language initiative on March 22. *Trinidad and Tobago Guardian*.
- Wilson, D. (2016). *The teaching of Spanish as a Modern Foreign Language in Trinidad: A case study of the Spanish Initiative Implementation in the Primary Classroom* [Tesis de doctorado, University of Leicester].  
[https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/The\\_teaching\\_of\\_Spanish\\_as\\_a\\_Modern\\_Foreign\\_Language\\_in\\_Trinidad\\_A\\_case\\_study\\_of\\_the\\_Spanish\\_Initiative\\_Implementation\\_in\\_the\\_Primary\\_Classroom/10165700](https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/The_teaching_of_Spanish_as_a_Modern_Foreign_Language_in_Trinidad_A_case_study_of_the_Spanish_Initiative_Implementation_in_the_Primary_Classroom/10165700)

**Quevedo, María Inés** [mariainesquevedo@fhcs.unp.edu.ar](mailto:mariainesquevedo@fhcs.unp.edu.ar)  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNPSJB)

El lenguaje es parte integral del desarrollo de la persona porque es una de las más importantes expresiones de la identidad. Los “derechos lingüísticos” son derechos humanos individuales y colectivos que nos obligan a todos y, en particular a quienes ocupan lugar de poder en ámbitos sociales jerarquizados, a respetar el derecho de los pueblos indígenas y de las minorías a utilizar su idioma. Las universidades públicas argentinas que defienden el ingreso irrestricto, conforman una zona de contacto de distintas variedades lingüísticas, dado la diversidad de la población que en ellas confluyen. A pesar de una mirada indiscutida hacia la inclusión, la atención y respeto por las diferencias, las políticas lingüísticas con una visión plurilingüe no siempre se encuentran explícitas o articuladas ni en el interior de la institución, ni con otros niveles del sistema.

En esta ponencia analizaremos la situación de tres grupos minoritarios de estudiantes hablantes de distintos dialectos del español, así como de lenguas diferentes, que por razones académicas se ponen en contacto en el seno de la UNPSJB incluiremos a:

- los estudiantes de comunidades originarias mapuches.
- los estudiantes migrantes de naciones vecinas, como Bolivia y Paraguay, que son bilingües, y además hablan un dialecto diferente del español estándar de Patagonia.
- y los estudiantes brasileros que vienen a estudiar en particular la carrera de medicina.

Solo por razones de tiempo y espacio no hemos incluido a los que se autoreconocen afrodescendiente; aun así, creemos que los aspectos que desarrollaremos en el trabajo son aplicables a la atención de este grupo minoritario. Este trabajo es una aproximación para plantear el tema del plurilingüismo en la UNP. Se llevó a cabo mediante la consulta de datos estadísticos; pero también entrevistas a actores claves de la institución para recoger los datos. Esta aproximación al problema intenta dejar en claro qué grupos son visibles que otros se encuentran en la invisibilidad y qué alternativas de trabajo en función de una inclusión no solo de acceso de estudiantes sino de permanencia y retención del mismo se pueden plantear para mejorar las políticas lingüísticas de la academia.

### **Palabras clave**

Diversidad - plurilingüismo-lectos - lenguas minorizadas - variedad estándar.

### **1.Breve contexto situacional de la UNPSJB**

Una breve contextualización sobre la posición geopolítica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB-UNP). Esta se encuentra en la provincia del Chubut. Es una universidad regional con distintas sedes en el territorio provincial. Su casa central se encuentra en Comodoro Rivadavia, la ciudad en donde se produjo la unificación de la universidad salesiana: Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, de allí el origen de su nombre, con la universidad pública, Universidad Nacional de la Patagonia en el año 1980 con el propósito de evitar la migración de lo/as jóvenes estudiantes y brindar formación profesional y técnica para las actividades productivas de la ciudad y la región. Luego se abrió la sede Trelew y comenzaron sus actividades durante la década del 2000 la sede Puerto Madryn sobre la costa este de la provincia, y la sede Esquel en el extremo oeste. Se trata de una universidad joven, enclavada en una región estratégica por el

movimiento económico que implica la cuenca petrolera. Desde sus inicios, ha respondido a las demandas propias de cada ciudad-sede tanto para el fortalecimiento de sus actividades productivas como para- según su estatuto-: “crear, preservar y transmitir la cultura universal” (Estatuto de la UNPSJB 2000). Esto último en consonancia con la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (LES), sancionada en el año 1995, que regula la enseñanza superior universitaria.

Sin embargo -cabe acotar que la LES no fue pensada en función de asumir contextos de diversidad cultural ni de desigualdades sociales por lo que no hace mención alguna a los pueblos indígenas (Rosso, Artieda y Luján, 2016) ni se refiere a la población afrodescendiente en el país, tampoco a la población estudiantil migrante.

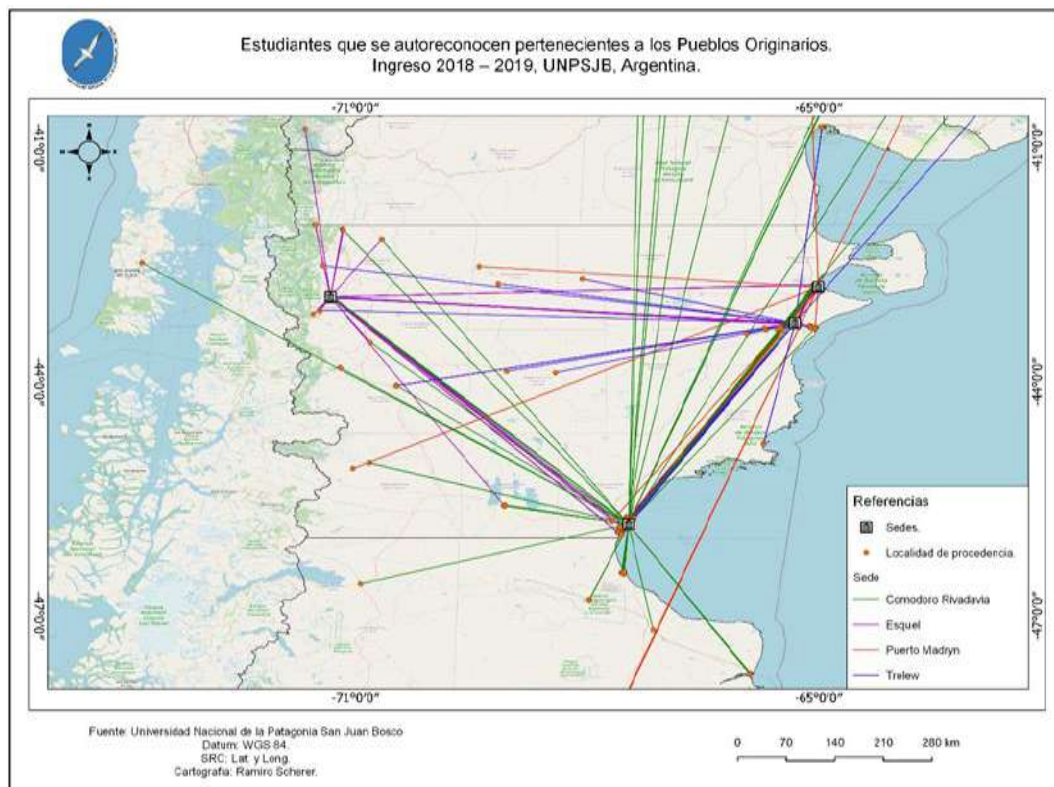
Por su enclave geográfico, la UNP ha resultado conveniente no solo para jóvenes cuyas familias no pueden costear su traslado a otras ciudades del centro del país para continuar estudiando; sino, además, para jóvenes extranjeros de países vecinos que no pueden pagar su educación universitaria en su país, y migran a Patagonia. En el ciclo 2021 de una matrícula total de 19.053 estudiantes, 606 estudiantes eran extranjero/as. Para el mismo ciclo lo/as egresados fueron en total 369. El 88 % de ello/as son primera generación de universitario/as en el seno familiar. Este porcentaje, entre los egresado/as de cada ciclo lectivo, se sostiene desde hace 25 años. (PEIP -UNPSJB)

Desde una perspectiva de atención a la diversidad hemos identificado tres grupos que no agotan la multiculturalidad observable en las aulas universitarias, pero permiten indagar en el análisis de cada caso, sobre las políticas explícitas o implícitas acerca de un enfoque plurilingüe con una perspectiva intercultural en el ámbito académico. Así hablaremos de tres grupos en función de su visibilidad/invisibilidad y/o conflicto, entre la variedad estándar hegemónica y las variedades minorizadas del español, o las lenguas en contacto. Para, también, revisar la presencia/ausencia de estrategias para la contención de la diversidad en las estructuras académicas. Comenzaremos por el primero de ellos:

### **Lo/as estudiantes de familias originarias mapuches-tehuelches**

En este artículo nos referiremos a los miembros que se autoreconocen pertenecientes a las comunidades mapuche-tehuelches citadas en Acuña y Menegoto (1996, p.238) en donde se las menciona parte integrante de la araucanización de la región patagónica.

La diversidad cultural es propia de la región Patagónica; aunque el monolingüismo dominante parezca ocultar las diferencias. Detrás de esta diferencia cultural, en particular, se entraña una historia difícil de asumir, y necesaria, a la vez, de visibilizar. Nos centraremos aquí en apuntar algunas cuestiones sobre lo/as estudiantes que provienen de las familias originarias. El gráfico siguiente: tomado del trabajo de investigación dirigido por la Mg. Verónica Miranda, de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes-sede Comodoro- nos permite visualizar la procedencia de los estudiantes que reconocen su origen ancestral:



**Figura 1:** gráfico sobre la procedencia de los estudiantes que se reconocen originarios.

Las líneas verdes señalan la procedencia de los estudiantes ingresantes de la sede Comodoro Rivadavia, mientras que las turquesas pertenecen a la sede Trelew, anaranjadas, Puerto Madryn y moradas a la sede Esquel. Se observa que muchos estudiantes proceden de las zonas rurales de la provincia y norte de Santa Cruz; pero también de otras zonas de la región, incluso de Chile. Lo llamativo de los datos es que otros ingresantes provienen de las propias ciudades, lo que pone en evidencia la presencia en las ciudades de familias originarias mapuches-tehuelches debido a migraciones pasadas o recientes.

Si bien en su gran mayoría estos estudiantes no hablan el mapuzungun porque no pudieron adquirirlo de manera espontánea en el seno familiar que no transmitió la lengua ancestral a las jóvenes generaciones, como una forma de protección para con ellos. Acuña y Menegotto (1996) señalan que: el mapuche fue la lengua prestigiosa del conquistador que impuso su lengua sobre las lenguas de Pampa y Patagonia. Posteriormente, el castellano del conquistador y de los primeros colonos, y el mapuche, la lengua de toda la región pampeano-patagónica, coexistieron como las lenguas de sus respectivas comunidades, ambas comunidades mantuvieron idéntico prestigio relativo. A partir de la campaña del Gral. Roca, el sometimiento lingüístico mapuche acompañó su derrota militar, y el mapuche paso a ser la lengua de una comunidad sometida y desprestigiada (p. 249)

En general esta estrategia responde a que el hablante de una lengua subordinada, evita la discriminación al emplear la lengua dominante, adaptando su identidad inicial a los modelos impuestos, (Ninyoles, 1969, p. 96). En el caso del mapuzungun fue prohibido y sus hablantes desprestigiados.

Estos estudiantes, crecidos en el seno de familias que sufrieron la sustitución de la lengua originaria por la lengua dominante, y tras su paso por el sistema educativo, que la prohibió durante muchas décadas, manejan, en su lengua hablada, la norma estándar del español de los conglomerados

urbanos de la provincia del Chubut<sup>101</sup>. Sin ese dominio de la variedad estándar en su idiolecto, al estudiante no le es posible su permanencia y continuidad en las instituciones educativas ni de la región, ni de la provincia.

Desde 2016 la “Cátedra libre de Pueblos originarios” solicitó al Consejo Superior la incorporación de la pregunta sobre la pertenencia étnica en el formulario de ingreso a las carreras universitarias. Esta pregunta discrimina de manera positiva del total de ingresantes por carrera, pero no indica cantidad de personas.

Según los datos recabados por la “Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes” de los 4895 ingresantes del ciclo 2018, 499 se autoreconocen de pueblos originarios y del ciclo 2019, sobre un total de 5679 son 590 ingresantes que reconocen este origen étnico. Para el ciclo 2021 de un total de 5981 nuevos inscriptos 527 se autoreconocen miembros de pueblos originarios. Este dato estadístico corresponde a estudiantes inscriptos por carrera no por individuo. Sin embargo, esto ha permitido reconocer a una población que permanecía en la invisibilidad estadística, es decir aproximadamente un 10% del total de los ingresantes.

Cabe, entonces, la pregunta por cuál es el compromiso que la institución puede asumir para respetar el reconocimiento a la diversidad, y promover la interculturalidad, en función de la conservación de las culturas originarias y la revitalización del mapuzungun, o al menos revisar y debatir sus acciones políticas hacia la multiculturalidad. Una primera revisión nos indica que al igual que las otras universidades públicas argentinas, encontramos programas o proyectos con diferentes grados de institucionalización, productos de la investigación, la docencia y las acciones de extensión: Entre los años 1990-2004 se desarrolló la enseñanza del mapuzungun llevada adelante por el profesor Eduardo Bibiloni, a través de cursos de extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la sede Comodoro Rivadavia. Contó con la inclusión de integrantes de pueblos originarios; pero no tuvo un marco institucional que apoyara la visibilización de sus integrantes en la comunidad universitaria. Además, no se trató de un curso que otorgara créditos para una carrera profesional, sino que fue un producto del encuentro entre docencia, investigación y extensión a la comunidad.

Desde 2008, en la Universidad, se constituyó la primera experiencia a nivel nacional en formato de cátedra-libre, de la a “Cátedra Libre de Pueblos Originarios” que depende de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNP y responde a una demanda social de las organizaciones indígenas de la provincia de Chubut (Ivanoff y Loncon, 2016). En el año 2010, se puso en marcha también la a “Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes” en su sede regional de Trelew. Desde 2010 la “Cátedra libre de Pueblos originarios” sede Comodoro Rivadavia ofrece la enseñanza del mapuzungun. Esto ha movilizó a alguno/as jóvenes a aprender la lengua de sus antepasados en función de las reivindicaciones políticas que abrazan.

---

<sup>101</sup> La tesis doctoral de Ana Virkel, *El español hablado en Chubut*, define con rigor la variedad del español de la provincial en sus rasgos fonético-fonológicos, morfo sintácticos y léxico-semánticos. Sin entrar en el detalle de la misma, en donde se distinguen distintos períodos históricos en la conformación de esta variedad, retomamos una de sus conclusiones: el 88% de la población de la provincia vive en los núcleos urbanos, donde la variedad estándar del español hablado ha sido asociada a la variedad del español bonaerense. Sin embargo, para la autora “la hipótesis del isomorfismo dialectal con la región bonaerense es válida en tanto se asuma que ella sólo puede proveer una explicación parcial de los caracteres del español hablado en Chubut” (Virkel 2004, p.179). La investigación demuestra también que en los segmentos sociales más bajos de las comunidades urbanas se registran rasgos que ponen en evidencia una variedad distinta de la bonaerense. Esa variedad, que se caracteriza por su falta de prestigio, y que está presionada por la norma bonaerense, permanece, sin embargo, arraigada en el territorio chubutense, especialmente en las zonas rurales, y es reconocida en toda la Patagonia como variedad no estándar. La variedad no estándar ha sido objeto de diversas y encontradas teorías. En este caso nos interesa indagar el contacto del español estándar y la variedad no estándar de lo/as hablantes que se autoreconocen originario/as en el ámbito de la universidad.

Por otra parte, y en función de esta vinculación investigación y docencia en 2014 la editorial universitaria Edupa editó una gramática básica para la enseñanza del mapuzungun, realizada por el Dr. Antonio Díaz Fernández. Esta acción no se ha continuado, a pesar de que el mismo autor cuenta con otros textos sobre enseñanza del idioma: (Díaz Fernández 1992, 1998, 2005, 2008 y 2017) lo que podría constituir una línea editorial que fortalezca la producción lingüística para apoyar la revitalización de la lengua. Tampoco la editorial universitaria se ha involucrado en la producción literaria de quienes recuperan sus orígenes escribiendo su producción poética en ambas lenguas: tal el caso de la escritora Liliana Ancalao, graduada de la Universidad, que ha editado 6 poemarios en edición bilingüe, entre ellos: *Mujeres a la intemperie* en 2009, *Resuello 2019* y *Rokiñ, Provisiones para el viaje*, editado en 2020, ninguno de ellos pertenece a la editorial universitaria. La profesora forma parte del consejo asesor de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la UNP y ha sido reconocida con el premio Trayectoria por el Fondo Nacional de las Artes. En su obra no solo expresa el universo poético de la cosmovisión mapuche; sino, además, entreteje la memoria ancestral, la represión del estado, la migración del campo a la ciudad, y la reescritura de un pasado fragmentado que resignifica la manera de estar presente en el mundo actual.

