

Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación



Editado por

Ma. Angélica Verdú, Ma. Leticia Tacconi, Paola A. Formiga,
Mercedes F. Fernández Beschtedt y Gonzalo E. Espinosa.



Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación / editado por
María Angélica Isabel Verdú ... [et al.]. - 1a ed. - Neuquén: Universidad
Nacional del Comahue. Editorial Universitaria del Comahue, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46558-3-7

1. Lingüística. 2. Ciencias de la Educación. 3. Estrategias de la Educación. I. Verdú, María Angélica
Isabel, ed.
CDD 410.1

Diseño gráfico: Mariano Sckerl

ISBN 978-987-46558-3-7



Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación

Comité editorial

Ma. Angélica I. Verdú
Ma. Leticia Tacconi
Paola A. Formiga
Mercedes F. Fernández Beschtedt
Gonzalo E. Espinosa

Comité de referato

Lic. Andrea Perticone	ISP Joaquín V. González
Dr. Leopoldo Labastía	UNCo
Dra. Silvia Iummato	UNCo
Dra. María Alejandra Olivares	UNCo
Dra. María Mare	CONICET - UNCo
Mgtr. José Silva Garcés	CONICET - UNCo
Mgtr. Gabriela Pujol	UNCo
Mgtr. Magdalena Zinkgräf	UNCo
Esp. Patricia Fernández	UNCo
Mgtr. Gabriela Fernández	UNCo
Dra. Adriana Meriño	Princeton University, USA
Dr. Pedro Luchini	UNMDP
Dra. Ana Pacagnini	UNRN
Dra. Analía Gutiérrez	CONICET - UBA
Dr. Darío Banegas	Strathclyde University, UK
Mgtr. Gabriela Tavella	UNCo
Mgtr. Reina Himelfarb	UNCo
Dra. Mónica Sobrino	UNCo
Dra. María Graciela Di Franco	UNLPam
Mgtr. Mariano Quintero	ISP Joaquín V. González - UTN
Dra. Melina Porto	CONICET - UNLP
Dra. Cecilia Saleme	UNT
Dra. Gabriela Leighton	UNSAM
Dr. Enrique Basabe	UNLPam

ÍNDICE

Sobre los editores	6
Introducción.....	7

PARTE 1 – EDUCACIÓN

Capítulo 1 – Yamila Bustamante, M. Auca Marilef, M. Catalina Camadro Basso y G. Mónica Morales Investigadoras Noveles ¿Derechos o Privilegios de la Formación?	10
Capítulo 2 – Silvana Paola Accardo y Romina Mangini Educación Sexual Integral a través de la exploración de libros-álbum: una propuesta de sensibilización docente e inclusión de contenidos para la clase de inglés bajo la modalidad de taller.....	24
Capítulo 3 – Reina Himelfarb El desarrollo de la literacidad académica crítica durante la formación de grado: un desafío de la universidad actual	36
Capítulo 4 – Carina Llosa Estrategias de acompañamiento en el nivel Superior basadas en los Nuevos Estudios de Literacidad. Reflexiones desde la sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro.....	49
Capítulo 5 – Mónica Sobrino, Ema Camadro y Rosana Bravo Los translectores en los profesorados del siglo XXI	58
Capítulo 6 – Eileen De Monte, María Emilia Eymann y Pamela Érica Bazán ARTE Y EDUCACIÓN: LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO FUNDAMENTO	67

PARTE 2 – CULTURA Y LITERATURA

Capítulo 7 – Gabriela N. Tavella, S. Carina Fernández, María Cecilia Rivas y Camila Siegel Masias Intercultural Communicative Competences at a Teacher Training Stage	81
Capítulo 8 – María Teresa Araya, Patricia Esther Fernández y María del Rosario Tartaglia DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE AULAS INTERCULTURALES	92
Capítulo 9 – Andrea Montani The Song of my Life: Resisting the Colonization of the Past in Andrea Levy’s <i>The Long Song</i>	106
Capítulo 10 – Andrea Montani y Horacio Barrales Masculinities and Cultural Memory in Colin Channer’s “Black Boy, Brown Girl, Brownstone”	120

PARTE 3 – LINGÜÍSTICA

Capítulo 11 – Andrea C. Rodeghiero Teaching formulaic sequences using conceptual metaphors: an exploratory study	130
Capítulo 12 – Fernanda Wiefling ¿Cómo utilizan los estudiantes la metáfora gramatical en exámenes escritos CELU de nivel Avanzado?.....	143
Capítulo 13 – María del Rosario Tartaglia, María Teresa Araya y Matías Fernández El humor lingüístico como recurso para enseñar gramática en el aula de inglés como lengua extranjera	158
Capítulo 14 – Lucas M. Brodersen Los consejos en los manuales de ELE en Argentina.....	170
Capítulo 15 – Andrea Cecilia Sorbellini Un curso inicial de lectocomprensión en inglés con fines específicos para carreras de Informática: una propuesta basada en géneros.....	184
Capítulo 16 – Patricia A. Denham, Roxana Accorinti y M. Belén Martínez Del análisis del discurso a la lectura de artículos académicos en cursos de Inglés con Propósitos Específicos en el nivel superior	198
Capítulo 17 – Patricia Dreidemie Comunalización indígena en contextos de migración. La dimensión política de los Modos de Habla mezclados como criterio de clasificación	213
Capítulo 18 – Martina Paz González Blanco Aproximación al uso del marcador discursivo <i>bueno</i> en estudiantes alóglotas de español: los valores de aceptación, rectificación y desacuerdo.....	230
Capítulo 19 – Ana María Judith Pacagnini Los descriptores fonético-fonológicos en el volumen complementario del MCER (2018): una perspectiva tridimensional para la evaluación en ELSE	243
Capítulo 20 – Miriam Patricia Germani, Lucía Inés Rivas y Mauro Andrés Cóccharo La dominancia en la oralidad: análisis discursivo de una entrevista	258
Capítulo 21 – Lucas M. Brodersen y Gonzalo E. Espinosa La aspiración en el español patagónico: un análisis en el habla infantil	274
Sobre los autores.....	293

Sobre el comité editor

Ma. Angélica Isabel Verdú es Profesora de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén (España). Se desempeña como asistente de docencia e investigadora en la UNCo.

Ma. Leticia Tacconi es Profesora de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Se desempeña como asistente de docencia en las áreas de lengua y cultura y didáctica de las lenguas extranjeras y como investigadora en la UNCo.

Paola Alejandra Formiga es Profesora de Inglés y Especialista en Literatura Hispanoamericana del Siglo XX por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) Se desempeña como asistente de docencia e investigadora en la UNCo.

Mercedes Felicitas Fernández Beschtedt es Profesora de Inglés y Especialista en Literatura Hispanoamericana del Siglo XX por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) Se desempeña como asistente de docencia en la UNCo.

Gonzalo Eduardo Espinosa es Profesor de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y Doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como auxiliar de docencia e investigador en la UNCo en las áreas de fonética y fonología del inglés y el español.

Introducción

En el 2020 el mundo como lo entendíamos cambió radicalmente. La pandemia de COVID-19 modificó, y continúa modificando, nuestras experiencias como seres humanos, nuestras relaciones, nuestras concepciones sobre la vida y también, cómo no, nuestras realidades como profesionales del lenguaje en una práctica absolutamente atravesada por nuevas modalidades de comunicación y alcance con nuestras audiencias.

A pesar de la suspensión de la VI edición del Congreso Nacional “El conocimiento como espacio de encuentro”, el espíritu de diálogo y formación permanente ha quedado intacto y este volumen es prueba de ello. Nuevamente nucleados en tres ejes temáticos principales (Educación, Cultura y Literatura, y Lingüística), los veintiún capítulos ponen en valor distintas tramas que hacen a nuestros quehaceres académicos, docentes y de investigación, promoviendo espacios de intercambio fluidos entre temas diversos, pero siempre importantes para la reflexión crítica de las lenguas y del lenguaje. Siguiendo la tradición ya establecida para nuestras publicaciones, hemos enviado las propuestas presentadas a revisión por pares ciegos, para contribuir a la excelencia que buscamos constantemente en el ámbito de la educación y de la investigación.

En la sección EDUCACIÓN se abordan diversas problemáticas de la formación superior, la literacidad, la lectura transmedial, la inclusión de ESI en la clase de inglés y el uso del arte como constituyente de los saberes. Así, el **Capítulo 1** nos interpela a repensar la formación universitaria y las prácticas de investigación como derecho o privilegio. El **Capítulo 2** presenta una propuesta de inclusión de Educación Sexual Integral a través de libros-álbum en la clase de inglés en modalidad taller de niveles inicial y primario, compartiendo experiencias y descripción de materiales. El **Capítulo 3** indaga el desafío de la literacidad académica crítica en la formación de grado a partir de entrevistas realizadas a docentes de la Universidad Nacional del Comahue para contribuir al diseño de estrategias que permitan superar los obstáculos para el desarrollo de esta práctica. En línea con la temática del capítulo anterior, el **Capítulo 4** propone estrategias de acompañamiento en el nivel Superior para el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes, revisando el entramado entre lectura, escritura y evaluación dentro de la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad. El **Capítulo 5** presenta al actual lector-estudiante como un translector e indaga sus prácticas lectoras de los textos académicos impresos y digitales en la formación docente inicial desde el marco del proyecto de investigación *Narrativas de enseñanza en el campo de la formación docente inicial*. El **Capítulo 6** nos invita a repensar el rol de los sentidos, las emociones, la experiencia, la expresión y la comunicación, la creatividad y las prácticas artísticas y así ampliar nuestra mirada educativa para generar experiencias más integrales y significativas.

La segunda sección, CULTURA y LITERATURA, pone en diálogo la problemática cultural en el aula y en los textos literarios como expresión de realidades culturales diversas. El **Capítulo 7** reflexiona acerca de cómo el diálogo intercultural generado mediante el respeto de las individualidades e identidades de los estudiantes puede favorecer las prácticas de enseñanza del idioma inglés, entre ellas el diseño y/o selección de los materiales a utilizar en clase teniendo en cuenta el contexto particular y las raíces culturales de los estudiantes. En esta misma línea, partiendo de los supuestos de que la diversidad lingüística abona a la formación integral de los sujetos aprendientes como reales ciudadanos del mundo, y de que el docente debería visibilizar e incluir en la propuesta educativa las múltiples culturas que ya conviven en las aulas de Río Negro y Neuquén, en el **Capítulo 8** las autoras presentan tres propuestas pedagógicas que podrían implementarse en instituciones educativas de distintos niveles y discuten cómo cada una puede contribuir a construir aulas interculturales.

Los capítulos siguientes abordan la relación entre el sujeto, la memoria y las expresiones culturales que produce. El **Capítulo 9** explora los múltiples usos y construcciones de la memoria en una novela de la autora jamaquino-británica Andrea Levy y nos muestra cómo en su novela la autora problematiza la naturaleza de la memoria en tanto construcción atravesada por pujas de poder mediante la visibilización de las memorias silenciadas de la comunidad afro-caribeña. En tanto el **Capítulo 10** aborda el relato “Black Boy, Brown Girl, Brownstone” (1996) como ejemplo de cristalización

de la memoria cultural de Jamaica interpelando los valores culturales y creencias asociadas con la masculinidad.

Por último, la sección de LINGÜÍSTICA se centra en estudios sobre el discurso vinculados con el aula de inglés y español y en estudios de la pronunciación de las lenguas tanto para evaluar una L2 como para analizar el discurso oral y la adquisición en la lengua materna. En este sentido, y comenzando este nutrido recorrido final, el **Capítulo 11** se refiere a la enseñanza de secuencias formulaicas explotando las metáforas conceptuales. En particular, la autora aborda el impacto del análisis explícito de las metáforas conceptuales en el uso productivo de secuencias formulaicas en inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios de nivel elemental.

En el **Capítulo 12**, partiendo de cómo la metáfora gramatical puede ser utilizada en exámenes escritos CELU de nivel Avanzado, la autora realiza un aporte a la enseñanza de la alfabetización avanzada de estudiantes extranjeros y a propuestas didácticas para el desarrollo de la escritura en contextos académicos. Partiendo de que el humor lingüístico puede ser aplicado como recurso para enseñar gramática en el aula de inglés como lengua extranjera, el **Capítulo 13** indaga sobre cómo las múltiples interpretaciones que se disparan a partir de un mismo estímulo pueden guiar el análisis de la gramática. En este estudio, se presenta una clasificación de algunos ejemplos de humor lingüístico como medio para la enseñanza de los fenómenos de ambigüedad léxica y ambigüedad estructural.

El aporte del **Capítulo 14** se centra en la inclusión del acto de habla “aconsejar” en manuales de Español como Lengua Extranjera producidos en Argentina para revelar que los manuales trabajan los consejos apropiadamente en cuanto a las actividades presentadas, aunque priorizan los aspectos pragma-lingüísticos por sobre los socio-pragmáticos. Finalmente, el **Capítulo 15** esboza una propuesta basada en géneros para la enseñanza de inglés con propósitos específicos a estudiantes de Informática como puntapié al diseñar cursos de lectura con propósitos específicos en ámbitos de educación secundaria o superior, para estudiantes de esta disciplina.

La enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos se aborda en el **Capítulo 16** por medio de los artículos académicos en estudiantes de educación superior. Las autoras exponen actividades concretas que, junto con el trabajo léxico-sintáctico, podrían facilitar el desarrollo de la comprensión lectora de una temática determinada. Por su parte, el **Capítulo 17** nos acerca al modo de habla de migrantes en Argentina. Con datos obtenidos en un trabajo de campo, la autora nos ofrece un análisis del quechua mezclado con el español, teniendo en cuenta los procesos de comunalización indígena.

La interlengua en hablantes no nativos de español se analiza en el **Capítulo 18** por medio del estudio del marcador discursivo *bueno* y en el **Capítulo 19** desde las necesidades de la evaluación de segundas lenguas. Tanto la exploración de las funciones deónticas, del primero, como el análisis del componente fónico en la evaluación, del segundo, nos brindan una puesta al día de aspectos relevantes en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de ELSE.

El **Capítulo 20** aborda el análisis de la entrevista en inglés, teniendo en cuenta las relaciones de poder y la interacción entre opciones léxico-gramaticales y prosódicas. Por último, el **Capítulo 21** nos brinda un estudio sobre la producción del habla infantil del español patagónico. Los autores estudian el fenómeno de la aspiración y elisión del sonido /s/ en niños agrupados en distintas edades, sentando las bases para más interrogantes cuyas respuestas nos permitirían seguir conociendo la adquisición del lenguaje.

Esperamos que las distintas contribuciones vinculadas con la cultura, las lenguas y la educación sirvan para mantener el diálogo entre las distintas disciplinas y para seguir *habitando fronteras* que constantemente nos estimulan para generar y comunicar saberes.



Parte 1 – Educación

Investigadoras Noveles ¿Derechos o Privilegios de la Formación?

Yamila Bustamante
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
bustamanteyamila_2015@hotmail.com

M. Auca Marilef
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
mara.m.comallo@gmail.com

M. Catalina Camadro Basso
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
catalinacamadrobaso@gmail.com

G. Mónica Morales
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
gramorales@live.com.ar

Resumen

La reivindicación y el reclamo del derecho a la formación universitaria es una vivencia cotidiana. Pero el derecho a formar parte de equipos de investigación para iniciarnos en esa práctica, ¿también lo es? Pensar la investigación como un derecho, inherente a la formación, nos convoca para contar la experiencia. Nos preguntamos e indagamos sobre esas narrativas. Ser investigadoras noveles hoy, ¿es un privilegio o un derecho? Situadas en este tiempo en que el aislamiento ha modificado nuestros modos de estar siendo estudiantes e investigadoras, retomamos aquellos interrogantes, imaginando las nuevas potencias de la práctica de investigación en el actual contexto.

1. Indagar las Experiencias en la Formación Inicial y en la Investigación

En las aulas se despliegan acciones muy precisas: se mira, se escucha, se conversa, se lee y se escribe, se juega. Y las aulas alojan una forma de encuentro que, en contraste con los encuentros espontáneos entre las personas, produce efectos muy fuertes sobre los modos de realizar esas acciones. El aula coloca a las personas en posición de sostener una conversación extensa, profunda, sin apuro, con cierto cuidado por la veracidad (por lo general siempre hay algún libro en el medio de esa conversación), cierto cuidado de las palabras (en el aula se emplea un vocabulario específico) y cierto cuidado por la democracia (que se materializa en el juego de hablar siempre de igual a igual, de escuchar todas las voces). El aula invita a pensar desde distintos lugares. Por eso, en clase, vale decir todo lo que uno piensa sin miedo a equivocarse o a que sea una tontería. En el aula vale hacer lo que se va a hacer a la escuela: balbucear, jugar a hablar otras lenguas (la de las artes y las ciencias, la de

las revoluciones, la de los paradigmas en boga y los periclitados) y habitar otras vidas. Ahí vale preguntar cualquier cosa, porque todas las preguntas ayudan a seguir conversando, y porque en el aula la palabra está abierta para ser balbuceada. (Brailovsky, 2020, pp. 154-155).

Este artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación *Narrativas de enseñanza en el campo de la formación docente inicial*, que trabaja lo narrativo en tanto modo de decir, organizar y comunicar experiencias y estructuras de conocimiento, desde una perspectiva didáctica.

Las narrativas en la enseñanza son una línea de investigación que ha estudiado prácticas pedagógicas, vinculadas a los modos de decir de los diferentes campos del conocimiento y/o a los modos de producir contenido disciplinar. A ella adscribimos para observar e indagar los relatos que componen la enseñanza y allí, también nuestras experiencias como estudiantes.

Desde esta perspectiva pensamos que narrar es un acto comunicativo que requiere de un narrador y de un sujeto que recibe esa narración. Se narra para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos son una creación sobre nosotros mismos, somos fabricantes de historias; el yo es una creación de nuestros relatos (Bruner, 2003), por lo tanto investigar las narrativas es comprender que el conocimiento del que se dispone ha sido un relato producido en un contexto, donde los contenidos se construyen desde el sentido dado por los autores de dicha producción.

Es por ello que para esta escritura reconstruimos las historias con las que contamos nuestras experiencias. Estos valiosos relatos, que son nuestros objetos de análisis actualmente en la indagación, también lo serán para pensar en la investigación como parte de la formación inicial. ¿Por qué? Porque la experiencia no sólo la vivenciamos en las aulas, grupos de estudio, las conversaciones con compañeras y profesoras: también en los espacios que tenemos la oportunidad de compartir como parte de los equipos que investigan en las universidades públicas. Sin embargo ese modo de la experiencia, de estar siendo estudiantes e investigadoras noveles, no es algo común en la cotidianidad de la vida académica.

Nos pensamos fabricantes de historias en las que nos narramos para significar lo que nos pasa. Son esos relatos los que les compartiremos en este capítulo, atravesados por un acontecimiento que sacudió nuestras cotidianidades: la pandemia.

La práctica de la investigación habilita, muchas veces, conversaciones vinculadas a las oportunidades de nuestras compañeras para entrar a proyectos de investigación. Son esas inquietudes las que han alentado esta escritura, para abrir nuevos interrogantes y renovar otros. Afirmamos, de modo taxativo, que la oportunidad real de participación en proyectos de investigación, como espacios para relacionarnos de otros modos con los saberes, es inherente a nuestra formación inicial. Esta es una certeza que reivindicamos desde nuestra perspectiva narrativa en clave didáctica.

De esta manera también nos proponemos abrir la experiencia, en una indagación narrativa, para reescribirla y encontrar nuevos sentidos, tal como lo expresan Contreras y Paredes (2019):

La perspectiva de la indagación narrativa, desarrollada por Clandinin y Connelly (2000), nos proporciona un marco de comprensión y una cultura de indagación que toma como punto de partida la experiencia, en tanto que esta se expresa narrativamente. Pero su propósito no es fijar el sentido de la experiencia, sino colaborar en su evolución. Para ello, lo importante es el modo en que las historias pueden ser contadas una y otra vez para, pensando con ellas, abiertos a lo que nos van desvelando, poder hacerlas evolucionar y abrir así nuevas comprensiones a la experiencia y nuevas posibilidades a su evolución futura (p. 35).

Estos autores ven la potencialidad de la profundización narrativa de la experiencia para pensar y pensarnos en la enseñanza, poniendo atención a las historias en que expresamos lo que nos acontece, entramadas en un entretejido social del que somos parte y nos constituimos sujetos. Para nosotras aquello es nuestra vivencia como estudiantes e investigadoras noveles. Por esto, miraremos en esos relatos las narrativas de la enseñanza que se pueden captar en la vivencia de las clases, en nuestra doble mirada, para pensar cómo aporta la investigación a la formación inicial.

1.2. Acontecimiento de la Pandemia

Aquellos primeros interrogantes que dieron forma a esta escritura, los sostenemos actualmente pero en un contexto muy distinto, que nos pone en otro territorio de investigación. El aislamiento, como medida para enfrentar la pandemia, nos ha situado en un escenario muy diferente para la formación y la vida en su totalidad.

En esta inédita coyuntura lo que antes identificamos y denunciábamos como desigualdades, en todas sus dimensiones, se ha profundizado y agravado, a la vez que otras cobran mayor visibilidad, como la desigualdad en el acceso a la conectividad.

Por eso nos planteamos que el derecho a la educación que antes no era garantizado plenamente para los, las y les estudiantes, hoy es incluso inaccesible. En un momento en que la formación es una posibilidad sólo de un grupo con acceso a las tecnologías de la comunicación y a la conectividad, el participar en la investigación se siente como algo aún más lejano. No sólo porque las mismas prácticas de la investigación se están repensando, sino que frente a todo lo que acontece quedó relegada a un segundo plano, tanto en la difusión como en la convocatoria de participación.

En este momento inédito para la humanidad donde han cambiado los modos de organización de la vida cotidiana, se hace necesario rever las prácticas pedagógicas, que hoy se dan de una manera híbrida y heterogénea, con una gran expansión de propuestas de enseñanza digitalizadas. Aquí sostenemos la importancia de que las estudiantes estén aportando a los proyectos otra mirada: la

mirada de estar siendo estudiante en la virtualidad. Y así también que puedan ser investigadoras de su propia formación.

2. Relatos de Estudiantes Investigadoras Noveles

*No tienes tú la culpa si en tus manos
mi amor se deshojó como una rosa:
Vendrá la primavera y habrá flores...
El tronco seco dará nuevas hojas.
Las lágrimas vertidas se harán perlas
de un collar nuevo; romperé la sombra
un sol precioso que dará a las venas
la savia fresca, loca y bullidora.
Tú seguirás tu ruta; yo la mía
y ambos, libertos, como mariposas
perderemos el polen de las alas
y hallaremos más polen en la flora.
Las palabras se secan como ríos
y los besos se secan como rosas,
pero por cada muerte siete vidas
buscan los labios demandando aurora.
Más... ¿lo que fue? ¡Jamás se recupera!
¡Y toda primavera que se esboza
es un cadáver más que adquiere vida
y es un capullo más que se deshoja!*

(Alfonsina Storni, 1916)

2.1. Artículo

Investigadoras noveles ¿derechos o privilegios de la formación?

9 de Marzo, 2020

Caminar los pasillos de nuestra universidad pública estos días está siendo un acuerdo implícito de aceptar la ruidosa ausencia del tan proclamado derecho a la educación. La situación privilegiada de la educación superior es una problemática al interior de estas instituciones, porque aun accediendo a las mismas, nos encontramos con la tendencia a trayectorias estudiantiles ya formadas. A saber, una formación docente inicial que comienza con una inscripción y termina con un final aprobado. De esta

manera, se invisibiliza otras experiencias formadoras como la investigación. A partir de esto queremos problematizar los modos en que las estudiantes acceden a los proyectos de investigación y las condiciones en que se integran a los mismos.

Dada la falta de divulgación de estos espacios, ya sea por las formas actuales de comunicación, llámese página oficial, redes sociales o por la oralidad en las aulas, observamos que la participación estudiantil depende, en su mayoría, de una convocatoria proveniente del docente. Desde nuestra experiencia como estudiantes, no podemos evadir la presencia de estos circuitos excluyentes en el área de investigación, en la oportunidad del estudiantado de formar parte de los proyectos. Creemos que se establece y se naturaliza así un camino unidireccional, que da la apariencia de un mecanismo de selección arbitrario.

Estos mecanismos se hacen tangibles en las narrativas que las estudiantes construyen sobre la posibilidad de otros espacios de formación, que en definitiva son modos de acceso al conocimiento científico y su producción. Nos preguntamos cómo esas narrativas hacen de la investigación un privilegio, donde el acceso a sus espacios es la posesión de un saber único y válido. Entendemos que este posicionamiento epistemológico es a su vez político y sostenemos que deberíamos cuestionarnos las bases de la investigación para abrir otros horizontes donde repensar el currículum de la formación inicial.

¿Qué otras perspectivas sobre el conocimiento se pondrían en juego al habilitar los espacios de formación y participación en la investigación a las estudiantes? Por caso, aquellas experiencias que impulsan acercarse a la investigación para entender el conocimiento desde otros lugares, se alejan de la concepción academicista y pueden propiciar un estar siendo estudiante cuyo empoderamiento le permita ser protagonista y constructor de su formación en espacios de investigación. Estamos convencidas de la importancia de la promoción de la participación estudiantil como parte de la construcción de un currículum narrativo que dé lugar a otros modos y condiciones de producir conocimiento académico.

2.2. Relato de Yamila

Experiencias en la virtualidad, un nuevo modo de estar siendo estudiante.

Agosto, 2020

Voy a relatar un día de mi vida académica, y cómo se van hilando momentos en mi formación como estudiante e investigadora novel.

Al escribir, mis experiencias van adquiriendo un sentido, y se abren preguntas y modos de proyectar posibles nuevos horizontes.