Con esta breve enumeración, que no agota el estado de la cuestión, deseamos mostrar cómo la recuperación de la cultura ancestral y la revitalización de su lengua están sostenidas sobre el trabajo de investigación de docentes, grupos de investigación y las demandas que la comunidad pueda hacer escuchar. No es una línea estratégica de la política institucional.

En tal sentido Daniel Loncon, integrante de la Cátedra libre de Pueblos Originarios afirma que: “Conocer los datos de autoreconocimiento de pertenencia a pueblos indígenas y afrodescendientes en la Universidad resulta fundamental para combatir la invisibilidad estadística, que suele ser una de las formas de racismo oculto institucional.” (Loncon, 2022). Las investigaciones y actividades que se realizan desde dicha cátedra propenden a orientar el debate, en lugares donde aún no se ha producido, para que se garantice no solo en términos latos de inclusión; sino, además, implique la inclusión de los saberes, las cosmovisiones, la cultura y las lenguas de los pueblos indígenas en el ámbito académico, tanto en investigación y extensión como en la currícula de formación de grado y posgrado.

Constituye, también, un dato orientativo el tipo de carreras que son elegidas por esta población estudiantil, mayormente vinculadas al servicio comunitario: En el caso de la sede Comodoro el 75% de los ingresantes en la sede Comodoro eligen la Licenciatura en Enfermería y Medicina y el 50 % de los ingresantes, principalmente las carreras de Trabajo Social y la tecnicatura, en Mediación Cultural. De igual forma, las carreras de Licenciatura en Higiene y Seguridad e Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería concentran una importante demanda. En este aspecto es necesario indagar sobre los procesos de permanencia, continuidad de sus carreras y la duración de las mismas, para poder reconocer sus necesidades académicas, en términos de inclusión, en particular sobre las exigencias en cuanto al dominio del registro académico que imponen las asignaturas y los modos de aprendizaje de este grupo en función de una formación situada que contemple sus saberes previos y contexto socio-cultural.

Es insoslayable el debate sobre la formación necesaria para integrar docencia/aprendizaje investigación y servicio a la comunidad orientados por criterios que expresen valoración hacia la diversidad. También agrega Loncon que “En este sentido vale mencionar que las acciones de afirmación y discriminación positiva resultan necesarias para reconocer la diversidad existente y la posterior planificación y ejecución de políticas educativas en dicho sentido.” (Loncon, 2022)

Así, por ejemplo, la solicitud de la Facultad de Ciencias Naturales y de la Salud a la Cátedra de Pueblos originarios para que la misma sea incorporada en la malla curricular de las licenciaturas de Enfermería y Medicina permite desarrollar un espacio de visualización de las problemáticas y

conflictos que atraviesan las comunidades indígenas de la región y brinda una formación situada a todos sus estudiantes. La visibilización en el ámbito universitario de las acciones de autoreconocimiento para instalarlas como tema de la agenda educativa: no solo orientan la revisión de la oferta educativa y los contenidos curriculares; sino además pueden hacer más permeables a todos los grupos de estudiantes para que aborden en sus tesis, tesinas o trabajos finales aspectos relacionados a las reivindicaciones y problemáticas de los pueblos originarios. De ese modo los espacios académicos amplifican y diversifican su campo de estudios en función de la integración intercultural, que pone de relieve una formación situada para todo su alumnado.

### **Lo/as estudiantes migrantes o de segunda generación de migrantes**

Patagonia es una región que en diferentes periodos históricos ha recibido distintos flujos migratorios, lo que ha configurado su diversidad étnica, sociocultural y lingüística. Sin embargo, no toda migración es recibida o tratada de la misma manera en su proceso de adaptación e integración en la sociedad-meta. Desde el siglo XX la escuela ha sido, el agente que ha ejecutado las políticas estatales, a nivel nacional y regional, tendientes a homogeneizar, a la sociedad patagónica. En tal sentido nos amplía Baeza:

De modo similar al proyecto de nación, desde el centro de las provincias en este caso Chubut y Santa Cruz se generaron una serie de políticas socioculturales orientadas a conformar un modelo provincial que, en cierto modo, funcionó como una reproducción del formato nacional, bajo la urgencia de generar chubutenses o santacruceños al interior de los territorios provinciales. (Baeza, 2017, p. 329)

También el ámbito académico, cuya aspiración como expusimos es transmitir una cultura universal, no es ajeno a las imposiciones de un proyecto hegemónico de nación centralizado que tensiona las demandas y necesidades de la diversidad cultural de las regiones. El sistema educativo, incluidas las universidades que no fueron pensadas en contextos de atención a la diversidad contiene, muchas veces, en sus estructuras, requisitos, y normas concepciones remanescentes que responden a ese proyecto hegemónico y centralista de nación.

Son las prácticas educativas de docentes y las líneas de investigación situadas las que avanzan sobre un camino de cambios imprescindible para configurar nuevas actitudes y revisar la formación profesional que se brinda en las aulas.

En la Facultad de Humanidades de la UNP existe abundante investigación sobre los procesos migratorios. Entre los que pueden nombrarse algunos de ellos y circunscriptos a Comodoro se encuentran: Baeza (2006, 2007, 2013) sobre el caso de los migrantes bolivianos y paraguayos, Márquez y Palma Godoy (1993) sobre las identidades culturales en la ciudad, Torres (2008, 2009) sobre los prejuicios respecto a la identidad chilena, Vazquez (2019) acerca de expansión urbana y boom petrolero. En tal sentido en una de las investigaciones acerca de los prejuicios y representaciones sociales sobre migrantes latinoamericanos principalmente de Chile, Bolivia y Paraguay se indica que:

Paralelamente se produce un desplazamiento de la discriminación, recurrente a lo largo de siglo XX, centrada en el chileno (Márquez y Palma, 1993), hacia los nuevos migrantes. Este proceso estuvo acompañado por la aparición de categorías discriminatorias presentes en otros contextos de Argentina, tales como bolita, paragua, pero que localmente se reactualizan a partir de la interacción con otros grupos de migrantes limítrofes, tales como los chilenos, o bien en relación a migrantes internos y nativos de la ciudad. Ambos grupos migratorios son estigmatizados y objeto de violencia en sus lugares de tránsito cotidiano. (...) Tanto las autoatribuciones como atribuciones al grupo de migrantes bolivianos y paraguayos profundizan su estigmatización y la búsqueda de estrategias de aceptación por la sociedad receptora. (Baeza, 2013, p. 34).

Carecemos, sin embargo, de investigaciones específicas sobre el contacto inter e intralingüístico (Hipperdinger, 2007) que supone la migración de estudiantes en el ámbito académico. Lo/as estudiantes migrantes o migrantes de segunda generación constituyen una comunidad numerosa, aunque poco visibilizada académicamente. En su mayoría son hijo/as de familias migrantes de países limítrofes que hablan español. Han confluído en la zona del golfo San Jorge a partir de la producción extractiva del petróleo. Son monolingües lo/as provenientes de Chile, Uruguay, Ecuador, Venezuela y República Dominicana, entre otro/as, o son bilingües como lo/as estudiantes boliviano/as y paraguayo/as. En particular, este segundo grupo conforma una migración poco valorada en la cuenca petrolera. En todos los casos su español pertenece a otras variedades dialectales distintas de la norma estándar en Patagonia. Estas variedades, más marcadas en aquellos casos de estudiantes migrantes que han llegado al país para estudiar en la universidad, lo están menos en el caso de estudiantes de familias migrantes, es decir de segunda generación, cuyo manejo del español responde a la variedad más normalizada debido a su paso por los niveles precedentes del sistema educativo. Estos estudiantes, sobre todo los quechua-hablantes y guaraníes, se encuentran en situación de diglosia interlingüística (Hipperdinger, 2007) ya que establecen distintos ámbitos de funcionalidad para sus lenguas: quienes integran este segundo grupo en situaciones de informalidad dialogan entre pares del mismo origen en sus lenguas originarias; mientras que en la formalidad del ámbito académico procuran no mostrarse bilingües y siempre lo hacen en español. Pero, también, se encuentran en una situación de diglosia intralingüística, su español responde a otra variedad dialectal, reconocida como la variante andina (Escobar, 2010). En este aspecto del contacto no contamos con datos actuales, sobre las posibles barreras institucionales que pueda provocar la diversidad y la complejidad que adquiere la interacción entre estos grupos sociales atravesados por distintos componentes identitarios e idiomáticos. La ausencia de investigaciones al respecto resulta un dato poco auspicioso para plantear una política al menos explícita sobre el plurilingüismo. Más bien este hecho puede tener una lectura que nos sugiere una política implícita que invisibiliza las diferencias culturales y lingüísticas como una continuidad de aquel proyecto homogeneizador de una sola nación, una sola lengua.

Por una parte, es necesario reconocer en esta situación de diglosia, el contacto entre variedades coexistentes cuyas funciones son específicas y con un valor social distinto para el individuo hablante. Por lo que resulta adecuado indagar sobre “las diferencias microanalíticas, ya que las variedades se las puede distinguir solamente por algunos elementos—de diversa jerarquía y visibilidad-, y puede concebírselas en el marco de un continuum dialectal” (Hipperdinger, 2007, p.6); y luego, también, se podrá establecer si las mismas se corresponden con diferencia macrosociolingüísticas o solo responden a una elección y alternancia de registros en el propio hablante.

Por otra parte, resulta pertinente dicha indagación en función de detectar las barreras institucionales que obstaculicen la inclusión, permanencia y/ o rendimiento académico de lo/as estudiantes migrantes, en aspectos como:

Los requisitos para su admisión:

El trato o trato tanto con el personal universitario, como entre pares de distintos orígenes.

El manejo de la variedad estándar para sus actividades académicas y el contacto con su variedad dialectal hablada.

Las representaciones sociales de la comunidad universitaria o prejuicios sobre el/la migrante.

La ausencia de dichas investigaciones nos habla de una invisibilidad, de grupos de estudiantes cuya identidad cultural distinta percibida o no como tal constituyen una minoría silenciosa, porque la constitución de una minoría no depende del reconocimiento que se haga de ella. Esto puede vincularse, por una parte, a las condiciones de producción y recepción del lenguaje en el espacio social de las instituciones que constituyen “un mercado lingüístico unificado” (Bourdieu, 2002). En

tal sentido la universidad es un mercado lingüístico unificado, desde la concepción de Bourdieu porque en la misma “se ejercen formas de dominación que poseen una lógica específica (...) al igual que cualquier mercado de bienes simbólicos (...).” (2002, p. 145)

Desde lo socio-político, las instituciones educativas son las que imponen las relaciones de poder en torno al contacto de la lengua nacional o dialecto estándar, privilegiado, y “las lenguas subordinadas (autóctonas o de inmigrantes), como también de dialectos y sociolectos al interior de una lengua” (Hamel, 1993, pp.26-27). En tal sentido, los docentes pueden percibir las diferencias dialectales con sus estudiantes; pero no interpretar que las mismas constituyan una barrera a la hora de la integración de ese estudiante tanto al grupo clase como para la apropiación de contenidos. En todo caso los dialectos no estándar que manejan los estudiantes migrantes pueden ser tomados como desviaciones de la norma estándar lo que podría devaluar su rendimiento académico. Desde la política educativa la institución universitaria se plantea la transmisión y creación de saberes científicos transmitidos desde sus modos y procesos de pensamiento racional. Este es uno de los valores que la institución, como mercado le asigna a la posición del docente en la situación del intercambio lingüístico, dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje, es decir es el agente que tiene la capacidad “para imponer los criterios de apreciación más favorables a sus productos” (Bourdieu, 1985, p. 41). Resulta así que una práctica educativa homogeneizante, instalada por tradición en la institución, no se cuestiona si esa forma de producir conocimiento atenta contra los modos de pensar de las culturas minorizadas. Cualquier estudiante, en particular lo/as migrantes pueden percibir la situación de mercado lingüístico que constituyen las prácticas ritualizadas del sistema educativo, saben de su posición subalterna en esa situación comunicativa y que son evaluados por su producción lingüística: “el valor del discurso depende de la relación de fuerzas que se establece concretamente entre las competencias lingüísticas de los locutores ” (Bourdieu,1985, p. 40). Como una forma de preservación optan por el silencio, respetuoso; pero que marca una distancia social. - No porque no tengan qué decir, o no sepan cómo hacerlo sino porque aceptan la legitimidad lingüística (Bourdieu, 2002) de ser evaluados en el mercado institucional donde su capital lingüístico (el dialecto hablado en su comunidad de origen o su lengua vernácula) se encuentra devaluado- Pero, por otro lado, porque han elaborado estrategias en el manejo de hábitos de estudio, respeto por las formas, orden y tiempo estipulados porque suelen ser estudiantes eficaces.

Por otra parte, debemos acotar que, en América latina, en general, se reconoce el derecho a su propia lengua y respeto a su identidad en el caso de las comunidades originarias con un énfasis mayor que con respecto a las comunidades migrantes, para las cuales la tendencia fluctúa entre concepciones más bien asimilacionistas que integradoras de la diversidad (Hamel, 1993)

Planteamos aquí la necesidad de esta indagación sobre la situación de los estudiantes migrantes no solo en términos de “inclusión” sino; como señala Mato en Cress (2018) porque desarrolla respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea, particularmente en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. Especialmente valiosas resultan sus contribuciones cuando se trata de integrar diversos modos de producción de conocimiento, o articular investigación con servicios a la población y generación de iniciativas productivas (p.12)

### **3. El grupo de estudiantes brasilero/as**

En 2015 con la apertura de la carrera de Medicina en la Facultad de Ciencias. Naturales y Ciencias. de la Salud fue notorio el ingreso de un grupo de estudiantes brasilero/as no tanto por su cantidad sino por la novedad de su elección por una universidad tan austral. Luego con la modificación de la

*LES* que prohibió el examen de ingreso en las universidades públicas, el grupo de aspirantes brasilero/as comenzó a decantar ya que podían elegir otras universidades más al norte del país. Al día de hoy aún no hay egresado/as de la carrera de Medicina; pero sí estudiantes avanzado/as que se encuentran entre el 4° y 5° año de la carrera, incluso una estudiante brasilera es consejera titular por el claustro alumnos.

Según el Departamento de Estadística UNP en el ciclo 2021 de los 917 estudiantes en total de la carrera, lo/as estudiantes brasilero/as eran 28, y en el ciclo 2022, lo/as estudiantes brasilero/as fueron 41. Estos datos son por persona no por carrera.

Del conjunto de estudiantes extranjeros que en el ciclo 2021 sumaron un total de 606, lo/as estudiantes brasilero/as en toda la universidad eran 31 y en la carrera de Medicina se concentraban 26 de ellos, más dos de ellos en la carrera de Enfermería (Departamento de Estadística de la UNP). Su número, en cuanto a cantidad no resulta llamativo si se lo compara con los ingresos de estudiantes en otras universidades nacionales. La diferencia en el flujo de aspirantes está vinculada, posiblemente reside en: la lejanía de la universidad con respecto a su zona de procedencia. La diferencia climática del trópico al clima semiárido al que deben adaptarse y desde 2017 a esta fecha, existe la posibilidad de elegir entre otras universidades públicas del centro y norte del país que no tienen examen de ingreso y que también, son gratuitas.

Este grupo de estudiantes migrantes brasilero/as constituye otro caso específico de diversidad cultural y plurilingüismo que pone en contacto interlingüístico dos idiomas que gozan de prestigio y cuyas afinidades estructurales, y desarrollo socio histórico en la geografía continental presentan muchas vinculaciones. De hecho su contacto ha producido un grupo de variedades dialectales, reconocidas, como el portuñol, con características lingüísticas procedentes tanto del portugués como del español<sup>102</sup>. Este grupo de estudiantes es otro caso de diglosia funcional que representa un reto novedoso para la institución porque no se previó su inserción en los planes de estudios de sus carreras en cuanto al dominio de la lengua oficial. Lo/as estudiantes eligen las universidades argentinas para poder concretar sus estudios especialmente en la carrera de Medicina dado los altos costos de las universidades brasileras privadas, y además porque para el acceso a las universidades públicas brasileras manifiestan que tienen un examen de admisión muy exigente para el cual los estudios de los niveles previos no los preparan. Por ello, y principalmente, por motivos económicos deciden venir a la Argentina, aun sin evaluar la dificultad del idioma. En el caso de la UNP, la estudiante entrevistada para esta comunicación nos indica que:

buscando en internet veo que acá en la Patagonia la UNP abre 2015, yo vengo en 2016 y que tenía posibilidad de un alojamiento, una ayuda económica eh... comedor universitario (...) ¡qué puedo querer!, o sea me dan casa, me dan comida y me ayudan a estudiar, no hay excusa para decir no poder hacer Medicina. (Entrevista, s/f)

Algunas personas manifiestan haber realizado cursos de español fuera de la institución; mientras que otros utilizan un portuñol que, a veces, resulta muy trabado para la intercomprensión siempre en una relación asimétrica en donde el/la estudiante realiza el mayor esfuerzo para entender y hacerse entender. Una observación de parte de lo/as docentes consultados que caracteriza a estudiantes extranjero/as de este origen es que conforman grupos comunitarios que se reúne asiduamente para su apoyo mutuo; por lo general se los suele ver y oír estudiando en portugués, no esconden su lengua natal. Al respecto no tenemos un estudio que nos permita establecer el nivel de dominio del español al momento de su ingreso, ni la variedad de portuñol que manejan lo/as ingresantes. En tal sentido estamos planteando a la facultad la necesidad de establecer un diagnóstico inicial con la matrícula existente y formalizar, aunque sin presupuesto un curso de español como lengua segunda.

---

<sup>102</sup> Se da entre los hablantes de algunas áreas lingüísticas fronterizas entre español-portugués; esto ocurre en algunas partes de América del Sur en zonas de las actuales fronteras con Brasil.

Desde el punto de vista de la institución el/la estudiante puede inscribirse con la mera presentación de sus certificados de estudio del nivel presente:

Sí, todos los años llegan brasileros y algunos vienen sin hablar el idioma y aprenden en el proceso. En Brasil se sabe que la... que en la Argentina no hay examen de ingreso. Si bien en algunas privadas si hay examen de ingreso; pero es mucho más fácil. Una facultad privada en Brasil es un valor abismal. No, No todos pueden estudiar Medicina en Brasil. (Entrevista, s/f)

Los estudiantes pueden cursar las asignaturas del primer año sobre todo del eje socio-médico porque son introductorias a la Medicina: con materias generales como Matemática, Comprensión de texto, Biología o Bioética con salidas a los centros de atención primaria. También, pueden regularizar las asignaturas: los parciales son semi estructurados o con actividades de opción múltiple dada la gran cantidad de estudiantes, lo que les resulta una facilidad a esto/as estudiantes.

Para el docente no es un obstáculo la diferencia idiomática. En todo caso, manifiestan que les implica más tiempo para explicar y desarrollar los temas como también en la toma de exámenes. En opinión de los docentes, las diferencias lingüísticas se hacen notorias cuando rinden las asignaturas del primer año y deben hacerlo en forma oral. Allí se perciben las dificultades para la producción discursiva oral:

Yo el primer examen oral tuve una crisis de ... no podía hablar nada. Se me apagó... Y por suerte, un profesor hablaba portugués, y me dijo -¿Querés explicar en portugués, después seguís en español?- le digo -Sí -. Y dibujaba y escribía y me miraba – Bueno, ¿Querés hablar un poco en español? - Y ahí sí pude hablar en español. Pero tenía eso como una traba de, hasta cómo preparar, cómo lo voy a decir y eso es una dificultad a un principio. Pero yo creo que con dos años uno aprende un idioma. (Entrevista, s/f)

En este punto, aparece una marcada demora en la continuidad académica de lo/as estudiantes. La falta de una enseñanza sistemática del español como lengua segunda que apunte la apropiación de los registros académicos se vuelve un obstáculo que los individuos salvan realizando al menos dos años de inmersión en el medio para adquirir un uso más fluido de su español, lengua segunda y producir estructuras más complejas, que les permitan afianzar los lectos académicos que les imponen las asignaturas. Una vez que logran aprobar los exámenes orales del primer y segundo año de la carrera retoman la continuidad de sus estudios. En este sentido es necesario gestionar la enseñanza del español para extranjeros en función de atender a esta situación de diglosia, que resultó disruptiva al momento de la apertura de la carrera que no pudo ser prevista con antelación suficiente.

## **Conclusión**

Los datos, hasta aquí presentados, permiten afirmar que no es una línea prioritaria de la política académica en la UNP la atención a la diversidad y el plurilingüismo más allá de favorecer su inclusión en términos de acceso a los estudios. La falta de investigaciones sobre el tratamiento institucional de los dos últimos grupos hace que la situación sea dispar: Por una parte, puede proponerse como lo deseable el recorrido institucional que ha tenido el tratamiento académico de la recuperación y reconocimiento de las identidades originarias: en particular el caso de la lengua del pueblo mapuche. La importante investigación realizada sobre esta lengua puede fortalecer sus procesos de revitalización; junto a la actividad académica y de extensión a la comunidad que se realice desde las cátedras libres, podrá servir de basamento para plantear una formación cada vez más situada para todos los estudiantes, en el contexto de la Patagonia central.

Los casos de los estudiantes extranjeros, por una parte, los hispano-hablantes constituye una muestra de la pervivencia de procesos o sistemas de invisibilización de las diferencias dentro de las instituciones educativas, la ausencia de investigaciones al respecto no permite plantear propuesta de relevancia para el tratamiento y la formación del estudiantado migrante. Esta ausencia, más bien, se convierte en un vacío de políticas educativas en donde este grupo de estudiantes quedan librados a su propio esfuerzo individual y como grupo para obtener por su empeño y dedicación la educación

que buscan. Por otra parte, el grupo de lo/as estudiantes brasileiro/as es un caso en donde puede observarse la falta de preparación de las instituciones universitarias para atender a la diversidad y la no flexibilidad de las estructuras académicas para ofrecer alternativas de cambio o adaptarse a las necesidades educativas que les impone el acceso a las aulas de grupos multiculturales y plurilingües. Sin pretender agotar la complejidad de los desafíos que la multiculturalidad y el plurilingüismo nos ofrecen hoy en las aulas universitarias, esta somera revisión sobre el estado de situación de estos tres grupos minoritarios de estudiantes nos permite organizar algunas generalizaciones que pueden resultar una guía sobre el tratamiento de la diversidad:

La necesidad de revisar las estructuras académicas, sus normas, y leyes hayan sido o no pensados en contextos de respeto por las diferencias, frente a la emergencia de las diferencias culturales y lingüísticas.

La visibilización de los grupos minoritarios y sus culturas o lenguas dependen de la vinculación de los procesos de investigación con la formación en docencia universitaria y la extensión de servicios a la comunidad.

Las necesidades de las minorías deben ser reconocidas y atendidas en función de los déficits del sistema educativo, creado bajo políticas homogeneizantes, no solo para fortalecer la inclusión; sino, además, para la formación de profesionales, científicos técnicos y graduados en general con una visión de respeto, hacia la diversidad y contra todo racismo o tipo de discriminación.

## Referencias

- Ancalao, L. (2009). *Mujeres a la interperie*. El Suri Porfiado
- Ancalao, L. (2018). *Resuello* Editorial Marisma.
- Ancalao, L. (2020). *Rokiñ, provisiones para el viaje*. Espacio Hudson.
- Acuña, L. y Menegoto, A. (1996). El contacto lingüístico español mapuche en la Argentina. *Signo y Seña*, (6), 235-271.
- Baeza, B. N. (2013). Trabajadores bolivianos y paraguayos en la construcción. Migrantes limítrofes en Comodoro Rivadavia. etnia, clase y nación. *Trayectorias Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nueva León*. 1; 35-3.
- Baeza, B. (2017). Migrantes internos, limítrofes y de ultramar en espacios fronterizos de Patagonia central (1955-2016). En S. Bandieri y S. Fernández (eds.), *La historia argentina en perspectiva local y regional: nuevas miradas para viejos problemas: Tomo 2* (pp. 327-354). Teseo.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Akal ediciones.
- Bourdieu, P. (2002). El mercado lingüístico. *Sociología y cultura*. (pp. 143-158) Grijalbo, Conaculta.
- Escobar, A. M. (2010). Variación lingüística en español En J. I. Hualde, A. Olarrea y C. E. Travis (eds.), *Introducción a la lingüística Hispánica en New York Estados Unidos* (pp. 391 -444) Cambridge University Press
- Hamel, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (29), 5-39.
- Hipperdinger, Y. (2007). Contacto y conflicto inter – e intralingüístico. En torno a la noción de Diglosia. *II Jornadas de Investigación en Humanidades*.  
<http://www.jornadasinvhum.uns.edu.ar/pdf/ActasJornadas2007.rar>
- Ivanoff, S. y Loncon, D. (2016). Cátedra libre de Pueblos Originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: experiencias, interpelaciones y desafíos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – UNNE* 7, (8), 23- 32.

Loncon, D (s/f). La invisibilidad estadística una de las formas de racismo oculto institucional. *Telam*. <https://www.telam.com.ar/notas/201909/391458-la-invisibilidad-estadistica-una-de-las-formas-de-racismo-oculto-institucional.html>

Mato, D. (2018). *Educación Superior, diversidad cultural e Interculturalidad en América latina*. UNESCO- IESALC y UNC.

Ninyoles, R. L. (1969). *Conflicte lingüístic Valenciá: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. Edicions 62.

Rosso, L.; Artieda, T. y Luján, A. (2016). Universidad y pueblos indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 371-389). EDUNTREF

Virkel, A. E. (2004). *Español de La Patagonia. Apuntes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Academia Argentina de Letras.

Rodriguez, Mara Valeria [Valerodriguez740@gmail.com](mailto:Valerodriguez740@gmail.com)

FHyCS, Universidad Nacional de Misiones

### Resumen

Desde un enfoque comunicativo y pragmático de la lengua, en el aula de español para extranjeros el componente intercultural se manifiesta en el contacto entre culturas que se reconoce en la interacción de estudiantes provenientes de distintos lugares que pretenden aprender español. Las reflexiones de este trabajo, iniciadas en un Seminario de grado (Introducción a los estudios del español como lengua segunda y extranjera), recuperan los conceptos clave de “interculturalidad” y “pragmática” y sus implicancias en el contexto áulico de ELE. Así, se retoman investigaciones de distintos autores especialistas en la temática (Ávila De Jalil y Springer, entre otros), además de los aportes de Camblong y equipo con respecto a la alfabetización semiótica en zonas de fronteras, en donde la diferencia y la otredad están presentes continuamente configurando las dinámicas en este espacio particular.

A partir del concepto de “interculturalidad”, el enfoque intercultural plantea la mediación de elementos culturales en secuencias didácticas, sin dejar de lado los abordados desde criterios funcionales. Ávila De Jalil (2012), lo plantea como un concepto clave de la relación entre culturas, que propicia un encuentro intencional, en el cual se produce un reconocimiento mutuo de los componentes de la cultura de la lengua 1 y la lengua 2. Sus aportes constituyen una herramienta valiosa para el profesor de español, puesto que permiten justificar decisiones didácticas situadas en contextos particulares.

En este marco, acercaremos algunas reflexiones derivadas de nuestros interrogantes acerca de cómo configurar un aula de ELE en el contexto de fronteras que habitamos; de qué manera poner a conversar los mundos heterogéneos, multiétnicos, interculturales y plurilingües del espacio geopolítico jurisdiccional con los universos culturales de los estudiantes extranjeros. Las respuestas provisionarias constituirán aportes para fortalecer las líneas de investigaciones en ELSE y consolidar los desarrollos en el campo de la enseñanza en la Universidad.

### Palabras clave

ELSE – Interculturalidad – Pragmática - Aulas situadas.

### Palabras iniciales. Cruzar la frontera

Cruzar la frontera implica un desplazamiento hacia un espacio ajeno, un cruce del límite que separa lo que es propio y lo que es del otro, y por supuesto, un movimiento que implica conocer, explorar, y sobre todo, dialogar con el otro para adentrarnos en su universo, en su semiosfera<sup>103</sup>. Partiendo de esto, proponemos reconocer que para un estudiante extranjero el proceso de aprendizaje de una lengua distinta a la materna implica cruzar la frontera hacia un nuevo universo lingüístico, el cual está intrínsecamente ligado a su universo cultural. En este trabajo pretendemos problematizar que desafíos y obstáculos enfrenta el estudiante al embarcarse en esta aventura, y reflexionar acerca de las posibles propuestas para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la particular zona de fronteras que habitamos.

---

<sup>103</sup> Desde la propuesta de Lotman (1996) se denomina semiosfera a un gran sistema semiótico caracterizados por formaciones semióticas de diversos tipos y organizado en distintos niveles, un espacio abstracto caracterizado por ciertos rasgos distintivos gracias a los cuales resultan posibles la realización de procesos comunicativos y producción de nueva información.

Argentina, Paraguay y Brasil son territorios, culturas y lenguas que están en contacto irremediablemente atravesando las identidades de sus habitantes. En este sentido, Misiones ha sido objeto de numerosos estudios acerca de lo que implica “habitar las fronteras”. Siguiendo a Lotman (1996), podemos decir que en las fronteras operan los procesos de traducción para interpretar los sentidos en el nuevo espacio, interpretaciones que aluden, además de lo lingüístico, a lo cultural, planteo en el cual nos situamos para realizar este trabajo.

Si bien en la carrera de Letras nos preparamos para enseñar español (lengua) a hablantes nativos con el propósito de mejorar sus desempeños comunicativos (producción y comprensión), la carrera cuenta con un proyecto de extensión que es el Proyecto Idiomas, donde se otorga a estudiantes extranjeros la posibilidad de aprender distintas lenguas, entre las cuales se halla el español. Por otra parte, en el año 2021, se ofreció en la Licenciatura en letras un seminario titulado *Introducción a los estudios del español como lengua segunda y extranjera*, donde tuvimos la oportunidad de escuchar webinarios que nos permitieron “descubrir” este campo de conocimiento. Así, empezamos a indagar en temas y problemas relacionados con las formas en las cuales se enseña español, a interiorizarnos en los exámenes CELU y otras cuestiones relacionadas con el Consorcio ELSE y sus funciones. Esta ponencia compartirá reflexiones que tuvieron su germen en dicho seminario.

En relación con esto, traemos a colación el enfoque intercultural como una propuesta que permite poner en diálogo los universos culturales de los estudiantes con el mestizaje lingüístico y cultural característico de la zona. Considerar el componente intercultural en la secuencia de clase supone a prestar atención a las diferencias que entran en relación en las fronteras y requieren operaciones de “traducción” que colaboren en el aprendizaje de la lengua 2 (L2).

### **Mestizajes e hibridaciones lingüísticas: el hablante fronterizo**

La provincia de Misiones se ubica estratégicamente limitando con Brasil y Paraguay, situación que ha abierto la puerta a la reflexión y a estudios semióticos lingüísticos relativos a esta situación. Podemos hablar de una semiosfera fronteriza en la cual los mestizajes, las hibridaciones y fusiones culturales y lingüísticas son características de este espacio en el cual confluyen la lengua oficial (el español), la lengua de los países vecinos (guaraní y portugués), además de múltiples variantes mestizo – criollas (como el portuñol), y por supuesto, las lenguas de los inmigrantes europeos de los siglos XIX Y XX, que llegaron a Misiones como consecuencia de las guerras mundiales, y continuaron llegando en sucesivas incorporaciones (Escher,2021).

Es ineludible reconocer que las fronteras geopolíticas ponen en escena esta situación de transgresión y afectan los aspectos identitarios. Las fronteras se transforman en un espacio predilecto para experimentar incidencias de significaciones, pues las fronteras semiótica-lingüísticas presentan la pluralidad de variaciones constantes de los mestizajes presionando los desempeños cotidianos en la continuidad de la vida práctica en una comunidad (Camblong y Fernández, 2012). Así, los que habitan las fronteras tienen un contacto continuo con “lo otro”, y debido a su hábitat, la mixtura forma parte de su memoria.

Precisamente con estas fusiones culturales y lingüísticas se encuentran los estudiantes extranjeros que asisten a los cursos de español de nuestra universidad, y los cruces interculturales se dan con las constelaciones identitarias de quiénes habitamos las fronteras: costumbres, expresiones y modos de vivir de distintas culturas que de algún modo se fusionan; situación que desencadena las reflexiones aquí expuestas acerca del enfoque intercultural como una posible perspectiva a adoptar en las aulas de ELSE.

## **.2. Enfoque intercultural e interculturalidad**

La comunicación con personas de otra lengua genera contactos con otro trasfondo cultural que portan dichos sujetos. Así, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, esta realidad implica considerar el desarrollo de la competencia intercultural de cada hablante, es decir, la habilidad de relacionarse negociando los significados culturales y actuando comunicativamente de un modo eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los hablantes (Springer, 2004).