Algunas veces en la semana tengo ese esperado encuentro con mis compañeras y con las profesoras. Antes de cada clase preparo el mate, la computadora, el celular, y le aviso a mi familia que

hagan silencio cuando despierten porque estaré en una clase. Cuando entramos a la sala, mientras esperamos a las demás, comenzamos a charlar de la vida, de cómo vamos llevando esta situación de aislamiento social. Algunos relatos son alentadores, otros de frustración y desánimo. Entre charla y charla pienso los esfuerzos que hacen profesoras y estudiantes para seguir con la continuidad pedagógica. Esos pequeños relatos personales y desde el lugar más sincero y humano de cada una de nosotras, me llevaron a reflexionar (y creo a todas), sobre la importancia de comprometernos y ser responsables para seguir sosteniendo estos encuentros en la virtualidad. Escuchar a las otras, después de mucho tiempo, fue necesario para entender, que no se trata solamente de lo que una está atravesando, sino ver más allá de nuestro mundo personal. La mayoría de las estudiantes entró a la sala llevando adelante lo previsto, cada grupo exponía sobre un texto. Las exposiciones debían ser cortas (entre 5 o 7 minutos); éramos cuatro grupos. Nosotras habíamos preparado la exposición un día antes, charlamos un poco el texto e hicimos comentarios que nos parecían pertinentes decir, para que las compañeras comprendieran de qué estábamos hablando. Al momento de exponer el texto, nos tuvimos que apurar para que otro grupo hable. Había tanto para decir... pero solamente dijimos lo mínimo (aunque tardamos más de lo que se esperaba). En la mitad de la exposición se cortó la transmisión. Me quedé con ganas de decir una idea, que luego no recuperé, porque los tiempos en la virtualidad corren rápido y necesitábamos terminar la idea general del texto.

Al finalizar la clase, que por cierto era muy interesante, me quedó un vacío enorme por no poder decir y debatir sobre lo que habíamos hablado sobre preguntas que surgieron con mis compañeras. Quedaron ideas para ser compartidas con otras, que no se pudieron extender en el debate y en el intercambio. Pensaba que la próxima clase volveríamos sobre lo que quedó por decir, pero no, la próxima clase era otro tema.

Esa misma tarde con el grupo de investigación, realizamos una webinar. Estuve representando a las investigadoras noveles. Leí cada relato que habíamos escrito y comenté algunas conclusiones que habíamos pensado para cerrar el discurso. Eso es lo que se vio a través de la pantalla, pero habíamos realizado un arduo trabajo colaborativo, de lectura en conjunto, de escritura colaborativa, de encuentros sincrónicos, de videollamadas, de audios, whatsapps, utilizamos muchas aplicaciones y dispositivos para participar activamente. Hubo un trabajo muy rico, que fue guiado por otras investigadoras con más experiencia, con las que nos íbamos encontrando para ver y rever lo que íbamos realizando.

Al momento de exponer en la webinar sentía unos nervios extremos, era la primera vez que hablaba en una pantalla, en la cual no sabía quién me estaba viendo. Cada vez aumentaba más el número de expectantes pensaba y si me sale mal, si me trabo, no me podía equivocar. En el momento que me toca a mí, llena de nervios y emoción, leo esos relatos, y expongo lo que habíamos armado como modo de cierre. Me fue bien, y sentí muchísima satisfacción, no solo por lo que concluyó en la

webinar sino por todo lo que había aprendido, y por cómo trabajamos en conjunto, investigadoras noveles e investigadoras con más experiencia. Recién entradas en este mundo de la investigación, fue todo un desafío trabajar desde la virtualidad, produciendo, apoderándonos de lo que escribíamos y de la toma de decisiones. Estábamos en otro lugar, donde debíamos tomar decisiones verdaderas y direccionarnos unas a otras.

Al terminar el día pensaba lo interesante y el desafío que había sido preparar la webinar. Me acordaba de la clase de la mañana en donde el tiempo pasó muy rápido (fue el mismo tiempo de la webinar), y casi no pude tomar la palabra propia, lo que me generó una sensación de vacío y malestar. También recordaba lo que había sucedido en la webinar donde se expuso el trabajo que habíamos armado, desarmado, asimilado. Y pensaba que lo realmente significativo es lo que sucede detrás de la pantalla donde producimos aquello que presentamos a las demás. La pantalla fue el espacio donde se compartió todo lo que se venía haciendo. Entonces, me pregunto, si el fin era compartir con otras un saber, pero la experiencia fue muy distinta... quizá para que no quede esa sensación de vacío, que quedó en varias clases ¿no sería pertinente que hoy más que nunca las estudiantes en la formación inicial aprendamos a ser más investigadores y productores?

2.3. Relato de Auca

Las ausencias en las presencias.

Agosto, 2020

Incertidumbre...creo que penetró mucho más a fondo que cualquier aislamiento.

Y quizá el mismo hecho de narrar, de poder plasmar las vivencias en palabras, logra una organización y conocimiento de lo que hoy vamos transitando. Y por ende reducir un poco el misterio de estar siendo estudiante en cuarentena.

Las presencias y ausencias quedan cada vez más expuestas. Por eso mismo la gran necesidad de sentirnos acompañadas en el ámbito donde más transitamos hasta en la virtualidad, la facultad.

Muy ansiosa y llena de preguntas me conecto a mi primer clase, comenzaba a las 8 de la mañana y 10 minutos antes ya estaba con mi café y mi computadora preparada, con ganas de sentirme al menos un poco cerca de mis cursadas presenciales, ingreso al link, para ver las caras de mis compañeras y comenzar con el programa de la materia.

Para mi desencanto al ingresar no encuentro ninguna ventana con las caras de mis amigas, compañeras ni siquiera la de la docente.

Mis preguntas en ese momento fueron aún más, ¿esa era mi aula de cursada? ¿No voy a ver las caras de mis compañeras? ¿No voy a conocer a mi docente?

Los minutos pasaban... ahí seguía esperando que iba a pasar. Con muchos conflictos por la conectividad y la poca costumbre de la docente con las plataformas usadas se vuelve tedioso por momentos, las clases de dos horas se transforman en tres o cuatro.

Luego todas mis preguntas tuvieron respuestas, ¡sí! no vería ni a mis compañeras ni a la docente. La clase solo sería una pantalla que pasaba filminas.

¿Esa era la nueva aula? ¿Así sería mi cursada? ¿La virtualidad nos llevó a esto? ¿Ya se daba en la presencialidad?

La lejanía que sentí con las docentes en un primer año de mi trayectoria de formación, por la cantidad de estudiantes que asistíamos a las clases presenciales, hoy, después de cuatro años, se vuelve a sentir viendo el logo de micrófonos silenciados, por el no poder dialogar con ellas, al menos para saludarlas y así, también, que ellas se sientan con estudiantes presentes y no en un monólogo que, imagino, puede resultar incómodo.

Entonces...la presencialidad en la virtualidad, ¿es presencialidad realmente?

2.4. Relato de Catalina

Clase virtuales: abriendo brechas para la conversación

Agosto, 2020

En medio del sopor de aquellos días de Mayo, se alborotaban nuestras voces estudiantiles. Se iban amontonando deseos de conversar en los encuentros con las docentes, aunque de cosas distintas de las que planteaban para la clase. Al principio había sólo esbozos, como balbuceos indecisos, luego, emergieron vivencias más confiadas que se deslizaron agolpadas en varias ocasiones. En las prisas de los encuentros sincrónicos, cuyo diseño y arquitectura (Brailovsky, 2020), no incluía incursionar en los trazos de la profunda incertidumbre de la pandemia y el aislamiento social, encontrábamos lugar para reflexiones. Eran esas pocas veces en que hablábamos muchas y, de repente, nos miramos más atentas, con más de una cámara prendida.

Las clases virtuales tenían, por esos momentos, mucho de novedad para nosotras. Con sus entradas y salidas al “conectarnos”, nos buscábamos siempre entre los desencuentros de las pantallas. El tacto que nos faltaba, nos pertenecía en el recuerdo. Eso pienso ahora, porque, aún entre las cámaras y micrófonos apagados o los solos de pantallas compartidas, en las voces en vivo había un reconocimiento mutuo que nos llamaba a la conversación. La presencia de la otredad y la tarea común nos devolvió algo de estabilidad sobre la vida. Entonces, cuando hablamos y nos escuchamos, me pareció sentir aquello que es hacer comunidad.

Los saberes de por medio no nos callaban; muchas veces, amablemente o con fervor, nos animaban a seguir hablando. Esto aunque la mayoría de las clases expositivas, donde no hay voz que

se entrometa, nos tenía durmiendo sobre los teclados o dejando el encuentro en segundo plano, de fondo de la navegación individual.

Pero, ¿por qué llegamos a tal estado de agolpamiento de voces mientras lo constante era el silencio? Podría ser por estar un poco guardadas de la sonata mediática constante -porque las lecturas que nos pedían nos requerían algunos silencios-, porque no entramos en la angustia y nos animamos a contarnos, en ese mosaico de habitaciones del zoom, algo de lo que nos estaba pasando en medio de la pandemia, a partir de la vivencia de la clase. Eso fue muy alivianador.

En el ritmo de la clase virtual parecía siempre agotarse el tiempo, traicionero de las buenas conversaciones. Pero por suerte en algunos encuentros se abría alguna brecha o hendidura. Así fue que el día del teórico cuatro, aunque seguimos paso a paso la hoja de ruta, llegamos de repente al relato de una compañera que contaba algo que le pasó en el trabajo a su mamá. Un cambio de dirección que desafía a cualquier GPS.

Se hizo un alivio repentino escapar a las agendas y asumir el riesgo de no ser rigurosa conceptualmente o certera, para quedarnos charlando un poco más.

Aun así, esas voces desordenadas junto con los saberes que nos iban ofreciendo, se amasaron juntas como posibilidad. Algunas veces, oportunidad para decirnos de otras maneras; o para pensar la otredad en términos de la comprensión y las tensiones inherentes a esa relación; otras, para pensar nuestro estudio más personal y encarnado, un compromiso muy distinto.

Quizás una certeza se podría hilar de lo que produjeron en nosotras esos momentos de las clases: el mundo es valioso para seguir pensándolo, pero aún más, para construirlo mejor. Construcción que es por un lado en palabras, en conversaciones que hacen comunidad. Ese compromiso y ese amor, que entre tanta muerte, nos ayuda a aferrarnos a la fuerza transformadora de los colectivos y de la enseñanza.

Aún en la lejanía de los cuerpos, encontramos muy buenas razones para mantener el tacto en el contacto mediado por las plataformas virtuales.

3. Registrar y abrir la experiencia: un modo de ponerla en movimiento

En estas escrituras se manifiestan a flor de piel dos mundos inseparables e inherentes, que no pueden pensarse sino es por una estrecha relación: el relato del yo y el relato de nosotras. Es aquella alteridad la que nos obliga a hacer algo con la realidad que estamos atravesando todas, todos y todes.

En estos tiempos de distanciamiento social, se siente una fuerte melancolía de ese encuentro presencial con el otro, donde los cuerpos se tocan. Aunque el encuentro en el distanciamiento no se puede dar en el contacto de los cuerpos, sí se puede concretar en la virtualidad. Estar aquí hoy nos invita a pensar las posibilidades del encuentro. Nos obliga a hacer algo con lo que tenemos a disposición, para que los acontecimientos sucedan, para no sobrevolar los desiertos del pesimismo,

que paralizan y nos cierran las posibilidades de acción. Y esto en el contexto de pandemia nos convoca a pensar lo inédito.

El comienzo de este año fue eso: inédito. Nos enfrentamos a la pandemia y tuvimos que 'acuarentenarnos'. Este acontecimiento epidemiológico que sacudió nuestras vidas nos puso en tensiones en las que fue un desafío encontrar sentidos, significar lo que nos pasó y sigue pasando. Como estudiantes, fue una reconstrucción de nuestra identidad que apareció como desafío: el estudio en la virtualidad, como espacio posible de encuentro con las otras y con los saberes de nuestra formación. Como investigadoras noveles, pudimos mirar esta rápida migración de la formación a la virtualidad con saberes que veníamos investigando los últimos años: las narrativas de enseñanza en perspectiva transmedia. Y en medio de todo lo que nos pasaba, algo muy significativo fue la posibilidad de hacer comunidad en el encuentro que la formación ofrecía.

La búsqueda de ese punto de encuentro común con la comunidad, esa historia que nos une, que nos permite entretener una historia más grande que es la historia de 'nosotras', en muchas ocasiones, fue un gran desafío. En este territorio de la virtualidad y en medio de las incertidumbres y angustias, lo que sucedió también fue la individualización, la falta de conexión, el desencuentro con el otro. Aquí entra en juego un aspecto muy importante para pensar ese encuentro: el tiempo.

En la virtualidad sucede que en los encuentros sincrónicos se va a lo concreto, a lo que está preestablecido enseñar, quedando afuera todo aquello que trasciende lo planificado y que se genera en el contacto. Esto nos lleva a pensar que la rutina que teníamos en la presencialidad física era una rutina en horarios donde las presencias se tocaban, en un acontecer vinculado a la posibilidad de la conversación entre todas.

Al reflexionar sobre lo que venimos diciendo nos preguntamos ¿qué está sucediendo que después de cada encuentro virtual queda una sensación de poco? ¿Qué es esta otra rutina que sucede en los actuales tiempos de encuentro y que ocurre allí con la conversación? ¿Qué se puede hacer para construir una clase donde el tiempo pudiera transcurrir de otros modos? ¿Podríamos pensar esto en una perspectiva narrativa? Y en este sentido pensamos la importancia que tiene la temporalidad en la virtualidad ¿Cuál es la diferencia entre los modos de estar siendo en la virtualidad y en la presencialidad física? ¿Cómo se puede pensar una clase en la que se puedan, no solo ver los contenidos, sino establecer las relaciones que permitan ir tejiendo redes de historias para formar una historia común? Son algunas de las preguntas que surgen al momento de leer y abrir nuestras experiencias como estudiantes, desde una mirada investigadora.