No hay lengua sin cultura, y desde que nacemos vamos desarrollando la competencia comunicativa a través del contacto con distintos “umbrales semióticos” que implican un tiempo-espacio de pasaje, en el cual un actor semiótico enfrenta nuevas prácticas socioculturales que lo interpelan (Camblong y Fernández, 2011). Hasta aquí, es importante resaltar que el proceso de aprendizaje de una lengua materna abarca el contacto de un hablante con distintos umbrales, y al mismo tiempo, este proceso se enmarca en una semiosfera cultural particular, es decir, cuando un hablante decide aprender una lengua extranjera entra en una situación de crisis enfrentándose a una nueva práctica semiótica que difiere de las que ya conoce.

Por otra parte, en el aula de español para extranjeros la dinámica áulica se ha concentrado en una gramática meramente expositiva, a fin de desarrollar la competencia comunicativa asociada por excelencia a la lengua, dejando de lado el componente intercultural que se impone en un aula de ELE. De este modo, las secuencias de clases tradicionales otorgan un papel protagónico a la gramática, una disciplina que da cuenta de los mecanismos formales de la lengua. Aquí, retomamos el planteo de Aquilino Sanchez (1992) que recuerda el dilema que se ha planteado siempre en la metodología de las enseñanzas de las lenguas: ¿Gramática si o gramática no? Cuando en realidad la pregunta es ¿Gramática cómo?

Se ha comprobado que el aprendizaje de la gramática le permite al estudiante de una lengua extranjera una mayor autonomía, porque constituye una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, que le ayuda a profundizar su adquisición; mientras que el conocimiento de la gramática de la lengua materna le permite comparar similitudes y diferencias entre ambas lenguas (Wingeyer, 2016). Entonces, es claro que el conocimiento de las estructuras gramaticales aporta a un hablante los mecanismos formales necesarios para lograr esta competencia comunicativa completa. La cuestión es preguntarse: ¿Qué hacemos con esa lengua y con esas estructuras? ¿Cómo la usamos para rechazar, criticar, pedir, preguntar, aconsejar, en los códigos de la nueva lengua (L2)?

Desde los aportes de Ávila de Jalil (2012), consideramos indispensable que el estudiante extranjero conozca y comprenda el contexto cultural en el cual la lengua que está aprendiendo se crea y se recrea. En este sentido, resaltamos la importancia de que el profesor de español diseñe secuencias de clase en las cuales se medien los conocimientos culturales y los funcionales. La implementación del enfoque intercultural en las aulas de español para extranjeros consiste en transformar un espacio multicultural, en el cual convergen distintas culturas, en un encuentro intercultural, buscando promover el interés por la cultura de la lengua extranjera que se pretende aprender.

Pensar una propuesta de enseñanza sobre la base de la categoría de interculturalidad, se refiere a las relaciones que se establecen intencionalmente entre culturas, generadoras de un diálogo que permite a sus participantes reconocer y comprender los elementos culturales del otro (Ávila de Jalil, 2012). La intención es la construcción de un espacio en el cual se produzca el contacto intencional entre ambas culturas, buscando que la diversidad cultural y lingüística fomente el aprendizaje a partir del desarrollo de la relación de interculturalidad entre los hablantes.

Las propuestas didácticas que se pueden diseñar y desarrollar desde este enfoque consisten en la configuración de clases en las cuáles se trabajen con corpus de textos escritos y orales, y ejercicios en los que se incluyan el componente intercultural, visible en temáticas pertenecientes a la esfera cultural, como las festividades, las canciones, hechos patrios, situaciones cotidianas en las cuales

intervenga un género discursivo primario como la conversación (Ávila de Jalil, 2012). Todos estos elementos fomentan la acción de conocer la cultura del otro a través de la ampliación de su almacén léxico, palabras a las cuáles les fueron asignados sus significados desde hace siglos y siguen permaneciendo en el uso cotidiano de cada semiosfera. Así, proponemos el diseño de secuencias a partir de un léxico entramado en los enunciados de los textos.

### **3. Universos culturales en contacto a través de la lengua**

Considerando que aprender una nueva lengua implica cruzar una frontera hacia otro universo, nos parece importante retomar algunas categorías clave de los estudios de *Alfabetización semiótica en las fronteras* (2012) para repensar el enfoque intercultural en el aula de ELSE, en dónde el reconocimiento y el contacto propicien una instancia de enriquecimiento para el estudiante a partir del fortalecimiento de la competencia intercultural. Las categorías que nos interesa retomar son las de “vida cotidiana” y “conversación”, que operan tanto desde su carácter teórico como metodológico.

La lengua que hablamos es social y atraviesa la cotidianidad. Del mismo modo, a pesar de que el habla “es algo natural” que se va adquiriendo conforme el hablante tiene contacto con distintos umbrales semióticos, la gramática describe, regula y legisla sobre ella. Por su parte, los hábitos de la vida diaria y las reglas que modelan las interacciones van modificando esas normas transformando las significaciones y cambiando los sentidos (Alarcón, Camblong, Di Modica, 2012). El estudiante de cualquier lengua extranjera se constituye sobre la base de experiencias vividas en el núcleo cultural del cual proviene, entonces ¿Qué sucede cuando un sujeto cruza una frontera lingüística y cultural? La gramática ha sido y es la columna vertebral de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, no obstante, la confusión producida por la utilización de significados polivalentes, las transformaciones sintácticas, y por supuesto, todo aquello que sale de la lengua estándar, genera ciertas dificultades en la situación comunicativa que hay que considerar.

El estudiante extranjero que pretende aprender español en zonas de frontera como lo es Misiones, se ve inmerso en un discurso que escapa y desborda las normas, por medio de “hibridaciones” tan complejas que son difíciles de comprender para hablantes de otras variedades de español. Aquí es en donde recurrimos a la conversación como una práctica semiótica a implementar en las aulas, presente en la cotidianidad de cada miembro de una comunidad lingüística, atravesada por elementos culturales propios de la semiosfera (Alarcón, Camblong, Di Modica, 2012). El mundo cultural de cada hablante extranjero ha sido configurado por ciertos sentidos que difieren del otro lado de la frontera, con juegos del lenguaje propios de su semiosfera original y, con todo ese bagaje, ingresa en la semiosfera del aula de español.

En *Cartografías del aula alfabetizadora* se hace referencia al docente como una máquina de escuchar y traducir, que mueve piezas para despertar esa predisposición de participar en la construcción colectiva que habla de cosas que suceden en el mundo (Alarcón, Camblong, Di Modica, 2012). Si bien este estudio se ha centrado en la alfabetización de niños, nos parece interesante retomar la idea del niño-hablante que trae desde su entorno géneros, valores, hábitos, y nos lleva a comprender el límite semiótico, porque el hablante trae consigo saberes de su mundo en una trama discursiva tejida con su propio lenguaje.

Los géneros discursivos conversacionales primarios funcionan como una desencadenadora de hilos que van entramando dinámicas que permiten sostener los relatos propios de cada hablante, juegos dramáticos sobre situaciones cotidianas, canciones populares, breves diálogos sobre temas rutinarios, permitiendo al hablante natal expresar hechos que forman su identidad, que atraviesan su cultura, disminuyendo un poco la incomodidad que genera el reconocimiento de la distancia que

hay entre el mundo propio y el ajeno, fomentando el contacto entre ambos mundos lingüísticos y culturales (Alarcón, Camblong, Di Modica, 2012).

### **Palabras finales. Aprender a dialogar con “lo otro”**

Para concluir este trabajo, consideramos relevante reflexionar acerca de la importancia de la categoría de “cultura”, sus elementos, y el modo en que atraviesa la vida de los hablantes de una comunidad, en la cual el lenguaje es un componente que sostiene toda la dinámica a la vez que es sostenido por ella. La Universidad Nacional de Misiones funciona como una sede de los exámenes CELU, recibiendo estudiantes extranjeros que pretenden aprender español, de modo que es necesario reflexionar acerca de cómo configurar un aula de ELE en un espacio fronterizo, de qué manera poner a conversar los mundos heterogéneos que caracterizan a las zonas de fronteras con los universos culturales de los estudiantes extranjeros.

Así, retomamos los conceptos de vida cotidiana y conversación para proponer el diseño de secuencias que aludan a géneros primarios que se utilizan en la vida cotidiana, y que incluyan elementos que permitan la configuración de un espacio que promueva el interés por la cultura del otro. En este sentido, entendemos que el enfoque intercultural aporta argumentos y procedimientos para una configuración de las clases de español para extranjeros, que potencian los procesos de enseñanza aprendizaje fuertemente apoyados en la otredad y en el diálogo genuino.

### **Referencias**

- Ávila de Jalil, A. M. (2012). El léxico referido a aspectos socioculturales: proyección de relaciones de interculturalidad en las clases de E/LE. En *Actas del I Congreso Internacional Léxico e Interculturalidad. Nuevas perspectivas*. Universidad Nacional de Tucumán. <http://filo.unt.edu.ar/insil/congreso-lexico/>
- Camblong, A. y Fernández, F. (2011). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámicas de significaciones y el sentido*. Editorial Universitaria.
- Camblong, A.; Alarcón R.; Di Mónica, R. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. volumen II. Estrategias, juego y vida cotidiana*. Editorial Universitaria.
- Escher, T. C. (2021). “Reflexiones discursivogramaticales sobre el continuum portugués-portuñol-español en el proceso de alfabetización inicial en San Pedro, Misiones”. En Revista *La Rivada* 9 (16), pp 200-214. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-16/ensayos/302>
- Lotman, Iuri. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL.
- Springer, B. F. W. (2004). La comunicación intercultural y la enseñanza de lenguas. En *Actas II Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania, Würzburg*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://es.scribd.com/document/448512029/La-comunicacion-intercultural-y-la-ensenanza-de-lenguas#>
- Wingeyer, H. R. (2016). La gramática en la enseñanza de E/LE. En *Revista Continuidades*. Número 3. <http://rvta-continuidades.com>.

Suficiel, Ana Luiza [anasuficiel@gmail.com](mailto:anasuficiel@gmail.com)  
Universidad Nacional de Misiones – CONICET

### Resumen

Este trabajo pretende presentar un recorte temático del proceso de investigación realizado en el marco de la Maestría Interdisciplinaria en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) cuyo objetivo es promover reflexiones acerca del potencial intercultural y transformador de la enseñanza del Español como Lengua Segunda, especialmente en la región de la triple frontera BR/PY/AR. Los aportes de la interculturalidad crítica y educación intercultural de Walsh (2010) y Candau (2010), juntamente con los conceptos de identidad cultural de Hall (2006) y el diálogo con otras disciplinas, son fundamentales para analizar el contexto. El escenario elegido fue una escuela municipal de nivel primario de Foz de Iguazú-BR. Esa institución formó parte de un proyecto de enseñanza de español de la UNILA, intitulado Frontera Intercultural, que busca fomentar la sensibilización para la diversidad lingüística y cultural entre los sujetos de las comunidades escolares de la frontera. El diseño metodológico de la investigación está fundamentado por la perspectiva etnográfica, en cuyo marco se realizó el trabajo de campo para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos a través de una encuesta sociolingüística aplicada a los estudiantes y mediante la observación y el registro de los modos de interacción entre estudiantes y docentes de español, dado el hecho de que el espacio es ocupado tanto por alumnos de nacionalidad brasileña como de nacionalidades de otros países latinoamericanos (principalmente Paraguay y Argentina). Se pudo observar el acercamiento entre los estudiantes brasileños y el español (con todos sus nuevos elementos culturales) y el fortalecimiento de la relación entre estudiantes de otras nacionalidades y el español que ya es parte de su repertorio, por lo que se produjo un espacio común de prácticas lingüísticas y culturales diversas entre todos esos sujetos y también de construcción de un nuevo modo de habitar la frontera.

### Palabras clave

Interculturalidad - educación intercultural - triple frontera - identidad fronteriza – enseñanza - aprendizaje de español

### Introducción

Investigar (en) la frontera es un trabajo arduo y encantador a la vez, el ejercicio de observar el conjunto de dinámicas políticas, lingüísticas, sociales, históricas y las relaciones de poder producido por esa configuración espacial y geográfica particular requiere que transitemos entre disciplinas, así como atravesamos sus líneas imaginarias que, paradójicamente, segregan y unen naciones y sujetos. Los sujetos, a su vez, se manifiestan desde sus realidades, estén estas asociadas a creencias, género, color/raza, orientación sexual, lengua y/o comunidad en que viven, y el lugar donde podemos vislumbrar la expresión de estas diversidades de forma consistente, aunque a escala reducida, es la escuela. La escuela de frontera es el lugar capaz de promover el contacto entre diferentes sujetos, además de ser también un escenario de conflictos entre grupos socioculturales y de gestión de lenguas, podemos decir que es la sociedad a escala “micro”. Situado en este contexto el presente estudio fue pensado y elaborado, y busca dar cuenta de entender de qué forma las identidades fronterizas son (re)construidas en el ámbito escolar, teniendo en cuenta que el sujeto fronterizo es

ese individuo constantemente atravesado (socialmente, lingüísticamente y culturalmente) por las prácticas y dinámicas tejidas en la zona limítrofe entre países.

Foz de Iguazú, municipio donde el estudio fue realizado, está ubicado en una de las nueve fronteras trinacionales de Brasil, limita con Paraguay (Ciudad del Este) y Argentina (Puerto Iguazú) y tiene su contexto marcado por un alto flujo turístico y también migratorio. Esta característica, derivada de un proceso histórico muy particular de conformación geopolítica y social de las fronteras brasileñas, hizo que la región se convirtiera en la principal frontera del país en términos de población y, consecuentemente, un gran laboratorio de investigaciones en sociolingüística, política y educación, dado que la presencia (y el tránsito) de un elevado número de nacionalidades/etnias es una de las características más fuertes de la región trinacional. Esta realidad impacta directamente el entorno escolar y este se convierte en un ambiente de fuertes intercambios culturales y lingüísticos. Por esta razón, algunas instituciones del sector educativo buscan gestionar las demandas<sup>104</sup> que surgen en este ámbito, principalmente para fortalecer la integración regional a través de la enseñanza de las lenguas oficiales de los países vecinos, el portugués y el español. En Foz de Iguazú, específicamente, existen proyectos pensados para la formación docente en las fronteras incentivados por las Universidades Públicas, como es el caso del proyecto Frontera Intercultural de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), que será presentado con más detalles y debatido en este estudio.

Pretendemos con este trabajo alcanzar el siguiente objetivo: identificar y analizar de qué manera la enseñanza de la lengua española, desde una perspectiva que se define como intercultural, impacta los procesos de (re)construcción de los estudiantes como sujetos fronterizos en las escuelas de Foz de Iguazú. Teniendo en cuenta el contexto en que está situada la ciudad brasileña, cuya construcción territorial fue atravesada por acciones de nacionalización, de fortalecimiento del vínculo de los sujetos con su Estado-Nación y de combate a cualquier interferencia del “otro” en la lengua y cultura nacionales, las preguntas que surgen son: tendría la propuesta del proyecto, que objetiva crear condiciones para el desarrollo de un bilingüismo portugués-español y la integración regional en la triple frontera BR/PY/AR, el potencial de promover una ruptura de la lógica hegemónica, nacionalista y monolingüe/monocultural de este contexto y tejer nuevas prácticas e identidades?, ¿Cuáles y cuán profundas son las transformaciones de este escenario y cómo estas se manifiestan en las relaciones de los estudiantes (brasileños, paraguayos, argentinos o de otra nacionalidad/descendencia) con los espacios y con la lengua incluida por las docentes de español?

Como base para formular estas preguntas y llevar a cabo los objetivos de la investigación, será tomada la perspectiva intercultural crítica contemplada por Catherine Walsh (2010) y Fidel Tubino (2005), y el concepto de identidad social presentado por Stuart Hall (2006) y Tomaz Tadeu da Silva (2000), para ellos las identidades son construidas de forma fragmentada, es decir, están en constante proceso de transformación, una vez que los sujetos se exponen a diferentes contextos de interacción social en el transcurso de su vida. Otro concepto muy importante para entender el entorno y pensar los espacios donde los sujetos se constituyen, es el de territorialidad, para Rogério Haesbaert (2007) las territorialidades son “variadas formas de apropiación de una parte del espacio por distintos grupos sociales” (Haesbaert, 2007, p.48), luego, hablar de territorio es hablar sobre relaciones de poder. Estos y otros aportes teóricos fueron utilizados para componer el estudio en todas sus etapas, ya que, para comprender el espacio, las relaciones establecidas en él y las problemáticas que surgen a partir

---

<sup>104</sup> También existen los programas de Educación Intercultural Bilingüe de Frontera (que hoy funcionan de forma autónoma en algunas fronteras), el cual presenta muchas fragilidades en su implementación tanto en Argentina como en Brasil, y el proyecto multidisciplinar de formación docente e investigación intitulado Identidad MERCOSUR, creado por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Argentina.

de esas relaciones, es imprescindible tener un enfoque interdisciplinario como fundamentación teórica, además del diálogo con las metodologías de investigación y análisis.

El diseño metodológico tiene como eje la etnografía, un abordaje de observación e investigación interpretativa muy utilizada en estudios antropológicos, realizada durante un espacio de tiempo suficiente para obtener algunas percepciones acerca del comportamiento y manifestaciones de los sujetos estudiados en un contexto interactivo (Mattos, 2011), como es el caso de la escuela. Así, el trabajo de campo pudo ser subdividido en dos etapas. La primera se refiere a las observaciones de las actividades en español, siendo esta la etapa cualitativa de la investigación, es el momento en que ocurren las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes, y en el que podemos notar las reacciones y actitudes de los alumnos ante las nuevas actividades en español, por lo que nos otorgan un largo margen de interpretaciones. El segundo momento estuvo centrado en recolectar los datos sociolingüísticos de todos los estudiantes observados, individualmente, mediante una encuesta elaborada y utilizada por la investigadora. Esta última es la etapa que corresponde a la investigación cuantitativa, la cual actúa como un complemento de las observaciones. Saber quiénes, y cuántos son estos estudiantes, además de entender cuál es la relación que establecen con el lugar donde viven, de dónde vienen, con quién(es) viven y con cuáles culturas interactúan, nos permite hacer un análisis más consistente acerca de esos sujetos de la frontera y por fin proponer algunas reflexiones.

### **Foz de Iguazú: territorialidades, contactos y conflictos**

¿Qué es la frontera? Una pregunta tan corta cuya respuesta es llena de entrelaces entre puntos de vista, tal como vivir (en) la frontera. Para definir lo que es la frontera (si es que podemos definirla con precisión) es necesario que la veamos de varios ángulos, si nos orientamos a partir del punto de vista histórico y geopolítico, la frontera puede significar la línea que define los límites espaciales a partir de los cuales se empieza a construir políticas de conformación de los estados nacionales y mecanismos que garanticen su soberanía y consolidación; uno de ellos fue la elección de una lengua nacional oficial que representaría los estados en formación además de la militarización de las zonas limítrofes para regular los espacios de dominación (Sturza, 2006). A partir de estos marcos históricos y políticos se hizo posible la construcción de una identidad nacional a través de acciones de homogenización cultural y lingüística que se expandieron hacia el interior de los territorios delimitados y que no aceptaban la interferencia del “otro” (el extranjero que está fuera del espacio delimitado como Estado-Nación) en la cultura monolingüe de valoración nacional de los estados recién formados. Además, el empeño en dirección al control fiscal y militar de la zona fronteriza estuvo asociado a los flujos comerciales, y de estas prácticas transitorias también derivan los procesos de ocupación de las franjas territoriales limítrofes.

En contextos como este, las escuelas eran como “trincheras culturales”, es decir, el lugar desde donde se combate, con acciones educativas, las influencias culturales y lingüísticas del territorio vecino o cualquier acción que pueda representar un movimiento expansionista (Albuquerque & Souza, 2014, p.2). Sin embargo, para Eliana Sturza (2006, p.26):

A fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o *habitar a fronteira* signifique, para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações.

Aquí, dejamos de ver la frontera solamente como una línea segregadora de territorios militarmente controlados y pasamos a verla desde el punto de vista social; las relaciones que se establecen en la frontera trascienden sus límites y su fluidez toma más fuerza cuando se intensifican los contactos sociales y se resignifica lo que se entendía por frontera a través de políticas de integración económica

entre ciudades linderas. El turismo Foz de Iguazú - BR, Ciudad del Este - PY y Puerto Iguazú - AR, es parte de la identidad constitutiva de esta triple frontera (Sousa, 2009).

El contacto y la integración entre culturas y lenguas que constituyen la identidad nacional de distintos países genera una transformación, un proceso de “fragmentación del orden cultural” (Haesbaert, 2007, p.40) que opera a través de la ruptura de la linealidad del discurso y del territorio que moldean la identidad de los sujetos. Sin embargo, la realidad multicultural/pluri-lingüe/pluriétnica en ese contexto moderno y globalizado esconde grandes contradicciones, ya que no podemos afirmar que este movimiento de integración resultará en una relación equitativa entre las manifestaciones culturales y lingüísticas que ocupan un mismo espacio. La falsa sensación de unificación promovida por el proceso globalizador opaca los conflictos que son generados por el contacto entre diferentes. Como consecuencia, este escenario que se presenta como inclusivo mantiene la jerarquía ya antes establecida en las relaciones de poder y termina haciendo que determinados sujetos (los “otros”) se desvestan de sus identidades y prácticas (sociales, culturales y lingüísticas) para vestirse de las prácticas hegemónicas y oficiales de aquel territorio, caso contrario, pasan a habitar arbitrariamente los márgenes de la sociedad.

Haesbaert (2007) coloca dos puntos importantes al abordar la temática de la construcción de las identidades culturales y territoriales a partir de una perspectiva propuesta por sus estudios en territorialidades y globalización.

Primer punto: históricamente, la conformación de los Estados Nacionales siguió una tendencia de construcción de una cultura e identidad única a costa de la “asfixia de los rasgos culturales y tradiciones minoritarios” para crear un orden social propio. Así, las territorialidades (formas de apropiación de un espacio por diferentes grupos sociales) que representaban esas minorías estuvieron por mucho tiempo y arbitrariamente sumergidas.

El segundo punto marca el resurgimiento de las antiguas territorialidades, pero con otro “ropaje”. El proceso de globalización crea un contexto de sobreposición y de cierta disolución de los territorios, por lo que hace que las territorialidades que permanecieron sumergidas emerjan y provoquen una “redefinición de límites político-territoriales”. Esto quiere decir que, en este nuevo contexto se intensifica la circulación de personas de diferentes culturas, lenguas y clases sociales, además de la circulación de “mercadería, capital, informaciones, relativizando fronteras territoriales (...) el espacio nacional cede lugar a los espacios locales selectivamente elegidos para insertarse en los circuitos de la globalización”.

Foz de Iguazú, ubicada en la triple frontera más importante de Brasil, es un ejemplo de lugar que alimenta una imagen de receptividad e integración (regional y global) al mismo tiempo en que mantiene una estructura social y un posicionamiento que, como en otras fronteras brasileñas, impone su lengua y cultura de forma implícita. El nacionalismo del brasileño está entrañado en su propia lengua y es velado por ese discurso que minimiza las tensiones culturales, inclusive la necesidad de aprender a hablar la lengua del “otro”. Eso afecta grandemente la comunicación entre hablantes nativos del portugués brasileño y hablantes de las lenguas diferentes de la oficial que circulan por el territorio fronterizo, los cuales se ven obligados a aprender a comunicarse en portugués o inglés (en el caso de los turistas), o a asimilar tanto la lengua oficial como los modos de vida propios de la cultura del país (en el caso de los residentes y radicados en Brasil), sin que este proceso de aprendizaje o adquisición tenga necesariamente un enfoque intercultural o de acogimiento<sup>105</sup>.

Es también indispensable hacer una observación acerca del paisaje lingüístico presente en la ciudad brasileña en contraste con la realidad lingüística del lugar. Foz de Iguazú, como muchas zonas

---

<sup>105</sup> El enfoque de enseñanza-aprendizaje del portugués como Lengua de Acogimiento (PLAc) está a principio destinado a las personas en situación de migración y/o de vulnerabilidad social.

fronterizas, tiene su historia de formación y proceso de ocupación de su territorio fuertemente marcada por conflictos, por desapropiaciones que resultaron en una fragmentación territorial de los indígenas y el exterminio de esas etnias que habitaban la región, y por la presencia de inmigrantes tanto extranjeros, como de otros estados brasileños. Según los datos relevados y difundidos por instituciones como el IBGE<sup>106</sup>, la Secretaría Municipal de Turismo y la Comisaría de la Receta Federal, hay registro de 81 diferentes etnias/nacionalidades circulando, ocupando y (re)significando constantemente la ciudad fronteriza. Entre estas nacionalidades, los paraguayos, libaneses, sirios y argentinos son mayoría. A partir de esas informaciones oficiales, podemos presumir la relevancia que tiene la lengua española entre otras lenguas que transitan por ese espacio, también por la importante presencia de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), que es una institución de educación superior bilingüe (portugués-español) y que reserva 50% de los cupos de cada carrera (de todos los niveles) a estudiantes internacionales. En números, la UNILA ya recibió a 1.676 estudiantes internacionales<sup>107</sup>, entre los cuales 80% es proveniente de países latinoamericanos de habla hispánica, como Paraguay, Colombia y Perú. Sin embargo, la problemática que el paisaje lingüístico de Foz de Iguazú nos muestra es justamente el movimiento de invisibilización del español, fenómeno notable en el centro y polos turísticos de la ciudad, donde vemos (y escuchamos) apenas las versiones en portugués y en inglés de los carteles y audios informativos institucionales. Esta problemática de invisibilización se profundiza aún más cuando el debate se extiende al ámbito educativo y notamos la ausencia de políticas educativas que intensifiquen la oferta de la lengua española en los currículos de las escuelas públicas<sup>108</sup> en contraste con la obligatoriedad de la oferta del inglés, no sólo en las escuelas de la frontera, sino de todo Brasil. Es innegable la asimetría que produce la relación entre las lenguas y culturas consideradas hegemónicas (portugués e inglés) y el español, por más que esta sea una de las lenguas más utilizadas e importantes del mundo y, junto con el portugués y el guaraní, es la lengua oficial del bloque económico MERCOSUR que, a su vez, es el principal polo emisor de extranjeros a la ciudad paranaense. El inglés es todavía la lengua extranjera que domina los currículos de todas las escuelas, fruto del proceso de globalización que lo instituye como lengua global y hegemónica, pese a que Brasil en especial haya establecido esa relación con el inglés mucho tiempo antes, desde la dominación económica de los Estados Unidos en el periodo posterior a la Primera Grande Guerra. El ideal de cultura y “civilidad” que la lengua inglesa representaba hizo que esta conquistara espacio en los currículos escolares y, desde ese entonces, mantiene su status de prestigio en el país (Berger, 2010), el propio fenómeno de la globalización surge como una herramienta más de mantenimiento y expansión de esta lengua por el mundo. Con esto, podemos decir que, hoy por hoy, Foz de Iguazú todavía se sostiene sobre un discurso-modelo de globalización que diluye las fronteras y permite que diferentes sujetos ocupen y transiten por su territorio, creando así una falsa sensación de que los conflictos que resultan de los contactos en realidad no existen, por lo que establece un movimiento de homogeneización bajo un ideal de igualdad (no de equidad).

Frente a esas cuestiones de invisibilización (o de exclusión, si así queremos nombrarlas), surge y crece cada vez más la necesidad de pensar proyectos educativos y propuestas pedagógicas, desde otros lugares, que refuercen la importancia de reconocer, valorar y sensibilizar las miradas hacia las diferentes expresiones culturales y lingüísticas de la frontera, más allá de implementar una política de enseñanza de lengua española apenas. El sentido de pertenencia o su ausencia en ambientes como la escuela de frontera dice mucho sobre las relaciones establecidas entre los sujetos que ocupan este

---

<sup>106</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>107</sup> Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais.

<sup>108</sup> La Ley 11.161, conocida como “*Lei do Espanhol*” en Brasil, fue derogada en 2017 por Michel Temer.

espacio. Educación y cultura se articulan en conjunto, luego, no hay forma de pensar la enseñanza, principalmente enseñanza de lenguas, si esta no está “inmersa en los procesos culturales del contexto en que se sitúa” (Candau, 2009, p. 13).

### **Interculturalidad y educación: deslindes conceptuales y praxis**

El significado del término “interculturalidad” hoy se fundamenta en el esfuerzo de promover relaciones más positivas entre distintos grupos socioculturales para, a partir de ahí, poner el foco en cuestiones como el racismo, la discriminación, los prejuicios lingüísticos y los demás movimientos que terminan excluyendo o marginalizando a determinados sujetos en una sociedad. Mediante este esfuerzo se genera un proceso de concientización de lo diferente, la capacidad de realizar trabajos en conjunto y la construcción de una justicia social que promueve la igualdad y equidad.

Este concepto de interculturalidad surgió en Latinoamérica en los años 1990, importante marco histórico y político de redemocratización en países como Brasil, Paraguay y Argentina, y también de avance de la modernidad y de la globalización. Ante estos nuevos escenarios políticos, comienza a emerger la necesidad de volver la mirada sobre las comunidades formadas por los pueblos originarios, que tuvieron en ese momento su existencia y derechos reconocidos por algunos países (Walsh 2005), es decir, era imprescindible contemplar las expresiones culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas por medio de políticas educativas. Anteriormente, la educación en Latinoamérica cumplía el papel de diseminación y consolidación de una lengua-cultura hegemónica<sup>109</sup> sostenida por una lógica colonial, blanca y eurocéntrica a costa del silenciamiento y negación de las otras voces, colores y saberes que provenían de lugares considerados periféricos (Candau, 2010). La educación indígena fue, por lo tanto, el punto de partida para pensar las prácticas educativas interculturales que, más adelante, se van expandiendo hacia las fronteras.

En este importante marco histórico político y social para los países latinoamericanos, la interculturalidad pasa a ser incorporada como enfoque en el ámbito educativo, la metodología clásica tradicional y la forma (asimilatoria) como las identidades nacionales eran moldeadas empieza a ser debatida. Si bien este cambio haya causado un impacto positivo y significativo en el escenario social y educativo, no podemos dejar de lado el hecho de que esta realidad está construida bajo las circunstancias políticas y neoliberales de una globalización que se sigue manteniendo y funcionando a partir de la lógica hegemónica. Luego, encontramos una limitación respecto al trabajo educativo con las temáticas relacionadas a la diversidad cultural, ya que no existe por parte de los organismos políticos la intención de provocar grandes cambios estructurales en la sociedad, sino de inhibir tensiones. En otras palabras, “son incorporados algunos aspectos de la diversidad cultural, orientados a promover la tolerancia y mayores espacios de expresión de diferentes grupos sociales, pero siempre limitados” (CANDAU, 2012, p.163), de esa forma, la relación jerárquica y asimétrica que sigue prestigiando una cultura en detrimento de otras se mantiene intacta. A este modo ambiguo y lleno de grietas de concebir la interculturalidad, Fidel Tubino (2005) y Catherine Walsh (2010) denominan Interculturalidad Funcional.

Estas grietas se ubican justamente entre el derecho del sujeto a ocupar un lugar en la sociedad y las condiciones impuestas para que esos sujetos puedan ocupar tal lugar. Las políticas educativas, si bien presentan estrategias que permiten más acceso de la población a la escuela, no presentan

---

<sup>109</sup> Entre las décadas de 1960 e 1980 el bilingüismo en la educación proponía el convivio de las lenguas indígenas en ambientes escolares con las lenguas hegemónicas y oficiales de los países latino-americanos (español y portugués), además de incentivar la sistematización y confección de materiales en esas lenguas. Sin embargo, es importante destacar una problemática que surge en ese contexto: la apropiación de la lengua de los alumnos indígenas era, en realidad, una herramienta usada para dar secuencia al antiguo método “civilizatorio” (dentro de los moldes coloniales). Es decir, cambian la lengua, pero no cambian el discurso asimilatorio dentro del aula.

resultados que indican mejores niveles de equidad, ya que se apoyan sobre el modelo de educación homogeneizador y apaciguador (Tubino, 2002). Para que podamos comprender mejor qué viene a proponer el concepto de interculturalidad crítica, es muy significativo que reforcemos que los silenciamientos promovidos por violencias, ya sean estas simbólicas o físicas, son piezas estructurales de la sociedad latinoamericana, luego, pensar y ejecutar un plan de acción que tenga suficiente fuerza para alterar esta asimetría estructural y este orden social es un proceso que demanda criticidad, tiempo, concientización y esfuerzo de toda una clase subalternada/marginalizada para implosionarla. Para Walsh (2012, p.14) implosionar las estructuras coloniales de poder significa:

(...) reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados.