Algo curioso pasa en la conjunción de experiencias de formación e investigación. Al entrelazarse y acompañarse estas dos identidades, de estudiantes e investigadoras noveles, su devenir se vuelve una doble y enrevesada travesía en que nos formamos para enseñar mientras estamos aprendiendo a indagar en esas narrativas. Es entonces otra disposición al momento de entrar en un escenario, como

el actual de la universidad en las plataformas, distinto al habitual. Esto nos permitió pensar con más apertura las nuevas narrativas construidas por las docentes y mirar atentas y cuidadosas, aquellas historias que se entraman construidas por los sujetos día a día en las clases virtuales.

Indagar las narrativas ha sido un modo de relacionarnos con los saberes que nos ofrecen en nuestra formación y con las tramas de historias que se entretajan en las clases desde la perspectiva de la enseñanza, muy distinto a los que habíamos construido a lo largo de nuestra biografía escolar incluida la formación inicial actual.

En dicho marco, en la investigación, emergen con fuerza nuestras trayectorias en la formación inicial de estudiantes pertenecientes a las carreras del Profesorado Universitario en Nivel Primario, Psicología y Profesorado en Ciencias de la Educación; como lugares de particulares narrativas del enseñar y del estudiar. Al abrir interrogantes sobre la investigación como vivencia formativa inherente a las trayectorias estudiantiles, no podemos dejar de mencionar cómo la investigación produce otros modos del derecho a la educación. Una relación con la producción de saberes que se vuelve una garantía inédita y que es preciso ampliar al colectivo estudiantil, con un compromiso por habilitar una más amplia participación en proyectos de investigación.

3.1. Nos contamos historias a nosotras mismas y a otros...

La pandemia y la cuarentena han sido condiciones de la construcción de nuevas narrativas para el enseñar y el estudiar. En este sentido, nos interesa explorar esas historias que también nosotras relatamos.

¿Por qué la importancia de narrar nuestras experiencias? En primer lugar pensamos que hoy, como parte de un colectivo de estudiantes, recuperar nuestros relatos es aportar a seguir construyendo comunidad en estos tiempos donde se juegan ansiedades, miedos e incertidumbres en relación al aislamiento.

En segundo lugar, construir relatos nos resulta relevante en esta coyuntura donde el encuentro en la formación se materializa en la virtualidad como nuevo escenario de contacto humano, porque nos permite significar estas experiencias. Y aunque esto suene paradójico, muchas y muchos estudiantes quedaron afuera de ese encuentro y ello retrata un escenario de desigualdad que existía previamente y que hoy es vivido en toda su crudeza. En este sentido creemos que los relatos tienen una potencia de construcción de mundos posibles, de apropiación de este y transformación de nosotras mismas.

En tercer lugar, porque estamos leyendo, mirando y escuchando las distintas narraciones, lo que nos producen y lo que estamos produciendo día a día, y reconocemos lo crucial que ha sido la presencia (o la ausencia) del encuentro de la enseñanza. Un encuentro que es llamado continuidad pedagógica, una discusión que se está dando y que ha generado múltiples relatos acerca de las actuales experiencias de la formación inicial.

Las experiencias pedagógicas que se desarrollaron en la virtualidad fueron una puerta de entrada para rever lo que sucedía en las clases. Al narrar nuestras experiencias personales como investigadoras y estudiantes surgieron distintos cuestionamientos. Surgió algo que nos parece muy valioso: el pensar lo impensado para cada una de nosotras, como de qué otros modos podría ser aquello que estaba sucediendo. También surge algo que nos moviliza: el narrar dio paso a mirarnos, proyectarnos como futuras docentes en las tramas complejas de la enseñanza. Es por ello que adscribimos a lo que dicen Ricoeur y Bruner sobre las narraciones. Estas

Nos traen a la presencia y la conciencia las tramas complejas, sutiles y en movimiento de la enseñanza de un modo que las formas argumentativas y abstractas del pensamiento no consiguen fácilmente. La narrativa nos coloca de un modo existencial ante los acontecimientos; nos evoca el vivir, con sus connotaciones dramáticas, subjetivas y contextuales y nos despierta la imaginación sobre las múltiples posibilidades de las vicisitudes de la vida”. (Contreras, 2019, pp. 33)

Es en este sentido que la visión narrativa de la didáctica se aleja de lo prescriptivo, de aquellos planes y preparativos de una clase que se dirigen a un objetivo. Porque frente a una concepción de la enseñanza como una acción instrumental para el logro de resultados, “hay mucho en el oficio docente que requiere presencia honesta y respuesta humana” (Contreras, 2019, pp. 32). Narrar la experiencia permite atender a lo que sucede, a lo que les sucede a quienes componen la clase, significa

Indagar y profundizar en las redes de narraciones que configuran los procesos escolares; para captar así el currículum vivo, narrativo, que se va entretejiendo en la vida de una clase y para poder pensar tanto sus tensiones y dificultades, como sus posibilidades para una enseñanza que tenga en cuenta lo que va sucediendo. Hablar de un currículum narrativo supone poner el acento, no en los documentos prescriptivos, ni en su aplicación, sino en las experiencias que se viven en las aulas. (Contreras, 2019, pp. 33)

4. Narrarnos en la Formación y la Investigación

Afirmamos la necesidad de documentar la experiencia porque estamos también dialogando con la enseñanza a través del relato, lo que nos permite pensarla -a la enseñanza- desde alguna de las ideas que nos trae Jackson (1995) de Angela S. Moger:

La enseñanza y la narración existen, perduran y funcionan por medio de la postergación perpetuamente renovada de la satisfacción. Y nace en nosotros el deseo y se mantiene como resultado de la inaccesibilidad de la otredad (...) los relatos funcionan impartiendo una información que promete pero que en realidad nunca entrega. A un relato hay que perseguirlo, si no hay enigma, si no hay espacio que atravesar no hay relato. (pp. 47).

En conclusión, en este entramado podemos pensar que los ofrecimientos de la enseñanza junto a la investigación pueden abrir espacios para repensarnos en nuestra formación como un modo de

estar en la vida estudiantil, una narrativa de vida. A su vez también observamos lo valioso de los relatos de las estudiantes para pensar y pensarnos en la enseñanza. La indagación no constituye un proceso diferente al proceso formativo, son las historias vividas por nosotras en las clases y la reflexión que hacemos sobre ellas en espacios como la investigación las que permiten profundizar sobre la experiencia. Nuestra indagación se valió de los relatos de experiencia porque es en ellos donde se capta esas tramas complejas, sutiles y en movimiento de la enseñanza, como señala Contreras (2019). La indagación en dichos relatos no pretende llegar a conclusiones exactas y generalizaciones, más bien se pretende abrir la experiencia para imaginar posibles horizontes. La indagación narrativa toma las historias para seguir pensando en ellas y en ese pensar, continúa componiendo nuevas versiones de las historias, continúa narrando acerca de lo vivido; para preguntarse sobre los asuntos pedagógicos que están presentes en esas historias, y para abrir nuestra imaginación y el futuro hacia nuevas experiencias educativas”. (Contreras, 2019, p. 36)

La participación en los proyectos de investigación es crucial para ampliar las posibilidades de reflexión de nuestra propia formación inicial. En este punto nos preguntamos ¿todos, todas y todes tendrán la posibilidad de reflexionar sobre su formación? ¿De repensar/repensarse el estar siendo estudiantes y en algún momento docentes? Es por ello que reivindicamos la importancia de que los estudiantes habiten los espacios de investigación, no se reduciéndose solo a unos pocos. En estos momentos en que el tiempo y el espacio en la formación son coordenadas que se modifican, podría ser la oportunidad de volver a poner énfasis en una relación con los saberes que invite a la producción, es decir, que sea inherente a las prácticas de investigación. Una posible invitación que creemos puede ser transformadora.

Entendemos que la participación en el proyecto de investigación nos permite otro modo de estar siendo estudiantes, que nos ha ayudado a mirar las posibilidades en este escenario de gran incertidumbre, lo planteamos como un privilegio que soñamos y exigimos que sea pronto un derecho.

Bibliografía

- Brailovsky, D. (2020). *Ecos del tiempo escolar. La educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Compiladores). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass
- Contreras, J. y Paredes, A. (2019). *Un sentido narrativo de la didáctica*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 94 (33.3). Páginas 24-46.

- Jackson, P. W. (1995). *Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza*. En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, McEwan, H. y Egan, K., (Compiladores). Columbia University Press.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Moger, A. S. (1982). *That obscure object of narrative*. En *The pedagogical imperative: Teaching as a literary genre*. Yale French Studies, 63. Páginas 129-38.

Educación Sexual Integral a través de la exploración de libros-álbum: una propuesta de sensibilización docente e inclusión de contenidos para la clase de inglés bajo la modalidad de taller

Silvana Paola Accardo
E.N.S.L.V. "Sofía E. B. de Spangenberg"
silvana.accardo@gmail.com

Romina Mangini
I.E.S.L.V. "Juan Ramón Fernández"
romina.mangini@bue.edu.ar

Resumen

Este artículo describe una propuesta de sensibilización docente en torno al conocimiento e inclusión de contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) en la clase de inglés en los niveles inicial y primario bajo la modalidad de taller. El artículo se inicia con una breve introducción sobre la génesis y los objetivos de la propuesta, para luego dar pie al marco teórico (Ley/Programa Nacional de ESI, sus alcances y puertas de entrada, y el concepto de sensibilización). Se describen los materiales utilizados y las partes del taller. Finalmente, se vuelcan voces de lxs participantxs y se esbozan algunas conclusiones.

1. Introducción

Una de las principales preguntas que, como docentes, coordinadoras de pares y formadoras de docentes nos hacemos desde la puesta en marcha del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (de aquí en adelante, ESI), aprobado por la Ley N° 26.150/2006, es cómo podemos contribuir en la concientización e incorporación de una educación sexual responsable, desde una perspectiva de género e inclusiva de la diversidad humana, en la clase de inglés en los niveles inicial y primario. Una de las cuestiones más interesantes a abordar para nosotras en materia de derechos sexuales es el preguntarnos qué tan conscientes somos como docentes al respecto y cuál es el rol y lugar que ocupa la ESI en nuestro currículum (esto es, como contenido en la clase de inglés) y en nuestras prácticas.

Ahora bien, para poder incluir la ESI en nuestras clases debemos, en primer lugar, desarrollar una cierta sensibilidad hacia el tema. Dicho en otras palabras, necesitamos volvernos conscientes sobre la existencia de la temática en cuestión y cómo nos involucra (cuál es nuestro rol y nuestra responsabilidad) como docentes ejercientes. Esta sensibilización (concepto que desarrollaremos en el apartado siguiente) o primera aproximación sobre los objetivos, alcances y contenidos de la Ley, es lo que nos permitirá dar el primer paso hacia su implementación. Como segundo paso, necesitaremos adentrarnos en los lineamientos curriculares para la ESI (contenidos a enseñar en cada nivel y área) y

nutrirnos de materiales, recursos y metodologías que faciliten su inclusión y desarrollo. Por lo tanto, en vistas de la falta de sensibilización (o concientización) que como coordinadoras, formadoras de futurxs docentes y colegas de otrxs docentes en diversos establecimientos escolares percibimos en torno a esta normativa y sus contenidos a abordar, así como también del cómo y con qué hacerlo en el área de inglés como lengua extranjera, nos embarcamos en la tarea de diseñar un taller que pudiese favorecer una primera aproximación y resolución a esa problemática.

La propuesta que diseñamos, entonces, fue la de un taller de sensibilización docente, al cual dimos por nombre “Explorando libros-álbum para el desarrollo de contenidos de Educación Sexual Integral”¹, y que constó, a su vez, de dos momentos. El primer momento fue de carácter más bien expositivo en cuanto a Ley y lineamientos curriculares, aunque también buscó concientizar a lxs participantes, apelando a sus ideas y/o saberes previos (desde en qué consiste, o qué abarca, y a quiénes abarca la ESI, hasta qué contenidos se podrían abordar en la clase de inglés en los distintos niveles educativos pero, sobre todo, en el inicial y en el primario). El segundo momento fue de carácter más práctico y consistió en una serie de tareas que pusieran a lxs asistentes a pensar, a activar sus sentidos, y a relacionar los contenidos vistos con una vasta cantidad de materiales literarios, en su mayoría libros-álbum.

2. Marco teórico

La sanción del Programa Nacional de ESI marca un hito en materia de derechos sexuales y educativos. A partir de la misma, todxs lxs alumnxs de todos los niveles educativos a lo largo y ancho del país deben recibir y aprender sobre ESI, y todxs lxs docentes y futurxs docentes deben saber y enseñar sobre ESI. Según los cuadernos de apoyo desarrollados por el Programa anteriormente mencionado (e.g. Bargalló & Hurrell 2012), existen distintas puertas de entrada para la enseñanza de la ESI en la escuela: (1) las familias y la comunidad, (2) la enseñanza de la ESI en el currículum, en la organización de la vida institucional y en episodios que irrumpen en la escuela, y (3) lxs docentes (sus creencias, conocimientos y prácticas).

De esas puertas, nos focalizaremos en dos: por un lado, la enseñanza de la ESI en el currículum, y por el otro, lxs docentes y su conocimiento (o conciencia) de la ESI. Sin embargo, y a nuestro entender, estas puertas están estrechamente ligadas. Como afirman Bargalló & Hurrell en *Guía para el Desarrollo Institucional de la Educación Sexual Integral*:

Cuando enseñamos, siempre ponemos en juego lo que pensamos, sentimos y creemos. Nuestras propias valoraciones, nuestras ideas, nuestra historia personal están siempre presentes en cada acto pedagógico. (...) [L]a enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, nos retrotrae a nuestras propias historias, a la forma en que fuimos educados en sexualidad, a nuestras dudas y

¹ Originalmente: “Exploring Picture Books to Develop Contents of Comprehensive Sexuality Education”.

certezas. (...) [L]a educación sexual atraviesa nuestra práctica docente a toda hora y en todo lugar. A veces nos damos cuenta de que esto sucede, pero otras veces no tanto. (2012: 5)

Siguiendo a estas autoras, nos damos cuenta de que, a la hora de implementar la ESI en la escuela, la reflexión sobre lo que nos pasa con la sexualidad y la ESI, tanto a nivel individual como institucional, es clave. Como educadorxs y seres sexuados que establecemos relaciones con otrxs (xadres, hijxs, parejas, amigxs, etc.) llevamos en nosotrxs una biografía familiar y escolar con supuestos, creencias, temores y dudas en torno a la sexualidad. Por ello, la reflexión (ejercicio colectivo y personal) sobre el qué nos pasa, cómo fuimos educados, qué sentimos, qué creemos, qué sabemos o no en materia de género, de sexualidad, de afectividad y de derechos sexuales y reproductivos serán imprescindibles a la hora de llevar adelante nuestra práctica docente. Se trata, como dicen Bargalló y Hurrell (ibid), de “ponerles palabras a temas que históricamente han permanecido silenciados, y hacer explícito el posicionamiento propio e institucional desde el cual estamos partiendo para implementar la ESI en la escuela.” (2012: 6).

Ahora bien, la reflexión es un ejercicio profundo, que lleva tiempo y atraviesa distintas etapas y es, por sobre todo, una tarea o experiencia personal. Dada las constricciones de tiempo en que se desarrollaría nuestro taller, nos propusimos llevar adelante una experiencia que podríamos caracterizar como de sensibilización, más que de reflexión. De acuerdo con la *Guía Metodológica para la Sensibilización en Género (volumen 1)* del Instituto Nacional de las Mujeres de México, la sensibilización es una “excelente herramienta para crear conciencia por medio de la reflexión y abordar aspectos ocultos o naturalizados en las relaciones de poder entre las personas y grupos sociales”. Asimismo, “como estrategia de aprendizaje, es una actividad concientizadora que remueve las actitudes indiferentes a un problema social, propicia la acción y busca cuestionar prejuicios a través de la reflexión y el conocimiento.” (2008:15).

Entonces, si bien la sensibilización implica y lleva a la reflexión, el principal foco de nuestra propuesta y, por lo tanto, de este artículo, no está puesto en la reflexión personal de cada unx de lxs participantxs del taller, sino en su etapa previa: esto es, en la concientización de la temática. Un segundo foco sería las formas (modalidad) mediante las cuales lxs docentes pueden entrar en contacto con materiales y establecer relaciones entre textos literarios y contenidos de ESI. Esta forma de abordar los contenidos y materiales no solo favorece su apropiación, sino también la posibilidad de ser replicada (o adaptada) en otros contextos.

En cuanto al porqué de trabajar con textos literarios, nos enmarcamos en la definición de Heredia, Rosales y Tovorovsky en *Educación Sexual y Literatura. Propuesta de Trabajo*, en cuanto que “la literatura es arte (...). En el emisor, hay una marcada intencionalidad artística (...). Por ser arte, la Literatura transgrede, transforma, permite, incita a... Les propone al lector y al escritor que se acercan

a ella, un quiebre en el pensamiento y en la homogeneidad del lenguaje.” (2007: 9). Desde esta definición de literatura es que buscamos y seleccionamos material literario que nos pudiera facilitar el abordaje de contenidos de ESI para poner en juego no solo emociones y creencias, sino también para transformar nuestras aulas y prácticas, atendiendo a la diversidad, la afectividad, la igualdad de género y proponiendo, parafraseando a Heredia et al., un quiebre en la homogeneidad del pensamiento en torno a la sexualidad.

A su vez, la utilización de libros-álbum tuvo como objetivo interpelar a lxs asistentes en torno a los títulos y sus tapas, y luego al contenido (texto e imágenes) y su relación con la ESI. Como género, el libro-álbum promueve, en palabras de Valeria Sardi en *Estéticas para la Infancia: el libro-álbum como género de ruptura*, “un lector activo, que desafía la complejidad de la interconexión entre ilustraciones y textos, que es capaz de completar los vacíos de sentido que se presentan en el relato, que interpreta las relaciones entre imagen y palabra apelando a sus experiencias socioculturales (...)” (2013, 3). Creemos entonces que, para promover este tipo de lectorx en nuestrxs alumnx, será necesario que primero lo sean lxs docentes.

El criterio de selección de libros-álbum estuvo marcado por la búsqueda de títulos que abordan de manera directa o indirecta temas tales como: la diversidad y riqueza humana (tanto cultural como sexual) como un valor a defender y celebrar, las distintas formas de organización y configuración familiar o social (familias homoparentales, adopción, familias “ensambladas”, etc.), la identidad de género como un derecho humano, y los roles y estereotipos de género como constructos sociales a identificar, revisar y desmontar, de ser necesario.

3. Selección de libros-álbum

En este apartado nombraremos y describiremos brevemente algunos de los títulos que se incluyeron en el taller y que destacamos para este relato.

En *A Tale of Two Daddies* (Oelschlager et al. 2010) una niña nos relata desde su perspectiva cómo sus dos papás se alternan para cuidarla, amarla y atender todas sus necesidades. *It's Okay to be Different* (Parr 2009) nos invita no solo a conocer y reflexionar, a través de dibujos vívidos y frases cortas y sencillas, sobre las diferencias que pueden existir entre las personas y grupos de personas, sino también a celebrarlas. *The Family Book* (Parr 2016), por su parte, nos enseña que hay familias de todo tipo y que estas pueden organizarse y elegir vivir de maneras muy distintas. *The Feelings Book* (Parr 2014) nos muestra las múltiples maneras en que a veces nos podemos sentir y que es parte de la misma condición humana.

A Mother for Choco (Kasza 1996) cuenta la historia de un pájaro huérfano que busca una madre entre muchxs animales que se va cruzando por el camino; ¿la encontrará? *King & King* (de Hann & Nijland 2007) es una reescritura del cuento clásico de hadas donde, como su título lo indica, un príncipe

se enamora de otro príncipe para juntos convertirse en rey y rey. *And Tango Makes Three* (Richardson et al. 2007) rescata la historia verídica de dos pingüinos machos que incuban unas piedras como si fueran huevos para convertirse en familia; ¿lo lograrán? *Little Blue & Little Yellow* (Lionni 2011) nos enseña qué tan diversos podemos ser y cómo la amistad puede unirnos tanto hasta llegar a transformarnos.

En *My Princess Boy* (Kilodavis & DeSimon 2011) una madre nos relata cómo su niño, a veces, gusta de usar vestidos y qué provoca en la gente a su alrededor. En *10,000 Dresses* (Ewert & Ray 2009), Bayle es identificadx como niño desde que nació, sin embargo, ellx se siente niña y le encanta diseñar vestidos; ¿la aceptarán como tal? *This Day in June* (Pitman & Litten 2014) es una invitación a celebrar el día internacional del orgullo LGBTQI+ y desfilar junto a lxs principales protagonistas por las calles de San Francisco. *Candy Pink* (Turin & Bosnia 2016) narra la historia de una manada de elefantes que, hace mucho tiempo, separaba a las elefantas mujeres de los elefantes machos para que éstas adquiriesen un color rosado y los hábitos que toda futura elefanta-esposa debiera tener hasta que...

The Day the Crayons Quit (Daywalt & Jeffers 2016) es una serie de epístolas escritas por un grupo de crayones a su dueño para quejarse, por ejemplo, de que el color rosa solo es usado por la niña de la familia: ¿por qué será? *Tough Boris* (Fox & Brown 1994) nos enseña que no todos los piratas son rudos y valientes, sino que, a veces, tienen miedo y también lloran. *Introducing Teddy* (Walton & MacPherson 2016) nos presenta a Teddy, unx ositx de peluche que no está a gusto con cómo es identificadx y que decide un día cambiar su nombre y apariencia. Finalmente, *Piggybook* (Browne 2011), nos cuenta la historia de una familia en donde las tareas de la casa sólo recaen en la mamá-esposa y qué consecuencias esto trae no solo en esa persona sino en toda la familia.

4. Relato de experiencia²

4.1. Primera parte: normativa y contenidos

Se da inicio al taller con una presentación de bienvenida y se anticipan las distintas partes del mismo y en qué consistirán. Luego, se realiza una primera pregunta, a modo de disparador: *¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI? ¿Qué palabras, términos o conceptos nos vienen a la mente?* Lxs asistentes responden con vocablos como *sexo, crecimiento, cuidado del cuerpo, partes del cuerpo y desarrollo*, entre otros. De estas primeras respuestas se podría anticipar una mirada o conocimiento un tanto reducido a lo biológico, o lo que tradicionalmente se impartía en materias como Educación para la Salud. A continuación se salta a una diapositiva donde van apareciendo otros términos y se invita a lxs

² El taller se realizó en inglés, por lo tanto el relato es una traducción nuestra al español, y se trata de reconstruir el primer taller que ofrecimos, el cual tuvo lugar en el congreso nº 43 que llevó adelante la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés (FAAPI), intitulado "Redefining English Language Teaching and Learning: Adapting to Meet Diverse Needs", y que tuvo lugar en Río Gallegos, los días 11, 12 y 12 de octubre del año 2018.

asistentes a ir pensando cómo y por qué se relacionan con la ESI: *género, sexualidad, privacidad, identidad, roles, estereotipos, diversidad, igualdad, sentimientos, relaciones, amistad, familia, discriminación, etc.*

Se pregunta, entonces, por qué deberíamos, nosotrxs, docentes o futurxs docentes de inglés, saber y enseñar sobre estos conceptos y estas cuestiones. Esta pregunta genera en lxs asistentxs cierto desconcierto, lo cual nos hace pensar sobre cierto desconocimiento de la Ley y Programa de ESI y su obligatoriedad, no sólo en cuanto a su inclusión e integralidad, sino también en cuanto a su abordaje, al menos en el área de Inglés como lengua extranjera. Anticipándonos a esto, la siguiente diapositiva presenta la Ley, de la cual destacamos el inciso a del artículo 3 que expresa como uno de los objetivos de este programa “incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas” (Ley 26.150/2006), y el artículo 4 el cual determina que “[e]l Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (...)” (ibid). Esto último nos da pie a preguntarles a lxs asistentes si conocían dichos lineamientos, cuya respuesta es no.

La siguiente diapositiva provee un resumen de algunos de los contenidos que nosotras creemos que pueden incluirse y abordarse en la clase de Inglés como lengua extranjera a pesar de que figuran dentro de otras áreas, como ser **Conocimiento y exploración del contexto** y **Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales** en el nivel inicial, y **Ciencias sociales, Formación ética y ciudadana** y **Lengua** en el nivel primario. De estas áreas rescatamos contenidos que, desde una perspectiva integral de la educación y desde un abordaje transversal y en articulación con otras materias, se pueden adaptar y desarrollar en la clase de cualquier lengua, ya sea primera, segunda, adicional, extranjera o materna en su concepción y/o enseñanza. En el caso del nivel inicial señalamos los siguientes contenidos:

El conocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios; La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños; El reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo; El reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los/as otros/as. (CFE 2008: 17-9)

En el caso del nivel primario señalamos los siguientes contenidos:

El conocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas en diversas épocas y culturas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios; El conocimiento de sí mismo/a y de los otros/as a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa de los otros/as, en espacios de libertad brindados por el/la docente; El reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, en el marco de una concepción que enfatice la construcción socio histórica de las mismas, para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad; La identificación de los roles adjudicados a niños y niñas en publicidades, libros de cuentos y programas televisivos según su edad. (CFE 2008: 20-5)

A partir de estos contenidos, nos propusimos sintetizarlos en cuatro categorías o dimensiones que pudieran ayudar a lxs asistentes a pensar la ESI en grandes temas o categorías a abordar e incluir al momento de planificar sus clases. Estas fueron: **diferentes configuraciones familiares; diversidad; roles, estereotipos e igualdad de género** e **identidad de género**. Estas categorías, a su vez, se desplegaron en una sucesión de diagramas de venn que dieran cuenta de la interseccionalidad y relación de estas dimensiones, y que replicamos a continuación:



Establecidas estas categorías, se procede a la segunda parte del taller.

4.2. Segunda parte: exploración de material

Esta segunda parte del taller, de carácter más bien exploratorio y práctico, constó, a su vez, de dos etapas.

En la primera etapa se invita a lxs asistentes a poner el cuerpo y la mente en movimiento, a mirar, a leer, a pensar, a imaginar y a anticipar. En definitiva, a jugar. Para ello, se pide a lxs participantes que se levanten de sus sillas y se acerquen a una larga mesa en el fondo del aula donde se exhiben libros de literatura infantil, en su mayoría libros-álbum. Se les pide que caminen alrededor de la larga mesa y mientras lo hacen, que observen las tapas y lean los títulos, autorxs e ilustradorxs de los libros. A la vez, se les invita a que piensen sobre qué tratarán, aunque no puedan, de ninguna manera, tomarlos o abrirlos, ni mucho menos leer su contenido o darlos vuelta (solo pueden guiarse

por las imágenes de cada tapa, títulos y paratexto). Luego de unos 10 minutos de esta primera aproximación al material, se pide a lxs asistentes que vuelvan a sus lugares.