La escuela, siendo esta un microcosmo de la sociedad, es indiscutiblemente intercultural, es un espacio ocupado por sujetos diferentes, con sus identidades siendo constantemente construidas a partir de distintos contextos sociales, culturales y lingüísticos. La problemática (o grieta) se encuentra en el siguiente punto: un espacio que es multicultural puede ser ocupado por grupos socioculturales, sin embargo, esta condición no hace que esas distintas culturas necesariamente dialoguen, se entrecrucen. Un enfoque educativo que no hace que todas esas culturas tengan visibilidad y conversen entre sí, se aleja de lo que podría ser una práctica que condice con lo que se entiende por educación intercultural desde la perspectiva crítica, en realidad, van en dirección contraria, intentan disolver y despersonalizar las identidades locales.

La Educación Intercultural Crítica debe operar para promover la ruptura de una corriente asimilatoria y monocultural y es a partir de esa perspectiva que las observaciones y análisis de este trabajo fueron realizadas. Considerando que el *habitar la frontera* hoy está siendo diseñado dentro de un contexto que pretende homogeneizar sus prácticas sociales, es significativo verificar si al implementar un proyecto que defiende el desarrollo cooperativo de actividades de sensibilización intercultural en lengua española, notamos algún indicador de cambio significativo en el escenario escolar y principalmente en las manifestaciones culturales lingüísticas de los sujetos que ahí están.

En consideración a la realidad de la triple frontera, con todas sus contradicciones y grandes asimetrías lingüístico-culturales, el escenario elegido para realizar la presente investigación fue una escuela municipal de nivel primario de Foz de Iguazú, la cual será denominada Escuela S.. Esa institución formó parte de un proyecto de enseñanza de español de la UNILA, intitulado Frontera Intercultural, que busca fomentar la sensibilización para la diversidad lingüística y cultural entre los sujetos de las comunidades escolares de la frontera. La escuela es un ámbito de fuertes interacciones interpersonales, es el lugar donde vemos cómo las dinámicas y negociaciones dialógicas producidas a través del contacto entre los sujetos que viven (en) las fronteras se expresan.

La primera etapa que compuso la praxis investigativa de este estudio coincide con las observaciones de las actividades en español durante el período de octubre a noviembre de 2018, las cuales duraban 30 minutos. Tres grupos de nivel primario, que en Brasil corresponde al *ensino fundamental I* (de 7 a 10 años), fueron contemplados por este proyecto que, en ese momento promovía actividades semanales de lectura de cuentos clásicos regionalizados producidos por el editorial argentino Albatrós. Estos cuentos adaptados proponen una relectura de las historias clásicas conocidas globalmente, dando visibilidad a las distintas realidades que viven los pueblos originarios de Argentina, además utilizan un método de lectura por pictogramas, o sea, imágenes/símbolos que representan acciones, objetos o espacios mezclados con el texto escrito para tornar la lectura más dinámica y accesible. A partir de la lectura del cuento Blanca Nieves de Tierra del Fuego, lo que hacen las docentes de español es proponer dinámicas en que los estudiantes imaginen versiones de

esa historia donde los personajes sean habitantes de la frontera, y ofrecer recursos para que ellos puedan confeccionar su propio conjunto de pictogramas (actividad alineada al concepto de pedagogía cartonera).

La encuesta utilizada para realizar el relevamiento de datos sociolingüísticos de los estudiantes de la Escuela S. contiene 32 preguntas, de las cuales serán aquí destacados los datos más relevantes para presentar, de forma sintética, las consideraciones y reflexiones finales de este trabajo. Cuarenta y cinco (45) estudiantes estuvieron presentes y participaron de esta etapa de la investigación en campo, entre ellos, cuatro (4) son de nacionalidad paraguaya (dos son hablantes de español y guaraní) y uno de nacionalidad argentina (hablante de español). Por fin, las dos últimas preguntas<sup>110</sup> de la encuesta fueron respecto a cómo los estudiantes se relacionan con la lengua española y, según sus respuestas, podemos determinar que la relación es mayoritariamente positiva.

### **Consideraciones finales**

La reflexión propuesta en este trabajo requiere que tracemos una ruta histórica, política y social acerca de la configuración de la triple frontera BR/PY/AR justamente para que tengamos una dimensión de la complejidad de las dinámicas que se establecen en esa zona y la velocidad con que los flujos migratorios y turísticos dictan los cambios, las territorialidades, las políticas educativas y las (re)construcciones de las identidades fronterizas, o sea, el habitar la frontera. La escuela de frontera es el lugar donde vemos reflejadas esas dinámicas sociales, pero también las inestabilidades y fragilidades de muchos proyectos político-educativos que vienen “desde arriba”, o sea, de instituciones gubernamentales. La perspectiva crítica de la interculturalidad, que es algo en construcción, viene a proponer el desarrollo de un proyecto ético político y pedagógico “desde abajo”, desde la base que estructura la sociedad, que reconozca y valore las diferencias en vez de homogeneizarlas y encasillarlas dentro de un molde hegemónico, monolingüe y monocultural de sociedad.

Entender que los y las estudiantes de la escuela elegida como escenario para esta investigación valoran la lengua española y su enseñanza en la escuela de forma positiva, es un hecho que revela la relevancia que el idioma tiene en ese espacio que, incluso, ya es ocupado por hispanohablantes. Más allá de pensar la enseñanza de la lengua española, la propuesta que nos hace Walsh (2012) y Tubino (2005) nos invita a pensar también la interrelación entre lengua y cultura como elementos indisociables en el aula. En un contexto de enseñanza-aprendizaje donde apenas la lengua se destaca, es decir, la lengua en su estado descontextualizado, hay un empobrecimiento del potencial transformador de la perspectiva intercultural en la frontera y un “vaciamiento” de significación del propio término interculturalidad. Los principales resultados que las observaciones de las actividades en español y los datos recolectados nos pueden mostrar son:

El acercamiento entre los estudiantes brasileños y el español (con todos sus nuevos elementos culturales).

El fortalecimiento de la relación entre estudiantes de otras nacionalidades y el español que ya es parte de su repertorio.

Se produjo, con esto, un espacio común de prácticas lingüísticas y culturales diversas entre todos esos sujetos escolares y también de construcción de un nuevo modo de habitar la frontera. Para pensar la educación intercultural es necesario también comprender que los sujetos se (re)construyen de manera fragmentada (Hall, 2006), en otras palabras, la identidad y la diferencia resultan de un incesante proceso de producción discursiva (Silva, 2000). La linealidad de los discursos y de las narrativas históricamente construidas, y las territorialidades son todo el tiempo quebradas,

---

<sup>110</sup> “O que você acha do espanhol”, “Você gostaria de aprender outra(s) língua(s)? Qual(is)? Por quê?”

fracturadas. La frontera es el espacio donde esas rupturas son aún más contundentes, luego, los sujetos que ahí habitan son constantemente atravesados por esos nuevos elementos, tanto lingüísticos como culturales. Por eso, insistimos en que el enfoque en la enseñanza-aprendizaje de lenguas esté conectada con las realidades culturales pertinentes a la comunidad local de la frontera.

## Referencias

- Albuquerque, J. L. C y Souza, F. A. (2014). Escolas de Fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal-RN.
- AMOP Proposta Pedagógica Curricular 2020, UTFPR, 2020. Disponible en: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/adrianam/oficina-prefeitura-municipal-amop/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%20CURRICULAR\\_2020.pdf/view](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/adrianam/oficina-prefeitura-municipal-amop/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%20CURRICULAR_2020.pdf/view)
- Berger, I. R. y Lecheta, M. (2019). A paisagem linguística de um campus universitário fronteiriço língua e poder em perspectiva. Revista Entrepalavras vol.9, n.2, p.396-414-
- Berger, I. (2010). O ensino de língua estrangeira em Foz do Iguaçu por uma política sensível à tríplice fronteira Ideação. Revista do Centro de Educação e Letras v.12 – n.2, p.117-130.
- Candau, V.M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. p.45-56.
- Candau, V.M. (2009). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. Candau, V.M. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, Periódicos PUC – PR.
- Candau, M.V., Moreira, A.F. [Org.] Educação e Diversidade. Editora Vozes, p.13-37.
- Guimaraes, T. (2015). Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. BBC NEWS. 21 dez. [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217\\_brasil\\_latinos\\_tg](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg)
- Haesbaert, R. (1999). Região, diversidade territorial e globalização. Revista GEOgraphia, vol.1, n.1, Periódicos UFF.
- Haesbaert, R. (2004). Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Publicação PETgea UFRGS.
- Haesbaert, R. & Limonad, E. (2007). O território em tempos de globalização. Revista ETC..., vol.1, n.2.
- Hall, S. (2006). A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu>
- López, L. E. y Kuper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Revista Iberoamericana De Educación, n.20, p. 17-85.
- López, L. E.; Sichra, I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. In: HERNANIZ, I. (Org.). Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural. IIPE, pp. 121-149.
- Martins, Lavínia R. & Ruschmann, D. M. (2010) Desenvolvimento Histórico Turístico Estudo de Caso: Foz do Iguaçu – PR. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL.
- Mattos, C.L.G. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In. MATTOS, C.L.G. & CASTRO, P.A., [Org.]. Etnografia e educação: conceitos e usos, p. 49-83, EDUEPB. P. 113
- MERCOSUL (1991) Tratado de Assunção. Assunção: MERCOSUL.

- PIRES-SANTOS, M. E. & CAVALCANTI, M. C. (2008) Identidades híbridas, língua(gens) provisórias: alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.47, n.2. Pp. 429-446.
- PMFI - Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu – Secretaria Municipal da Administração / Departamento de Informações Institucionais – Dados Socioeconômicos de Foz do Iguaçu. <file:///C:/Users/w7/Desktop/DADOS%20SOCIOECONOMICOS%20COMPLETPDF>
- Silva Tomaz T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença*. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 73-102.
- SMTU (Secretaria Municipal de Turismo). Inventário Técnico de Estatísticas Turísticas. <http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=108547>
- SMTU (Secretaria Municipal de Turismo). Estudo de Demanda Turística de Foz do Iguaçu <http://www.turismo.pr.gov.br/arquivos/File/DemandaTuristicaFozdoIguacu20112012.pdf>
- SMTU (Secretaria Municipal de Turismo). Pesquisa Perfil do Visitante do Parque Nacional do Iguaçu <http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=63264>
- Souza, A. D. (2009). Formação econômica e social de Foz do Iguaçu: um estudo sobre a memória constitutiva da cidade (1970-2008)
- Sturza, E. R. (2005). Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Periódico Ciência e Cultura UNICAMP*. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
- Sturza, E. R. (2006). Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas. Tese. Instituto de Estudos de Linguagem UNICAMP.
- Teixeira, M. (2017). Uma cidade cosmopolita, Foz do Iguaçu chama atenção por suas etnias. Página Hotel Tarobá. 01 fev. <https://www.hoteltarobafoz.com.br/uma-cidade-cosmopolita-foz-do-iguacu-chama-atencao-por-suas-etnias>
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Revista Derecho y Sociedad*, PUCP.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental De Educadores Agustinos*. p. 24-28.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Textos & Formas*, UNAL, Colombia.
- Walsh, C. (2009/2010). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”. p.9-11.

**Viñas Quiroga, Ingrid** [ingrid@ffyh.unc.edu.ar](mailto:ingrid@ffyh.unc.edu.ar)  
Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

### **Resumen**

Esta ponencia se ubica en el cruce entre de la didáctica del español como lengua extranjera y del español como primera lengua. Especialmente nos ocupamos de la enseñanza de la gramática. Los resultados aquí expuestos surgen de dos subproyectos en que se divide el proyecto macro que da marco a esta investigación. Nuestros objetivos fueron indagar qué enfoque gramatical predomina en manuales empleados en la escuela secundaria para enseñanza de la lengua primera (L1) y compararlo con el de las propuestas editoriales para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), del mismo período, producidos en Argentina. Así mismo nos interesó determinar qué lugar se les da los contenidos gramaticales y qué articulaciones se establecen entre estos saberes y las prácticas concretas de producir y comprender discursos, de leer y escribir textos tanto escritos como orales. Encontramos que, respecto de los contenidos gramaticales, en los manuales de L1, la sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas tienen una dominancia marcada en los temas gramaticales. Habilidades de tipo funcional no forman parte de la agenda de la enseñanza gramatical; esta agenda aparece dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos (Giménez et al, 2019, Giménez, 2020). Por su parte, los manuales de ELE analizados van más allá de las gramáticas estructurales centradas solo en el sistema de la lengua, y más allá también de las perspectivas comunicativas enfocadas en describir el uso en forma exhaustiva (Viñas Quiroga, 2022). Buscan no separar forma y significado y fomentan que el estudiante aprehenda las razones y los efectos de la elección de una forma lingüística concreta. No brindan información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde se deben aplicar las reglas, sino propuestas donde el estudiante induce y va construyendo su competencia gramatical. Hay una mayor articulación entre estos saberes y las prácticas comunicativas concretas.

### **Palabras clave**

ELSE – EL1- Enseñanza -Gramática – Manuales

### **Introducción**

La gramática hoy goza de un estatus incierto en tanto contenido de enseñanza y sigue generando discusiones. En nuestro país, en las últimas décadas, se viene cuestionando la incidencia del conocimiento gramatical y el metalenguaje que la acompaña en la mejora de la competencia lectora y escrituraria de los estudiantes. Hay una crítica hacia la enseñanza explícita de la gramática a partir de lo que se ha dado en denominar sus “pobres efectos” sobre los procesos de comprensión y producción. Algunos detractores hablan de la “supuesta nulidad del conocimiento gramatical”. Di Tullio (1997) explica que esta idea puede tener dos interpretaciones: a) en un sentido fuerte implica que el conocimiento explícito de la gramática no basta para usar la lengua adecuadamente y b) en un sentido débil, se entiende que este conocimiento no es suficiente, pero contribuye a desarrollar habilidades para la producción y comprensión de textos. A esta segunda postura adhiere la autora. Di Tullio (2014, p. 14) reseña el lugar de la gramática en el currículo de la educación argentina. Comenta el paso de una época de acentuado optimismo acerca a la utilidad de la gramática al

escepticismo actual. En la primera mitad del siglo XX, hubo un predominio de la gramática tradicional. Luego, entre los años cincuenta a los ochenta dominó el estructuralismo. En ambos momentos, si bien con distintos objetivos y metodologías, la enseñanza de la gramática ocupó un lugar preponderante. A partir de los años ochenta comienza la orientación textualista, se reemplaza la oración como unidad de estudio por el texto y el discurso. Sin embargo, al fin de siglo se da una dispersión teórica. La Ley Federal de Educación de 1993 produce un gran desconcierto entre los educadores. Esta Ley introduce una serie de perspectivas sobre el lenguaje con las que los docentes de esa época no habían sido formados: el enfoque comunicativo. Este se nutre de los aportes de la sociolingüística, la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación, la teoría de la enunciación, entre otros. Esta perspectiva de corte funcionalista le asigna un lugar secundario a la gramática. Ya no tenía un rol central como en el formalismo -ya sea el estructuralismo como el generativismo-, el cual la concibe como vehículo entre la expresión fónica y el significado; sino que en el funcionalismo la gramática tiene un papel secundario respecto de la semántica y la pragmática. El lenguaje es el instrumento privilegiado de la comunicación. Si bien en el siglo XX hubo un gran desarrollo de las gramáticas formalistas herederas de las teorías chomskianas, estas quedaron relegadas al ámbito científico y no hubo propuestas de su enseñanza en manuales escolares ni aparecen en los documentos curriculares. Es decir, que continua vigente el enfoque comunicativo en el currículo de Lengua y Literatura.

A través de los documentos curriculares nacionales de Lengua y Literatura es posible advertir qué perspectivas teóricas y metodológicas sobre el lenguaje en general o la lengua en particular orientan las principales decisiones sobre su enseñanza. El estudio de la lengua deja de ser un eje alrededor del cual se organizan los contenidos de la materia Lengua y Literatura y es reemplazado por las prácticas de lectura, escritura y oralidad como vertebradoras. Se hace hincapié así en una enseñanza que articule el uso con la descripción de elementos que componen el lenguaje.

En base a lo expuesto, podemos suponer que los manuales escolares, como instrumentos de trabajo áulico, fomenten esta interrelación entre uso y gramática. El manual de texto se constituye en un custodio de las prescripciones oficiales. Los manuales legitiman un conjunto de saberes y representan uno de los principales recursos que circulan en diversas instituciones para la enseñanza de cualquier asignatura. Por tal motivo, indagar las definiciones conceptuales y las actividades didácticas propuestas por los manuales de Lengua constituye un dispositivo clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en el aula (Giménez, 2022).

A pesar de que abundan los estudios de lingüistas y gramáticos que postulan la articulación de la gramática con los procesos de escritura y lectura, todavía no hay propuestas concretas que desarrollen qué gramática enseñar, con qué sentido y cómo hacerlo. Por esto es que la gramática hoy genera tantas dudas en tanto contenido de enseñanza.