Una vez en sus asientos, se provee a lxs participantes de una copia de la tapa de algunos de los libros que formaron parte de la mesa de exhibición. De a grupos de tres o cuatro participantes deben decidir dónde pondrían esa tapa (esto es, bajo qué categoría de las cuatro propuestas que conforman los sucesivos diagramas de Venn). A medida que los grupos debaten y van decidiendo, unx delegadx se encargará de colocar su copia en la categoría que cree adecuada. Algunos de los grupos tardan en decidir sobre dónde irán y otros deciden pegar sus tapas en la intersección de dos categorías ya que creen que podría tratarse de varios temas. Las talleristas toman de la mesa los libros que forman parte de esa selección de tapas, los narran y muestran sus imágenes a las asistentxs para que ellxs decidan si va o no en la categoría que creyeron podía ir. A su vez, se intercambian entre talleristas y asistentes impresiones sobre la historia y mensaje del libro.

En la segunda etapa, las talleristas invitan a lxs asistentes a elegir alguno de los libros que quedan en la mesa de exhibición y que no formaron parte de la anterior actividad para, ahora sí, explorarlos: abrirlos, leerlos, mirarlos y pensar, de a pares o en pequeños grupos, de qué trata el cuento, con qué temas y/o contenidos de ESI lo relacionan y en qué nivel y/o grados lo usarían. Luego de unos quince minutos, se hace una puesta en común.

De un grupo de asistentes y tras la puesta en común, se desprende que, por ejemplo, el libro *A Mother for Choco* (ibid) sería un material apropiado para presentar o tratar, dentro las distintas configuraciones familiares, la figura de la adopción, desde la sala de 5 años en el jardín hasta el 3er grado de la escuela primaria. Otro grupo aporta que, *It's Okay to be Different* (ibid) es un material adecuado para abordar o trabajar la diversidad desde el primer ciclo hasta 4to o 5to grado, de acuerdo a las características del grupo. *Tough Boris* (ibid) es mencionado como un libro-álbum propicio para presentar qué es un estereotipo de género y cómo desmontarlo (los piratas no lloran, ¿o sí?), al igual que *The Day the Crayons Quit* (ibid) (¿el rosa es sólo para mujeres o niñas?) en el primer ciclo de la primaria, especialmente. En cuanto a roles e igualdad de género, *Piggybook* (ibid) surge como un libro ideal y potente para trabajar los roles y, por sobre todo, las desigualdades entre géneros (todas las tareas del hogar recaen injustamente sobre la mamá). Y, por último, se señala *10,000 Dresses* (ibid) como un material adecuado para presentar y trabajar las diferencias entre el sexo biológico, el género asignado al nacer y la autopercepción, expresión e identidad de género (a Bailey le dicen que es un niño, pero Bailey se siente niña y quisiera que así lo vean y llamen).

5. Evaluación de la propuesta: instrumento

Para poder evaluar las acciones llevadas adelante en este taller se decidió administrar a lxs asistentes, luego de la experiencia, una serie de preguntas que pudieran dar cuenta, de manera más bien

cualitativa, del grado de sensibilización (o concientización) de lxs participantxs en torno a la ESI antes y luego del taller, y el alcance de dicha propuesta (de qué herramientas y/o materiales se pudieron apropiar). Las preguntas fueron las siguientes:

- a. Como docente o futurx docentx de lengua extranjera inglés, ¿estaba al tanto de la Ley de ESI y de los lineamientos curriculares?
- b. ¿Participa en la escuela/institución en la que se desempeña o estudia del armado del PE/PI (Proyecto Escuela/Institucional) y/o de los proyectos relacionados con la ESI?
- c. Si su respuesta anterior fue NO, ¿cuál cree que es/son o era/eran el/los mayor(es) impedimento(s)? O, simplemente, ¿por qué cree que no sucede/ía?
- d. ¿Qué materiales o recursos conocía y/o usaba en inglés para incluir y trabajar contenidos de ESI en sus cursos antes de este taller (si la trabajaba)?
- e. ¿Le resultó útil este taller? ¿En qué (no)? ¿Por qué? ¿Cómo?
- f. ¿Quisiera hacer algún otro aporte/reflexión sobre el taller o sobre usted como docente o futurx docente en relación a la temática del taller?

De estas preguntas, volcaremos a continuación algunas respuestas de lxs asistentxs que nos parece relevante transcribir y que aportan a la evaluación de la propuesta.

6. Voces de lxs participantes

En cuanto a la primera pregunta, la gran mayoría de lxs participantes expresaron que, si bien estaban al tanto de la Ley y de los lineamientos curriculares de la ESI, nunca los habían leído o estudiado con detenimiento. En palabras de María³: “Sabía que existía la Ley de ESI. Conocía la Ley pero no en profundidad. Sabía de los Lineamientos Curriculares pero nunca los había leído con detenimiento. Sabía de su existencia pero no estaba empapada en los documentos.”

Con respecto a la pregunta b, las respuestas de lxs asistentes suelen ser un tanto dispares. Algunxs expresan no haber participado nunca en el armado del PE o en proyectos relacionados con la ESI, mientras que otrxs mencionan haber trabajado solo en proyectos individuales (en inglés) o en ambos (proyectos propios y PE/PI). Sobre esto último, transcribimos el testimonio de Marcela: “Sí, he participado del PE. He participado de jornadas ESI por agenda educativa. He trabajado también en fechas por fuera de las marcadas por agenda con textos y cortos.” En referencia al porqué creen que no han participado del PE u otros proyectos de ESI en los casos negativos, se hace mención a la falta

³ Para resguardar la confidencialidad de los testimonios, se han cambiado los nombres de lxs participantes.

de conocimiento o resquemores sobre el tema a nivel institucional. En palabras de Sabina: “No había proyectos de ESI. Ante lo desconocido, unx no se mete tanto en la temática.”

En cuanto a qué materiales o recursos contaban o usaban para abordar contenidos de ESI (en los casos que así lo hicieran) se rescatan cortos, extractos de películas y series, publicidades, canciones y, en menor medida, textos literarios (libros-álbum para trabajar las emociones, por ejemplo) y emergentes en la escuela o en el aula. Luego, ante la pregunta sobre qué les aportó este taller, las respuestas abarcan tanto el área de la legislación y lineamientos como el de materiales y recursos. Por ejemplo, Lara, ante la pregunta de si el taller le fue útil y en qué, responde: “Sí, muy útil. Especialmente por el enfoque hacia la niñez. No conocía que existían tantos libros sobre el tema. Además, las historias que cuentan esos libros son interesantes y atractivas para niños y niñas. Me gustó la libertad y el tiempo para mirar cada cuento.” En palabras de María: “Muy útil. Me abrió los ojos con respecto a la legislación. Aunque me confirmó cosas que ya sabía, me sirvió para saber más, conocer documentos, y otras cuestiones en las que me podía apoyar. Conocí una gran cantidad de materiales literarios para explorar. El taller me permitió incluir distintas perspectivas y poder incluir la ESI desde distintos lados, más allá de las emociones y de la reproducción. Me permitió ampliar los recursos.” Y, por último, transcribimos los aportes de Sabina y Ariela. La primera expresa que: “Si, conocí muchos materiales. El taller fue el puntapié inicial para perderle el miedo a lo que uno no conoce y empezar a explorar bibliografía. Empecé a utilizar bibliografía de la explorada en el taller. Fue un disparador.” Mientras que Ariela comenta que el taller le pareció muy interesante y que cree que “en el futuro impulsará a mentes jóvenes y adultas a empezar a repensar los proyectos institucionales en torno a la ESI que se pueden trabajar desde la literatura.”

7. Síntesis, evaluación final y reflexión personal

El presente artículo intentó realizar un pequeño aporte en el área de la formación docente inicial y continua en torno a la sensibilización e inclusión de la ESI en la clase de inglés en los niveles inicial y primario a través del relato de una experiencia llevadas a cabo bajo la forma de taller y que consistió, básicamente, en la exploración de materiales literarios (libros-álbum en su mayoría).

A modo de síntesis de la respuestas obtenidas y como evaluación final de las acciones, podemos afirmar que esta propuesta tuvo un impacto positivo sobre lxs participantes ya que pudieron: (1) conocer (si no sabían o no habían leído) y/o ser más conscientes de la normativa y lineamientos curriculares de la ESI, (2) relacionar contenidos y temas de ESI con la enseñanza del inglés a través de la literatura, y (3) incorporar una vasta cantidad de material literario (libros-álbum en su mayoría) para abordar o como disparador de la ESI en la clase de inglés.

Con respecto a la posibilidad de transferir la experiencia, creemos que actividades similares a las descritas pueden ser replicadas en todo ámbito de capacitación y formación continua para

docentes y futurxs docentes de inglés (o de otras lenguas), adecuando materiales y actividades al contexto. Estamos convencidas de que, para que la ESI entre en las aulas, debe primero pasar por nosotrxs, lxs docentes.

Bibliografía

- Bargalló, M.L. & Hurrell, S. (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_guia_desarrolloinstitucional.pdf
- Browne A. (2011 (New Ed.)) *Piggybook*. London: Walker Books Ltd.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150.
- Daywalt D. & Jeffers O. (2016). *The Day the Crayons Quit*. London: HarperCollins Publishers
- De Haan L. & Nijland S. (2007). *King & King*. Berkeley: Tricycle Press.
- Fox, M. & Brown K. (1998 (reprint)). *Tough Boris*. US: Harcourt Children's Books.
- Ewert M. & Ray, R. (2009). *10,000 Dresses*. New York: Seven Stories Press.
- Heredia, L.; Rosales, C. & Tovorovsky, V. (2007). *Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo*. 1a ed. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Disponible en:
https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/esexual/esexual_lit.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres de México (2008). *Guía Metodológica para la Sensibilización en Género. Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La sensibilización en género. Volumen 1*. México: INMUJERES. Disponible en:
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100972.pdf
- Kasza, K. (1996). *A Mother for Choco*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Kilodavis C. & DeSimone S. (2011). *My Princess Boy*. New York: Simon & Schuster.
- Ley 26.150/2006. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150.pdf>
- Lionni, L. (2011 (reprint)). *Little Blue and Little Yellow*. New York: Alfred A. Knopf Books for Young Readers.
- Oelschlager, V. et al. (2010). *A Tale of Two Daddies*. UK: Vanita Books.
- Parr, T. (2009). *It's Okay to be Different*. New York: Little, Brown & Company.
- (2014). *The Feelings Book*. New York: Little, Brown & Company.
- (2016). *The Family Book*. New York: Little, Brown & Company.

- Richardson J. et al. (2007). *And Tango Makes Three*. London: Simon & Schuster Ltd.
- Pitman, G. & Litten K. (2014). *This Day in June*. Washington: American Psychological Association.
- Sardi, V. (2013). *Estéticas para la infancia: El libro álbum como género de ruptura*. Boletín de arte (13), 67-71. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9506/pr.9506.pdf
- Turin, A. & Bosnia N. (2016). *Candy Pink*. Madrid: Nube Ocho.
- Walton, J. & MacPherson D. (2016). *Introducing Teddy*. New York: Bloomsbury USA Children's Books.

El desarrollo de la literacidad académica crítica durante la formación de grado: un desafío de la universidad actual

Reina Himelfarb
Universidad Nacional del Comahue
reina.himelfarb@fadel.uncoma.edu.ar
rhimelf@gmail.com

Resumen

El desarrollo de la literacidad académica crítica constituye uno de los mayores desafíos de la formación de grado actual. En este trabajo, presentaremos los hallazgos realizados al respecto a partir del análisis cualitativo de entrevistas realizadas a docentes de la Universidad Nacional del Comahue, República Argentina. Esperamos que los resultados de nuestro estudio constituyan un aporte a la comprensión de las prácticas de la enseñanza en relación con la comunicación científica y académica, y permitan pensar modos de superar los obstáculos para el desarrollo de la literacidad académica crítica que enfrentan docentes y estudiantes de nivel superior en la actualidad.

1. Introducción

Son muchos y variados los desafíos que presenta la formación de grado en la universidad pública argentina actual. Algunos como, por ejemplo, aquellos originados en falencias observadas en los planes de estudio, tales como la ubicación de las asignaturas en los mismos o el sistema de correlatividades, se circunscriben a ciertas carreras en particular. Otros, tales como la falta de tiempo, la conformación insuficiente de las cátedras, el número de alumnos, o el factor presupuestario, afectan en el contexto actual a todas o a la mayoría de las carreras universitarias.

Elegimos centrarnos aquí en los desafíos planteados por la comunicación científica y académica, puesto que ésta constituye un aspecto crucial de la formación de nuestros estudiantes de grado que, además de atravesar todas las disciplinas, es independiente de las contingencias de la coyuntura actual. Tal como sostiene Russell (2001), “[l]a comunicación es esencial a la naturaleza y práctica de la ciencia” (párr.1). En efecto, en la actualidad, los investigadores no sólo comunican los resultados de sus investigaciones a través de artículos científicos, sino que el intercambio formal e informal con sus colegas se extiende a lo largo de todo el proceso de la investigación.

Así, como ya nota Russell (2001), el conocimiento de trabajos publicados con anterioridad, las presentaciones en conferencias y eventos científicos, las impresiones preliminares en medios electrónicos, la colaboración académica a nivel global, con una mayor movilidad de investigadores y académicos, se han convertido en moneda corriente en las primeras décadas del siglo XXI. Pero,

además, esto se ha visto potenciado y acentuado de manera extraordinaria por la pandemia que afecta a gran parte del mundo en este momento.

Ahora bien, como anticipamos, lo antes expuesto se traduce en nuevos desafíos para la formación de grado en nuestras instituciones educativas. En tal sentido, en este trabajo nos proponemos aportar a las discusiones existentes sobre algunos de los desafíos que plantea la comunicación científica y académica para los estudiantes de grado en la actualidad. En particular, intentaremos mostrar los obstáculos para el desarrollo de la literacidad académica crítica que enfrentan docentes y estudiantes de nivel superior en el momento actual.

Para ello, ahondaremos, en primer término, en el concepto de *literacidad*^{4 5}, teniendo en cuenta que en un marco en el cual se extiende la colaboración en la ciencia, y las tecnologías de la información penetran todos los campos del trabajo científico y académico, este tipo de nociones adquieren nuevos matices, se transforman sustancialmente, y dejan lugar, finalmente, a nuevos y más abarcadores conceptos.

Más adelante, haremos referencia brevemente a la estrategia metodológica elegida para la recolección de los datos que constituyen el sustento de nuestro estudio, una entrevista semi-estructurada realizada a docentes de seis carreras de diferentes áreas disciplinares de la Universidad Nacional del Comahue, República Argentina.

Por último, mostraremos los principales hallazgos surgidos del análisis cualitativo de nuestras entrevistas, centrado en los desafíos y problemáticas percibidos como recurrentes por los docentes de grado en relación con las diversas aristas del desarrollo de la *literacidad* de los estudiantes, así como su vinculación con las prácticas de la enseñanza.

2. La noción de *literacidad*: del reconocimiento del código escrito a la lectura crítica de textos académicos

De acuerdo con Vargas Franco (2015), dos enfoques han dominado tradicionalmente los estudios de *literacidad*. El autor hace referencia, en primer lugar, a una concepción lingüística, la cual pone el énfasis en la decodificación de lo escrito. Se trata de un concepto de *literacidad* entendida como “el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto” (Montes Silva y López Bonilla, 2017, p.164).

⁴ Distinguimos aquí, siguiendo a Carlino (2013), *literacidad* –como conjunto de prácticas culturales en torno a textos – de *alfabetización* –como quehacer educativo.

⁵ Como nos recuerdan Cassany y Castellà (2010), el término *literacidad* suele verse como préstamo del inglés y, por lo tanto, puede provocar rechazo, además de resultar raro o infrecuente para muchos investigadores. Sin embargo, en estos últimos años son varios los autores que han comenzado a promover el uso del término con el propósito de contribuir a otorgar claridad y consistencia al campo, a través de la unificación de las denominaciones (Ames, 2002; Zavala, 2002; Marí, 2005; Vich; Zavala, 2004, citados en Cassany y Castellà, 2010).

En segundo lugar, Vargas Franco (2015) recupera una segunda concepción de *literacidad*, la psicolingüística, la cual sugiere que

la lectura es un proceso más complejo que exige la implementación de procesos cognitivos e implica, entre otras actividades, la activación de los conocimientos previos del lector, establecer hipótesis sobre el texto, negociar los significados con el escritor, reconstruir la macroestructura semántica del texto, etc. (Vargas Franco, 2015, p.144)

Ahora bien, como nos recuerda el autor, en la segunda mitad del siglo XX, se produjeron una serie de investigaciones bajo el nombre de Nuevos Estudios sobre Literacidad. Según Vargas Franco (2015), desde el punto de vista epistemológico, estos trabajos adoptan un enfoque sociocultural. Es en este marco que Cassany y Castellà (2010) sostienen que “leer y escribir no sólo son procesos cognitivos o actos de (de)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (p. 354).

Así, de acuerdo con Vargas Franco (2015), no bastaría con comprender lo que encierran las palabras de un texto, sino que se requiere ir mucho más allá para

escudriñar aspectos como el contexto en el cual el autor produjo el documento, las circunstancias sociales e históricas que rodearon este acto de producción, las condiciones que rodean la recepción del texto, la identidad del autor, la identidad del lector. (Vargas Franco, 2015, p. 145)

En suma, tal como advierten Cassany y Castellà (2010), será necesario ampliar el alcance del concepto *literacidad* para abarcar no sólo el dominio y el uso del código alfabético, y la construcción receptiva y productiva de los textos, sino también

el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (Cassany y Castellà, 2010, p.354)

En este punto, cabe señalar, siguiendo a Klett (2017), que la *literacidad académica* es una clase especial de *literacidad* generada en un contexto en el cual interactúan docentes, investigadores y estudiantes. Es este contexto el que determina justamente los géneros discursivos utilizados, sus funciones y propósitos, los roles del autor y del lector, entre otros aspectos con que se articulan las prácticas de lectura y escritura.

En tal sentido, tal como sostiene Vargas Franco (2015), dentro de los Nuevos Estudios sobre Literacidad se ha formado un área de investigación que se ocupa de la *literacidad académica* en la educación superior. Estos investigadores parten del supuesto de que la *literacidad* no constituye un medio neutral que permite aprender un discurso epistemológicamente transparente (Zavala, 2009;

Zavala y Córdova, 2010; Zavala, 2011; Jones, Turner y Street, 1999; Turner, 1999, citados en Vargas Franco, 2015).

Ahora bien, no cabe duda de que, como sugiere Vargas Franco (2015), la expansión de las tecnologías digitales ha producido también transformaciones sin precedentes en la forma de circulación, procesamiento y apropiación de la información y el conocimiento. En esta línea, como explica el autor, la denominada *literacidad digital* requiere de usos intensivos y más complejos de la lectura, debido a la gran cantidad de información disponible, pero también en función de la diversidad de fuentes o sitios web desde los que se descargan contenidos, la escasa fiabilidad de los mismos, y los sesgos ideológicos presentes en muchos de ellos, como veremos más adelante.

Desde esta perspectiva, se impone con mayor fuerza aun la necesidad de formar lectores críticos, con

la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, ... la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales, así como de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (Vargas Franco, 2015, p. 142).

Se trata, en fin, de desarrollar la *literacidad académica crítica*, entendida como la capacidad de realizar una lectura compleja de textos académicos que utilice el contexto, tenga en cuenta el punto de vista, pueda cuestionar la veracidad de la información, su coherencia interna, y los intereses ocultos detrás de ella, se posicione frente al contenido del texto, y finalmente, después de leer y comprender, adopte una actitud activa (cfr. Cassany y Castellà, 2010).

3. Estrategia metodológica

En nuestro trabajo partimos del supuesto de que las concepciones de los profesores constituyen, en gran medida, el sustento de las prácticas de la enseñanza en la universidad, ya que los docentes en este nivel suelen carecer de formación didáctica específica o general (Antón Nuño, 2012; Estévez-Nenninger et al., 2014; Moreno y Azcárate, 2003; Padilla y Garritz, 2014; Serrano Sánchez, 2010; Solís, 2015).

Por este motivo, incorporamos a nuestro estudio la voz de los docentes de las disciplinas de la Universidad Nacional del Comahue, República Argentina, actores privilegiados de la formación académica en esta institución de nivel superior, en un intento de contribuir a la comprensión de los modos de vinculación de sus percepciones y creencias con las prácticas efectivas de enseñanza en esta institución educativa (Himelfarb, 2019 a y b; Martínez, 2008; Torres et al., 2018).

De esta manera, como adelantamos, llevamos a cabo una serie de entrevistas semi-estructuradas a docentes de la Universidad Nacional del Comahue, República Argentina.

Consideramos que la entrevista constituye un instrumento significativo para la comprensión de fenómenos sociales desde una perspectiva integradora (Carballo, 2001). Se trataría, además, de un instrumento adecuado para estudiar las relaciones entre lo que la persona piensa, lo que la persona siente, lo que la persona dice, y lo que la persona hace (Martínez, 2008).

Ahora bien, partimos también de la premisa de que los docentes forman parte de comunidades disciplinarias cada una de las cuales opera de acuerdo con sus propias creencias teóricas y metodológicas, las cuales conforman lo que se ha denominado cultura disciplinar (Becher, 1992; Grediaga, 2000; Gendron y Baker, 2002, citados en Ocampo Gómez et al., 2018).

Es por ello que entrevistamos a docentes de seis carreras pertenecientes tres áreas disciplinares diferentes de la Universidad Nacional del Comahue: el área científico-técnica (Licenciatura en Geología y Licenciatura en Saneamiento Ambiental), el área de la salud (carreras de Medicina y Psicología), y el área de las ciencias sociales y humanas (Licenciatura en Administración y Licenciatura en Turismo).

A continuación presentaremos algunos de los hallazgos obtenidos a partir del análisis cualitativo de dichas entrevistas en relación con los desafíos que plantea la comunicación científica y académica para los estudiantes de grado de esta universidad. Esperamos que los resultados de nuestro estudio constituyan un aporte a la comprensión de las prácticas de la enseñanza en relación con la comunicación científica y académica, y permitan pensar modos de superar los obstáculos para el desarrollo de la *literacidad académica crítica* que enfrentan docentes y estudiantes de nivel superior en la actualidad.

4. Resultados y discusión

4.1. Del desarrollo de la *literacidad* a la formación de profesionales críticos y reflexivos

No cabe duda de que uno de los grandes desafíos de las instituciones de nivel superior consiste en la formación de profesionales críticos y reflexivos. En esta línea, Cassany y Castellà (2010) recuperan el significado etimológico de la palabra *crítico* – del griego *kritikós*, adjetivo derivado de *krisis* ‘juicio, decisión’ – según el cual una persona crítica es capaz de juzgar y decidir ante un problema –una “crisis”– con criterio y discernimiento. Y para hacerlo bien debe poder elegir entre más de una opción interpretativa, sin estar sólo imbuida o atrapada en la ideología hegemónica. (p. 365)

Es este sentido del término crítico que aparece reflejado en las palabras de algunos de los docentes entrevistados:

A mí me parece que la universidad tiene que producir profesionales críticos, reflexivos, creativos. No a la medida del mercado. ...El profesional universitario tiene que saber,

tiene que reflexionar, tiene que tensionar la realidad. (Registro de entrevista, Pedro⁶, página 5)

Ahora bien, en un contexto en el que crece la conciencia del valor de la formación de profesionales críticos, se vuelve indispensable promover la formación de estudiantes capaces de realizar una lectura que tenga en cuenta el contexto y el punto de vista, para así plantearse la veracidad de la información, su coherencia interna, y los intereses ocultos detrás de ella, para finalmente adoptar una postura frente al texto que le permita actuar en consecuencia.

El desarrollo de la *literacidad crítica* resulta, entonces, un prerequisite indispensable para la formación de profesionales críticos. De esta manera, la formación de un profesional crítico debe necesariamente fomentar la exploración y explicitación del punto de vista, el posicionamiento ideológico, la discusión, el cambio de opinión, el intento de comprender la complejidad de lo social, y de transformarlo si fuera necesario.

En palabras de Alexopoulou (2018), se trata de un enfoque que responde a las demandas de una educación que sirve, por un lado, para promover el desarrollo personal de los seres humanos y, por otro lado, para contribuir a que los aprendientes tomen conciencia de su rol activo en la transformación social (p.66).

En tal sentido, en nuestro estudio hallamos docentes que consideran fundamental la formación de lectores críticos, capaces de distinguir los textos de calidad de aquellos sesgados por los intereses y las exigencias del mercado, como sostiene uno de los docentes entrevistados:

...hay laboratorios [que] les mandan a los médicos artículos. Lo que pasa es que están terriblemente sesgados porque si te lo manda el laboratorio es para que vos te instruyas sobre lo que ellos te quieren vender. Y eso también les enseñamos a nuestros alumnos, que nosotros somos médicos, profesionales universitarios, no somos comerciantes, (Registro de entrevista, Jorge, página 9)

Se trataría de docentes conscientes de que los lectores críticos son aquellos que, siguiendo a Cassany (2006), Alexopoulou (2018) describe como capaces de

interpretar y encontrarles sentido a los textos dentro de su contexto, reconocer el grupo social al que sirven y, sobre todo, desentrañar los mensajes que se esconden entre líneas (presuposiciones, sobreentendidos, ambigüedades, etc.) y detrás de las líneas (la intencionalidad del autor, su ideología, etc.) (p. 68).

Ahora bien, una condición necesaria para la formación de lectores críticos es el desarrollo de la *literacidad* en general, y de la *literacidad académica* en particular. Como vimos, se trataría de promover

⁶ Todos los nombres son ficticios, para preservar la identidad de las y los docentes entrevistados.

el aprendizaje de las capacidades necesarias no sólo para construir receptiva y productivamente los textos, sino también para comprender y utilizar las funciones y propósitos de los diferentes géneros discursivos del ámbito científico y académico, así como los roles de los actores involucrados, con el fin de acceder al conocimiento que se construye en los textos del campo disciplinar.