En cuanto a la enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras, los docentes nos encontramos con otro objeto a transponer. La gramática en un hablante nativo es un conocimiento con el que nacemos, es un conocimiento intuitivo, es un “saber hacer”. Lo que debemos enseñar es el conocimiento sistemático sobre el funcionamiento de la lengua, el saber científico que puede formularse mediante reglas, principios, leyes, es un “saber proposicional”. Por el contrario, el aprendiz de una lengua extranjera no nace con ese conocimiento de la gramática. Consecuentemente, primero debemos preguntarnos cómo se adquiere el conocimiento gramatical en una lengua no nativa y, en segundo lugar, qué modelo gramatical elegir y qué metodología seguir para su enseñanza.

Seguimos a Gómez del Estal (2016) cuando explica cómo surgieron y se fueron sucediendo los distintos enfoques sobre enseñanza de la gramática de una lengua extranjera. Para no extendernos, nos centraremos aquí solamente en los desarrollos más difundidos en una apretada síntesis.

El Enfoque Natural -sostenido por Krashen y que deriva de los planteos nativistas- propone que el conocimiento aprendido, explícito, no puede ser convertido en conocimiento adquirido, implícito. El conocimiento aprendido explícitamente – que llegó al aprendiente a través de la explicación de la gramática- sólo puede ser usado cuando el estudiante cuenta con tiempo suficiente para concentrar su atención sobre la corrección lingüística (como en una prueba de redacción en un examen o en la realización de un ejercicio de huecos), es decir, en ocasiones muy alejadas del uso natural y espontáneo de una lengua. (Gómez del Estal, 2019) Por lo tanto, Krashen concluye que la utilidad que la enseñanza explícita de la gramática cumple en la adquisición de una lengua extranjera es insignificante. Este enfoque tiró por el piso las teorías y metodología de la gramática tradicional que bregaba por la enseñanza explícita de las reglas gramaticales y consistía en tres pasos: Presentación, Práctica y Producción. El foco de atención dejó de ser los contenidos y productos para pasar a los procesos. Según Gómez del Estal (2019):

El Enfoque Natural y las propuestas procesuales no tuvieron, sin embargo, una influencia relevante en la enseñanza de ELE hasta la década de los 90 del siglo pasado, cuando comenzaron a publicarse manuales de aula en cuyas lecciones gran parte de las actividades didácticas se centraban en el uso *significativo* (y no formal) de la lengua, convirtiendo así el aula en un espacio de comunicación, diálogo e intercambio.

Hablamos del enfoque comunicativo que llegó a las aulas de lenguas extranjeras antes que a las de español como lengua primera. De todas maneras, continuaba sin resolverse la cuestión de qué lugar se le daba a la gramática y su didáctica (p.48)

Una respuesta la dio el lingüista Bill Van Patten, investigador especializado en enseñanza de español lengua extranjera. Van Patten (1996, 2006, 2007) plantea lo siguiente. Afirma que, desde la vertiente de la psicolingüística que se ocupa del estudio de la adquisición de una segunda lengua, se sostiene que el procesamiento del *input* es el proceso por el cual la entrada lingüística se convierte en *intake* o parte del *input* efectivamente procesada e incorporada eventualmente luego al sistema en desarrollo. Entonces cabe preguntarse, ¿Cuál es la naturaleza del procesamiento del input?, ¿cuáles son los mecanismos o estrategias que resultan involucrados?, ¿el procesamiento del input puede tener una influencia directa en la naturaleza parcial o incompleta del sistema en desarrollo? Pero la psicolingüística ha observado que la entrada o estímulo verbal al que está expuesto un sujeto que aprende una segunda lengua no resulta necesariamente procesado, es decir, no se convierte automáticamente en *intake*. Por lo tanto, interesa explicar qué mecanismos cognitivos y lingüísticos se ponen en juego al procesar el input y determinar si su procesamiento incide directamente en la naturaleza parcial o incompleta de la interlengua. En síntesis, ¿puede manipularse o alterarse el input con el propósito de que el intake resulte enriquecido?

Van Patten explica que procesamiento del input significa cómo los aprendices crean los datos del intake; es la etapa inicial del proceso de adquisición en el cual los aprendices conectan las formas gramaticales con sus significados y/o funciones. En otras palabras, es la derivación en intake que ocurre en la memoria de trabajo durante la comprensión en tiempo real. Y agrega que la creación de intake no es lo mismo que la creación de competencia y adquisición no es equiparable con procesamiento del input. Procesamiento del input es un enfoque en *la forma* que sirve para subrayar lo que pasa en las clases con paradigma comunicativo, el procesamiento del input es un adjunto de un currículo comunicativo. Procesamiento del input es cómo los aprendices hacen conexiones forma-significado cuando analizan las oraciones entrantes en la segunda lengua. Van Patten defiende que el input es manipulable. Esta información que se tiene sobre cómo los aprendices procesan el input es expresada por el lingüista en una serie de principios que denomina Principios de la Atención y del Procesamiento del Input. El primer Principio establece que los aprendices procesan el input por el significado antes que por la forma. Este principio implica que: a) Los aprendices procesan las palabras de contenido del input antes que ningún otro dato, b) Los aprendices prefieren procesar los

elementos léxicos por sobre los gramaticales (por ejemplo, marcadores morfológicos), en busca de información semántica y c) Los aprendices prefieren procesar la morfología con “más” significado que la morfología con “menos” o “ningún significado”. El segundo Principio expresa que para que los aprendices procesen formas no significativas, deben poder procesar antes el contenido informativo o comunicativo con el mínimo o ningún esfuerzo de la atención.

La información detectada provoca interferencia con el procesamiento de otra información y agota más recursos atencionales. Lo que causa que ciertos estímulos lingüísticos del input sean detectados y otros no es el contenido. En otras palabras, los elementos léxicos de contenido tienen mucha importancia en el procesamiento de una segunda lengua. Los aprendices se focalizan en el significado y se les da preferencia a los elementos léxicos para determinar el significado. Cuando los elementos léxicos y las características gramaticales compiten por el tiempo de procesamiento, nuevamente tienen precedencia los elementos léxicos, como es el caso de los marcadores temporales y las inflexiones de pasado. Por lo tanto, liberar la atención para que se focalice en las formas no significativas puede exigir una gran simplificación del input. Esta afirmación tiene consecuencias en la enseñanza.

Van Patten estima que la información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde los estudiantes deben aplicar las reglas tiene efectos dudosos en el aprendizaje. El enfoque gramatical debería incluir un enfoque simultáneo en el significado. El input estructurado solo produce cambios. Las actividades de instrucción a base de procesamiento no buscan que el aprendiz produzca los elementos gramaticales elegidos; antes bien, se guía a los aprendices a atender a las propiedades de la lengua en el transcurso de actividades en la que observan o escuchan muestras de lengua que contienen algún tipo de significado. Estas actividades incluyen input estructurado - oraciones o fragmentos de discurso manipulados deliberadamente que sean portadores de significado-. Así, la atención a las características del input resulta una parte integral del proceso de adquisición gramatical. Hay restricciones que se reflejan en órdenes de adquisición y etapas de desarrollo y las expectativas del profesor deben tomar esas restricciones en cuenta. Cabe agregar que Van Patten admite que se necesitan también actividades basadas en el output como complemento a las actividades diseñadas para procesamiento del input (1998, p. 266).

En los últimos años, hemos visto crecer dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas, un nuevo paradigma que defiende que la gramática es significativa. Se trata de la *gramática cognitiva* que deriva de las teorías de Lakoff y Johnson y de Langacker. Aunque sus concepciones existen desde los finales de los ochenta, sus aplicaciones en la adquisición de segundas lenguas son más recientes y vienen a dar respuesta a las debilidades y objeciones que se le plantearon al enfoque comunicativo. En este enfoque “la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y, si se enseñaba, era de manera casi «clandestina», sin referencia específica a metalenguaje y con el foco en nociones lingüísticas que se expresaban a través de formas (Llopis-García, 2011). La gramática cognitiva es un intento de reconciliar el papel de la gramática con el enfoque comunicativo. Cómo usamos los hablantes la lengua es la preocupación central de la gramática. No se trata, como hacen las gramáticas comunicativas, de describir el uso exhaustivamente, sino de entender por qué ocurre y qué es lo que el hablante quiere expresar cuando selecciona una forma lingüística concreta y no otra. Por tanto, aunque en el aula de LE es necesario que el profesor dé a los alumnos las formas necesarias para expresar significados, debe hacerlo sin separar unas de otras (Llopiz García, 2019). En un estudio reciente, Navarro- Carrascosa (2021) sostiene que la gramática cognitiva es una de las propuestas didácticas en ELE con muchos adeptos entre los docentes y que las editoriales responden a esto. Por tal motivo, en las últimas décadas han publicado muchos materiales que se elaboran enunciando que siguen este enfoque para la enseñanza de las estructuras gramaticales. Sin embargo, luego de un exhaustivo análisis encuentra que, si bien algunos cumplen con lo que anuncian, no

todos los manuales que presentan formas gramaticales atendiendo a la gramática cognitiva plantean actividades que siguen esta metodología. Navarro-Carrascosa concluye que “en algunos métodos el enfoque cognitivista se limita a las explicaciones del significado y/o el uso de las formas gramaticales, no en su práctica, eludiendo que esta es forma esencial del aprendizaje de la gramática” (2021, 158).

Surge de lo expuesto, que siguen siendo problemáticas, tanto en la enseñanza del español lengua primera como en ELE, qué idea de adquisición de la gramática sostienen los manuales, qué teoría gramatical predomina, qué lugar se les da a los contenidos gramaticales y cómo se articulan estos saberes con las prácticas lectoras y escrituras y con las prácticas de interacción oral.

### **Preguntas de investigación**

¿Qué enfoque gramatical predomina en los manuales de español lengua extranjera, producidos en Argentina y en las propuestas editoriales del mismo período empleadas en la escuela secundaria para la enseñanza de la lengua primera?

¿Qué idea de adquisición de la gramática sostiene el manual?

¿Qué lugar se les da a los contenidos gramaticales??

¿Estos saberes sobre gramática se articulan con las prácticas efectivas de interactuar oralmente y de producir y comprender textos?

### **Corpus**

El corpus está integrado por manuales de amplia circulación en nuestro país -cuyos nombres reservamos- que han sido publicados entre los años 2010 y 2018. Los manuales de la escuela secundaria son los destinados a alumnos de 3er año y los de ELE, son para nivel A2 y B1, es decir, preintermedio e intermedio.

### **Resultados**

Manuales de español como lengua primera:

Presentaremos aquí los resultados del subproyecto sobre tratamiento de la gramática en manuales de español usados en la escuela secundaria. Este subproyecto ha sido llevado a cabo por Giménez y colaboradores dentro del proyecto macro dirigido por Viñas Quiroga. Resumimos los resultados de Giménez et al (2019, 2020):

Las unidades o capítulos del manual no se organizan en base a contenidos gramaticales. Estos aparecen en un segundo plano, dependiendo de los centrales que son las tipologías textuales. Los tipos de texto son la base alrededor de las cuales pivotean los demás contenidos. Los específicamente gramaticales nunca encabezan una unidad o capítulo, sino que generalmente están al final.

En lo atinente a la estructura de los capítulos de los manuales, hay recurrencia: *exposición del tema de manera teórica, ejemplificación y ejercitación*. Aunque el contenido de las oraciones propuestas para ser analizadas se ligue a temas de la unidad, solo se examinan estructuralmente. De este modo, el contenido de esa unidad (por caso, el discurso argumentativo) resulta un pretexto para el análisis de las construcciones.

Dentro de los contenidos gramaticales encontramos a la morfología y la sintaxis oracional con sus unidades pertinentes. Hay un predominio de la descripción y clasificación de oraciones, de los componentes oracionales y las palabras.

Se pone el foco en la descripción interna de las categorías gramaticales sin una correlación con los efectos discursivos del empleo o elección de tal o cual categoría o estructura. No hay en las programaciones contenidos como, por ejemplo, “expresiones o construcciones para limitar la responsabilidad del enunciador sobre lo enunciado” o “marcadores conversacionales que se usan

para mostrar el grado de certeza o evidencia que el hablante atribuye a cada miembro del discurso con el que vincula a esa partícula”.

Hay una notable escisión entre enfoques que se ocupan de la descripción estructural de unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) y aquellos que se centran en el uso del lenguaje (textos, discursos, variaciones, géneros, etc.). No hay articulación entre estas perspectivas.

Los procesos de producción de escritura y lectura se entrelazan principalmente con los tipos de textos. No es frecuente su contacto con contenidos gramaticales considerados desde su función para escribir o leer mejor. Nunca los capítulos o unidades de los manuales están encabezados o llevan por título contenidos relativos a la comprensión o producción. Y, en caso de aparecer, figuran bajo la forma de un “taller de...” o “actividades para ...”.

Las actividades didácticas concernientes a la gramática que más se repiten son: clasificar unidades gramaticales según un parámetro, comparar un tipo de esas categorías gramaticales con el otro tipo; transformar una categoría en otra e identificar o reconocer una categoría gramatical en oraciones sueltas o en textos. Sobresalen actividades de reconocimiento y de aplicación de los contenidos gramaticales desarrollados. Se observa, por consiguiente, que no existe una integración del contenido gramatical con la producción de textos, ni se produce el paso de la oración al texto.

No se detectaron actividades que conduzcan a los estudiantes a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categorías gramaticales.

### **Manuales de español como lengua extranjera**

Ofrecemos a continuación los resultados de la primera etapa de investigación correspondientes al subproyecto sobre tratamiento de la gramática en manuales de español lengua extranjera (Vinas Quiroga, 2022):

Nos encontramos, según declaran sus autores, con la adscripción de los manuales al enfoque comunicativo y a la enseñanza por tareas. En uno de ellos, en la presentación se expresa que la obra sostiene un enfoque orientado a la acción y el aprendizaje cooperativo que promueve el uso comunicativo de la lengua, destacando de este modo que el lenguaje se estudia a partir de su uso. En otro de ellos, se enfatiza que solo ofrece normas del español hablado en la actualidad.

A diferencia de lo que ocurre con los manuales de L1 para la escuela secundaria, los manuales de ELE no toman como eje organizador de los índices ni de sus unidades o capítulos, la noción de texto o tipología textual. Ello no implica que se excluyan los distintos tipos y géneros textuales, pero no aparecen como un contenido a enseñar, sino como un medio de expresión y uso de saberes gramaticales y léxicos presentes. Se asume que dichas tipologías textuales son conocidas por los destinatarios del material, ya que no hay apartados que traten sus rasgos, estructuras o formas particulares de organización de la información ni ámbitos de circulación.

Contrariamente a los manuales español L1, no es una sola noción lo que da título a la unidad, sino que se advierte que hay un entrecruzamiento entre dos de ellas: por un lado, los contenidos funcionales comunicativos o actos de habla y por otra, una frase que hace referencia a ámbitos temáticos o situaciones discursivas en los que podría encontrarse el estudiante extranjero durante su estadía en Argentina: “Recorridos”, “¿El trabajo es salud?”, “¡Buen viaje!”, “De compras”, “¿Cómo es nuestro tiempo libre?”.

Como en los manuales de EL1, hay recurrencias en cuanto a la organización interna de los capítulos o las unidades. Estas se estructuran alrededor de actos de habla que son denominados, según el manual, funciones, contenidos funcionales u objetivos comunicativos: presentarnos; saludar y despedirnos; dar y pedir información, agradecer, felicitar, recomendar, aconsejar, sugerir, expresar pedidos y prohibiciones, relatar anécdotas incluyendo descripciones, hacer comparaciones hipotéticas, objetar la opinión contraria, entre otros. Cada función se asocia con ciertas unidades

léxicas pertenecientes a determinado campo semántico (vocabulario de comida, de ropa, de hábitos, profesiones, turismo, pasatiempos, etc.), con determinados contenidos gramaticales y, como señalamos, con ciertos contextos discursivos que se suponen darían lugar al uso, por parte del estudiante, de enunciados que incluyeran esos actos de habla, esas estructuras gramaticales y un conjunto más o menos cerrado de vocabulario.

Cabe agregar que también hay contenidos socioculturales referidos a nuestro país en todas las unidades.

Los contenidos gramaticales se presentan ligados a ciertas funciones o actos de habla. Así, por ejemplo, al contenido funcional “dar instrucciones”, los contenidos gramaticales que la acompañan son el imperativo afirmativo y el imperativo negativo. La función “relatar hechos del pasado” se corresponde con: pretérito perfecto simple indicativo, adverbios y locuciones temporales”; “describir hábitos en el pasado” con: pretérito imperfecto del indicativo; “contar historias incluyendo citas directas e indirectas” con: “pretérito pluscuamperfecto del indicativo”, “expresar gustos y preferencias” con las estructuras gramaticales que acompañan a los verbos gustar, preferir, interesar, molestar, aburrir, etc.

En cada unidad hay esquemas gramaticales a modo de cuadros de consulta que sistematizan los contenidos presentados previamente en algún input de tipo auditivo o visual y sobre el que se ha trabajado previamente. Solo luego de que se hayan ofrecido determinadas estructuras para usos concretos en diferentes situaciones comunicativas, el manual presenta algunas aclaraciones y una sistematización de estas. Conjeturamos que si esta sección se suele ubicar al final del capítulo o separada nos lleva a pensar que el eje del manual está en lograr la comunicación en español como lengua meta antes que proporcionar a los estudiantes un “curso teórico” de contenidos gramaticales y lenguaje metalingüístico. Es decir, se han dejado de lado las perspectivas estructurales previas centradas en las unidades lingüísticas fuera de todo contexto de uso.

Las actividades que acompañan a los contenidos gramaticales procuran desarrollar las cuatro destrezas: producción y comprensión oral y producción y comprensión escrita. Los contenidos gramaticales aparecen siempre contextualizados en textos o diálogos, ya sean orales o escritos. Se presenta un input que consiste en un texto o diálogo disparador y sobre este se trabaja primero la comprensión lectora o auditiva y luego el manual brinda actividades de trabajo con el léxico y la gramática. Encontramos desde actividades muy estructuradas (relleno de espacios en blanco, unir con flechas estructuras oracionales, ordenar lógicamente o cronológicamente oraciones sueltas relacionadas con el tema del texto o audio que sirvió de input introductorio, etc.) así también como otras que permiten más libertad al aprendiente y que implican la producción de algún tipo de texto o discurso conversacional. Aunque en los manuales encontremos algunas actividades de corte estructural (sobre todo en las primeras páginas que están destinadas a estudiantes con poco dominio de la lengua) e interacciones y simulaciones pautadas en relación a su contenido, en ellos aparece una sección que es denominada *Meta* o *Proyecto fuera del aula*, la cual involucra actividades de negociación, resolución de problemas y creación cooperativa. Estas tareas incitan durante el proceso a aprender todo lo necesario para llevar a cabo un proyecto real no simulado fuera del aula de clase. “Así encontramos ¿A dónde vamos?, Quién propone organizar una salida con el curso, Una fiesta de cumpleaños, Historias de vida, Encuesta sobre planes, Consejos para estar mejor, ¿Qué tomás?” Esta sección contiene una guía de actividades cooperativas y posibilitadoras de la tarea final.

A medida que se avanza en el interior de los manuales, hallamos más actividades de escritura de ciertos tipos de textos donde se recuperan los contenidos gramaticales trabajados en la unidad. Aunque no se pueda afirmar que sea en todas las actividades, en la mayoría hay una estrecha vinculación entre gramática-escritura y gramática-discurso oral.

Destacamos como un aspecto significativo que varias consignas no soliciten introducir tal cual contenido gramatical expresado metalingüísticamente, sino cierto procedimiento o estrategia. Por ejemplo, cuando se trabajó la voz pasiva o el uso del “se”, en ninguna actividad de la secuencia didáctica se empleó metalenguaje ni hubo una explicación explícita de estas estructuras, sino que una de las consignas de cierre decía: “Escribí un texto breve contando la historia de un objeto, lugar o acontecimiento. Realizó una **operación similar** a la de las actividades anteriores **cuando no conozcas los datos o no sean relevantes**” (la negrita es nuestra). Este ejemplo muestra, cómo a diferencia de lo que ocurre en los manuales de EL1, se hace patente la correlación entre categorías gramaticales y sus efectos discursivos.

En efecto, los manuales de ELE no presentan el contenido gramatical mediante la enseñanza explícita de las reglas. Antes bien, se ofrece cada contenido gramatical de manera inductiva, apelando a que el aprendiente vaya construyendo así su competencia gramatical. Se espera que el aprendiz descubra la gramática de la lengua meta y arme, en su interlengua, una representación mental de esta por sus propios medios.

La secuencia didáctica imperante en los materiales estudiados es: 1. exposición al input, 2. captación de forma y significado/función, 3. procesamiento y almacenamiento mental y 4. empleo y optimización.

## Conclusiones

Nos preguntábamos inicialmente ¿Qué idea de adquisición de la gramática predomina?, ¿qué enfoque gramatical sostienen los manuales? ¿Qué lugar se le da a los contenidos gramaticales y esos contenidos se articulan con las prácticas efectivas de interacción oral y de leer y producir textos? Pasamos a responder.

En los manuales de EL1, en primer lugar, explicaremos qué concepción de *gramática* no aparece en los materiales analizados. No hallamos una gramática en el sentido en que la entienden las teorías innatistas o generativistas. Estas conciben a la gramática como un objeto biológico, que está en la mente de los hablantes y como un conocimiento con el que los seres humanos nacemos. Estas teorías no ven a la gramática como un conocimiento nuevo. Por lo tanto, la tarea del docente es explicitar el saber intuitivo que los niños traen.

Entonces, ¿habría un enfoque comunicativo como parecen indicar los títulos de algunos manuales, ya que algunos usan palabras alusivas a la comunicación y declaran en su presentación adscribir a esta perspectiva? Antes de responder, vale aclarar que, para los puristas defensores de este enfoque, la gramática –como conocimiento declarativo- era algo incómodo, innombrable. Entonces suponemos que los autores se encontraron en la disyuntiva de enseñarla o no enseñarla. Por respeto a los contenidos pautados por los Documentos Curriculares y tal vez por tradición escolar, la incluyeron entre sus contenidos. Pero, analizados los índices, la estructura interna de los capítulos y las actividades esta nunca aparece completamente integrada en las actividades de comprensión y producción. Si bien los capítulos se organizan en torno a los tipos textuales y en torno a las unidades de estudio propias de un enfoque comunicativo (textos, discursos, géneros, variaciones) no hay articulación con los contenidos gramaticales. Como sostienen Giménez et al (2000), hay un predominio de la descripción y clasificación de oraciones, de los componentes oracionales y las palabras. Se pone el foco en la descripción interna de las categorías gramaticales sin una correlación con los efectos discursivos del empleo o elección de tal o cual categoría o estructura. Incluso contenidos de gramática textual -como los recursos cohesivos-, no son incorporados en actividades en función de sus impactos en los procesos escriturarios y de lectura.

Podemos afirmar, entonces, que habría cierto sustrato de una enseñanza estructural-descriptivista que opera todavía. Subyace la idea de que aprender una lengua es manejar sobre todo su gramática

y sus estructuras. Consideran a la gramática como un objeto externo al individuo que se aprende en base a la práctica, a la repetición de ejercicios, de manera totalmente descontextualizada del uso. Se trata entonces de “manuales de gramática para inexpertos” porque destinan parte de su contenido a describir y brindar explicaciones sobre conceptos y categorías del ámbito gramatical, pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares (Giménez, 2022). No hay una vinculación visible entre los desarrollos de la gramática y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes. Estos contenidos aumentan en los estudiantes su conocimiento sobre el sistema gramatical, pero no les facilitan ni mejoran la solución de problemas técnicos con los que se enfrentan al leer y escribir textos. Se proponen las mismas formas de abordar oraciones sueltas que oraciones integradas en un texto. Los textos y discursos son concebidos como un espacio donde los estudiantes van a identificar las construcciones y categorías gramaticales estudiadas y no como medios para comunicar, no se los presenta vinculados al uso concreto del lenguaje. No se establecen uniones entre un propósito comunicativo y una forma lingüística introducida en un texto con el objeto de alcanzar ese propósito. Tampoco se usan los saberes gramaticales para detectar ambigüedades en un texto, realizar paráfrasis, manipular una forma para crear otro sentido, solo en algún caso se la toma como un auxilio en el momento de revisión de un texto para corregir alguna cuestión de normativa. En cuanto a los manuales de ELE, la gramática al igual que el léxico tienen un lugar central puesto que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin palabras ni sintaxis no podemos hablar. Pero, como expresamos más arriba, los contenidos gramaticales se trabajan siempre en conexión con la interacción oral y las prácticas lectoras y escriturarias. Se pretende que los alumnos logren adquirir y manipular correctamente determinadas estructuras del lenguaje que les posibiliten la comunicación en variados tipos de situaciones. A medida que el estudiante va avanzando en el dominio de la lengua meta, los manuales van incorporando cada vez más actividades que proponen el estudio de ciertas categorías o construcciones gramaticales en función de sus efectos en determinados textos o discursos. No hay desarrollos teóricos sobre las formas gramaticales, sino que se las considera *estrategias* o *procedimientos* para lograr tal o cual propósito comunicativo. La concepción subyacente de *gramática* del hablante es la de una gramática no innata, ni dada, ni estable ni completa –como la que defiende el modelo chomskiano–, sino que es aquella representación mental de la lengua meta que el hablante va construyendo por medio de conexiones forma-significado que establece en base al input que se le ofrece. Es una *gramática* más dinámica que la postulada por el innatismo y supone un aprendizaje más activo. Involucra el procesamiento de este input para crear los datos del intake. Para que el hablante pueda realizar estas conexiones forma-significado y que el intake resulte enriquecido, como afirma Van Patten (2006), el input debe ser estructurado y manipulado. Los manuales presentan actividades que promueven estos procesos, se trata de secuencias que guían a los aprendices a atender las propiedades de la lengua en el transcurso de actividades en las que observan o escuchan muestras de lengua que contienen algún tipo de significado. Estas actividades incluyen input estructurado - oraciones o fragmentos de discurso manipulados deliberadamente que sean portadores de significado-. Así, la atención a las características del input resulta una parte integral del proceso de adquisición gramatical. Como ya señalamos, no se trata solamente, como hacen las gramáticas comunicativas, de describir el uso en forma exhaustiva, sino de dar un paso más y entender por qué ocurre y qué es lo que el hablante quiere expresar cuando selecciona una forma lingüística concreta y no otra. No hay, por tanto, información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde los estudiantes deben aplicar las reglas, dado que está comprobado (Van Patten: 2006) que, en la enseñanza de segundas lenguas, esto tiene pocos efectos en el aprendizaje, sino una propuesta donde el estudiante induce y va construyendo su competencia gramatical. Las secuencias inician con actividades que exigen el uso

de determinadas formas para poder concretarlas. Estas formas son presentadas de modo gradual, poniendo el foco en el significado, y se espera que sea el estudiante quien las vaya incluyendo en su conocimiento implícito. La atención a la forma también aparece, y se lleva a cabo de modo progresivo mediante actividades de sensibilización y actividades de práctica.

Y, si bien estos manuales no reniegan del paradigma comunicativo tanto en los títulos como en el contenido, nos encontramos con actividades que muestran su filiación a la *enseñanza por tareas*, una propuesta más actual en segundas lenguas y que perfecciona el enfoque comunicativo de las primeras épocas. En esta perspectiva se proponen vinculaciones entre los contenidos gramaticales y los textos orales o escritos y se consideran los recursos gramaticales en relación a las tipologías textuales en pos de una tarea final. Suponemos que las actividades son motivadoras para los estudiantes porque, como mencionamos más arriba, todas las unidades se cierran con un proyecto fuera del aula que promueve la negociación y la cooperación.

Este estudio se propuso indagar las concepciones de gramática presentes en manuales de EL1 y de ELE, el lugar que se le otorga a esta y determinar si las actividades propuestas establecen conexiones con el uso, si la gramática funciona como una herramienta para la mejora de los procesos de producción y de comprensión tanto orales como escritos. Hemos comprobado que, en los manuales de EL1 opera todavía un sustrato estructuralista-descriptivista y como sostiene Giménez, los conocimientos gramaticales no se transforman en un *saber hacer* que sirva de instrumento para futuras producciones. “Se reducen, por lo tanto, a una aplicación externa de un conocimiento sintáctico en un tipo textual” (2022: 10). La grieta entre uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje que buscaron subsanar los Documentos Curriculares no estaría zanjada. En lo atinente a los manuales de ELE, hallamos más integración entre los saberes gramaticales y las prácticas comunicativas. Las actividades propuestas apuntan a que las reglas gramaticales se vayan induciendo a partir de verlas en uso en conversaciones, textos, enunciados. Y fomentan que el estudiante capte las consecuencias de la elección que una forma lingüística provoca en la interpretación y producción de sentido en un discurso o texto.

Los resultados aquí expuestos tienen sus limitaciones. Una limitación es el tamaño de la muestra. Debería ampliarse la investigación a un mayor número de manuales tanto de EL1 como de ELE. De este modo podríamos obtener resultados más generalizables.

Otras preguntas como ¿qué ocurre con otros contenidos como las tipologías textuales, la escritura, la lectura, la oralidad en los manuales?, ¿qué tratamiento se les da? quedan pendientes para futuras investigaciones.

Finalmente, no realizamos investigaciones sobre la enseñanza de la gramática en prácticas concretas con las que se pudieran cotejar los resultados obtenidos. No fue nuestro objeto de análisis, pero habilita una indagación que profundizaría el estudio sobre la enseñanza de la gramática. Así mismo sería enriquecedor observar las transformaciones reales que llevan a cabo los docentes en sus aulas de las consignas ofrecidas por los manuales. Y conjuntamente, estudiar los productos finales (diálogos, conversaciones, debates, textos explicativos, narrativos, argumentativos entre otros) que los estudiantes producen empleando categorías, estructuras y recursos gramaticales del español tanto en lengua materna como extranjera.

Pese a los límites que reconocemos en este estudio, entendemos que aporta a una mejor comprensión del desarrollo de la competencia gramatical y su didáctica y da sustento a ciertas elecciones teórico-metodológicas y prácticas áulicas.

## Referencias

- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC Revista de Gramática Orientada a las Competencias 1* (1) 11-36 <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Ciapuscio, G. (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En *La formación docente en alfabetización inicial*, (pp. 183-197) INFOD.
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática del español*. (2da ed.). Edicial.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos Ele*, 7.  
<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>.
- Giménez, G, Stancato C. y Bosco, M. (2019). La formación de lectores y escritores en la escuela. Una lectura desde los contenidos impartidos por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria. E. Mattio y A. Gutiérrez (Eds.) *Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas*”, (pp. 57-68), Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Giménez, G. (2019). *Didáctica de la lengua. Notas y reflexiones*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Giménez, G. (2020). La didáctica de la lengua en la encrucijada de los manuales escolares. Trazos de un largo camino de reflexión e investigación. *Recial 11*, (18) 21.
- Gómez del Estal, M., (2016). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. En J. Sánchez Lobato, J y I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*. (pp. 159-179) SGEL
- Gómez del Estal, M. (2019). “Enseñar la competencia gramatical”. En L. Ruiz de Zarobe, y Y. Ruiz de Zarobe, *Enseñar hoy una lengua extranjera*. (pp 66-105). Ediciones Octaedro.
- Langacker, Ronald W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*. Stanford University Press.
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza de español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R. (2019). Gramática Cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno, A. Castañeda Castro y J. Muñoz Basols (Eds.), *Lingüística Cognitiva y Español LE/L2*. (pp. 255-273). Routledge.
- Navarro-Carrascosa, C. (2021). La Gramática Cognitiva en los materiales de ELE: análisis y propuesta metodológica, *Foro de Profesores de E/LE*, número 17
- Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2001). Sobre la gramática En M. Alvarado (Comp.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 75-112) Flacso-Manantial.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex.
- Van Patten, B. (2006). *Fundamental similarity/Fundamental difference: How adults SLA is just like child L1 Acquisition? Well, almost...* Formal Talk, University of Texas at Austin.
- Van Patten, Bill. (2007). Input processing in adult Second Language Acquisition. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. (pp 115-136) Lawrence Erlbaum.
- Viñas Quiroga, I. (2014). Adquisición de la gramática del español segunda lengua. Procesamiento del input e instrucción a base de procesamiento. En: *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*. Rosario: Facultad Filosofía y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Viñas Quiroga, I. (2015). Gramática del español lengua materna y lengua extranjera. Conexiones y distancias. *Suplemento revista virtual SIGNOS ELE*. Dirección de Publicaciones Científicas de la Universidad del Salvador.

Viñas Quiroga, I. y Minguell, E. (2017). Gramática y Enseñanza. Neutralización y usos del Presente en el sistema verbal español. En A. M. Pacagnini, *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, 1ª edición. (pp. 141-155), Universidad Nacional de Río Negro.

[https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/celu\\_cyj\\_unrn.pdf](https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/celu_cyj_unrn.pdf)