Sin embargo, las entrevistas realizadas muestran que nos hallamos en una situación en la que, lejos de encontrarnos con alumnos-lectores críticos, los estudiantes de grado presentan problemas aun para la lecto-comprensión, entendida como simple decodificación del mensaje del texto, como podemos observar en el siguiente extracto de una de nuestras entrevistas:

... la dificultad que se plantea es en la lectura. ... cuando les entregamos el [libro] todo esto. Es re largo, o re grande, para un tema todo esto. Impacta desde ese lugar. Pero el tema después es la lectura comprensiva en términos de proceso... (Registro de entrevista, Lucía, página 8)

Las dificultades de los estudiantes estarían relacionadas, de acuerdo con los docentes, con la extensión de los textos y la complejidad de las temáticas abordadas en el nivel universitario, como señala una de las docentes entrevistadas:

[Los alumnos de hoy] prestan muy poca atención, leen textos muy cortos, tienen que ser muy sencillos y en lo posible interactivos. (Registro de entrevista, Marta, página 8)

Esta complejidad se contrapone, de acuerdo con los docentes de las diferentes disciplinas, con la poca experiencia de lectura, el predominio de hábitos de lectura de carácter fragmentario, sin una mirada abarcadora de los temas, la falta de familiaridad con textos pertenecientes al ámbito académico, y el desconocimiento del vocabulario técnico, que suele reflejar la complejidad de los conceptos teóricos, pero además, representa en ciertas oportunidades el posicionamiento ideológico y epistemológico del autor.

Cabe señalar que los docentes se muestran en general conscientes de los obstáculos y desafíos que enfrentan los estudiantes. Sin embargo, como podemos observar en los fragmentos que siguen, la respuesta se reduce habitualmente a la aplicación de simples medidas paliativas que distan de brindar una solución definitiva a esta problemática:

[El uso de las fichas de cátedra] es para acercar la comprensión de algunos textos... es que me dicen que son re difíciles, que no los pueden entender... Pero bueno es todo un tema si la carrera tiene más fichas que material bibliográfico,... (Registro de entrevista, Pablo, página 12)

...pero lo que empezamos [a hacer] en los prácticos es a darles pequeñas síntesis. (Registro de entrevista, Teresa, página 5)

Se trata, en fin, de esfuerzos individuales de los docentes destinados a facilitar la tarea de los estudiantes más que a promover el desarrollo de la *literacidad académica* como paso previo al

desarrollo de la *literacidad académica crítica*. Esfuerzos que no parecen alcanzar en caso de ausencia de una política institucional que promueva la implementación de programas de formación para fomentar el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes a través de la creación e interpretación de significados.

4.2. El acceso a contenidos científicos y académicos en internet

Otro de los grandes desafíos que presenta la formación de profesionales en la actualidad se halla relacionado también con la comunicación científica y académica, y deriva de la necesidad imperiosa por parte de los estudiantes de grado de acceso y selección de contenidos disponibles en la internet. Tal como sostiene Russell (2001), siguiendo a Kling y McKim (1999),

[l]a tecnología de la información, como convergencia de ordenadores y redes, está aportando cambios de gran alcance a los sistemas de comunicación científica. Este cambio ha sido comparado con otros cambios importantes en el sistema de la ciencia, como el desarrollo de la ciencia global y el auge de las ciencias biológicas. (párr.3)

En tal sentido, es menester señalar ante todo que tanto los movimientos de acceso abierto a nivel mundial, como las sociedades científicas, universidades, instituciones científicas, y agencias de financiamiento de la investigación, proclaman la necesidad de libre disponibilidad de estos contenidos, a fin de favorecer el acceso democrático e igualitario a resultados de investigación, y la distribución libre y gratuita del conocimiento⁷. No obstante, atravesamos un período de transición en el que las políticas concernientes a la producción científica y académica local, nacional e internacional distan, de acuerdo con las percepciones de los docentes, de cumplir con el ideal de acceso público y gratuito para contribuir a la capacitación de científicos, académicos y estudiantes. Esto se pone de manifiesto con mucha claridad en las palabras de algunos de los docentes entrevistados:

Bueno, a mí con la Biblioteca del Mincyt⁸ me pasa lo siguiente y es que... es muy difícil de navegarla si no estás en la universidad. Los textos completos no los podés elegir. (Registro de entrevista, Marta, página 10)

La Biblioteca del Mincyt la usamos casi nada, porque cuando quise usarla no tenía acceso. ... No la volví a probar. Porque hay que estar en la facu para usarla. (Registro de entrevista, Susana, página 8)

⁷ Véase a modo de ejemplo la Ordenanza 0173/2014 por la cual se aprueba la creación del Repositorio Digital Institucional de acceso abierto de la Universidad Nacional del Comahue.

⁸ “La Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología brinda a los investigadores argentinos acceso, desde las instituciones habilitadas, a través de Internet al texto completo de 26.165 títulos de revistas científico-técnicas, 22.719 libros, 3.164 estándares, 29.800 conferencias y congresos, y a bases de datos referenciales de gran valor para la comunidad científica” (Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Argentina, 2020)

Por otra parte, y estrechamente vinculado con lo anteriormente expuesto, nos hallamos transitando una era de “superabundancia” de información, en la que el número de artículos científicos disponibles en internet ha sufrido un incremento exponencial, y continúa en aumento. Russell (2001) hace referencia a la ambigüedad reinante en el actual entorno de la información científica, resultado, de acuerdo con la autora, “de un acceso más amplio e integrado a un amplio espectro de fuentes de información y, por otro, de dificultades relacionadas con el acceso intelectual a materiales especializados” (Russell, 2001, párr.17). De esta manera, al tiempo que científicos y académicos elogian las innovaciones tecnológicas que les facilitan el acceso a la información y la comunicación formal e informal, trascendiendo las fronteras institucionales, geográficas y políticas, se lamentan de la superabundancia de información.

Así, como adelantamos, la *litteracidad digital* requiere un tipo de lectura compleja, debido a la gran cantidad de información disponible, pero también en función de la diversidad de fuentes desde las que se descargan contenidos. En tal sentido, a pesar de que los alumnos universitarios están familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías, ello no garantiza de ninguna manera que se hallen facultados para la búsqueda y selección de contenidos disponibles en internet.

Pero, además, recordemos que los cambios en la comunicación desarrollados a través de las tecnologías digitales han planteado la necesidad del desarrollo de *multiliteracidades* para incluir prácticas textuales multimodales y culturalmente inclusivas derivadas de la multiplicidad de canales de comunicación ligados a la expansión de los medios de masa, los multimedios y la internet, y por otro, la creciente diversidad cultural y lingüística (cf. Guzmán-Simón, 2016; Mills, 2009).

Nuevamente observamos que los docentes son en general conscientes de estos cambios, como surge de la lectura de los siguientes extractos de nuestras entrevistas:

...dado el poco tiempo la cantidad de información que tenemos disponible en la web los médicos, es cómo aprender habilidades para buscar bibliografía y leerla críticamente.
(Registro de entrevista, Marta, página 2)

Tendríamos que tener una materia. Podríamos llamarle “Búsqueda de bibliografía y lectura crítica, y herramientas de lectura crítica”. (Registro de entrevista, Marta, página 9)

El profesional tiene que tener la posibilidad de tener una apertura, de poder reflexionar sobre otros espacios, sobre otros tiempos, sobre otra creatividad, de tensionar la realidad.
(Registro de entrevista, Pedro, página 9)

Sin embargo, en nuestras entrevistas notamos, también, que, aun cuando en muchos casos los docentes reconocen la necesidad de los estudiantes de desarrollar capacidades para la búsqueda y

selección de material de calidad en internet, parece prevalecer una concepción del docente como guía circunstancial en el uso de las nuevas tecnologías, en particular, en la selección de bases de datos, y uso de motores de búsqueda adecuados. De hecho, como podemos observar en nuestras entrevistas, los docentes asumen un rol que alguno de ellos se anima incluso a catalogar de “bibliotecario”:

... cambió un poco nuestro rol porque la verdad que si ellos quieren acceder a información, pueden acceder a todo lo que quieran. Pero justamente [nuestra tarea] es la de seleccionar, la de ser referente digamos, un poco el rol que tenía el bibliotecario antes pero en el aula. (Registro de entrevista, Marta, página 9)

...yo les armé un listado con revistas científicas con referato de diferentes universidades de Latinoamérica y el Caribe y nuestras, con diferentes links, donde ellos, por ejemplo, pueden ir a investigar diferentes tipos de artículos. (Registro de entrevista, Gerardo, página 2)

Ellos realizan sus propias búsquedas, pero internet es una herramienta de doble filo porque vos ahí puedes subir cualquier cosa, ... o sea es realmente una herramienta que no garantiza ninguna calidad. Entonces, yo en general recomiendo algunas bases de datos de donde ellos pueden buscar. (Registro de entrevista, Susana, página.4)

De esta manera, aun cuando los docentes se perciben a sí mismos como referentes para los estudiantes de grado en el proceso de búsqueda y selección de contenidos, en el mejor de los casos, contribuirían a su formación en el uso eficiente de ciertos motores de búsqueda. En consecuencia, no se promovería el aprendizaje de habilidades de procesamiento de la información y posterior toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos. En suma, no se favorecería la adopción de una posición crítica que habilite para evaluar de manera autónoma la legitimidad de la información disponible en internet.

Una vez más debemos destacar aquí que las acciones individuales y esporádicas de los docentes, aunque bien intencionadas, no pueden reemplazar la implementación de políticas claras a nivel institucional que fomenten prácticas pedagógicas concretas destinadas a desarrollar la *literacidad* de los estudiantes en su sentido más amplio.

5. Conclusión

Tal como señala Londoño Vásquez (2015) en su repaso de las investigaciones más recientes concernientes a la cultura escrita, la alfabetización académica y la *literacidad*, realizadas en el contexto hispanoamericano y en otros países del mundo, existen antecedentes de implementación de programas

institucionales con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica en la formación universitaria en países como Estados Unidos y Australia. También en Argentina, se han realizado propuestas y experiencias en tal sentido (Carlino, 2003, 2013, 2017; Carlino et al., 2013; Moyano, 2010, citado en Londoño Vásquez, 2015).

El éxito de tales programas y experiencias confirmaría los beneficios de diseñar políticas a nivel institucional que promuevan el desarrollo de la *literacidad* de los estudiantes durante la formación de grado.

Estas políticas podrían traducirse en programas que brinden desde cursos obligatorios de lectura y escritura académica o talleres de alfabetización digital comunes a todas las carreras, hasta el acompañamiento de docentes-tutores o estudiantes-asistentes capacitados para brindar apoyo durante el cursado de las asignaturas. Programas de este último tipo permitirían que los estudiantes adquirieran aquellas habilidades necesarias para su campo específico de formación.

En tal sentido, los hallazgos realizados a partir del análisis de nuestras entrevistas parecen corroborar la idea de que contribuir a la *literacidad académica crítica* de los estudiantes no puede ser únicamente responsabilidad de los docentes de las disciplinas. De nuestro estudio surge con claridad que la implementación de programas de formación en este caso, como en muchos otros, debería ser competencia de la institución educativa.

Por un lado, convertir el desarrollo de la *literacidad académica crítica* en proyecto pedagógico institucional aumentaría las expectativas de abarcar una mayor proporción de estudiantes. Por otro lado, un proyecto de este tipo significaría, además, mayores probabilidades de subsistir y sostenerse en el tiempo.

Bibliografía

- Alexopoulou, A. (2018). La enseñanza de ELE desde la perspectiva de la literacidad crítica. En Alexopoulou, A. (Coord.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 61-79). Ediciones del Orto.
- Antón Nuño, M. A. (2012). *Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos.
- Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Argentina (25 de agosto de 2020). *El portal argentino del conocimiento científico*. <https://www.biblioteca.mincyt.gob.ar/>
- Carballo, R. F. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento actual*, 2(3), 14-21.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124.
- Carlino, P., Iglesias, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 28 (2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, Á. A., Arreola-Olivarría, C. G. y Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49- 64. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.CSEA>
- Guzmán-Simón, F. (2016). La alfabetización multimodal en la Educación Superior. En A. Camacho (Ed.), *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital* (pp.17-32). Editorial Síntesis.
- Himelfarb, R. (2019a). Explorando subjetividades: algunos presupuestos fundamentales. En Fernández Lamarra N. (Comp.), *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: memoria académica, Volúmen II* (pp.516-525). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Himelfarb, R. (2019b). Concepciones de los docentes universitarios acerca de los procesos de formación en el nivel superior: algunas reflexiones sobre nuestras propias prácticas de investigación. *II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social*, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN, Tandil, Buenos Aires, diciembre de 2019.
- Klett, E. (2017). Literacidad académica: géneros y lectocomprensión en lengua extranjera. En Riestra, D. (Comp.) *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp.1225-1231). Editorial UNRN.
- Londoño Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas, Rumbos y Sentidos de la comunicación*, 13(26), 197-220.
- Martínez, P. (2008). ¿Qué aporta la entrevista en profundidad? En Martínez, P. y Rodríguez, P. M. *Cualitativa-mente: los secretos de la investigación cualitativa* (pp.387-398). ESIC Editorial.
- Mills, K.A. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education*, 23(2), 103-116. <https://eprints.qut.edu.au/14973/>

- Montes Silva, M. E., y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922010>
- Moreno, M. M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280.
- Neuquén (Ciudad). Ordenanza 0173/2014, del 4 de diciembre, de creación del Repositorio Digital Institucional de acceso abierto de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- Ocampo Gómez, E., Hernández Ferrer, E., y Rodríguez Orozco, N. (2018). La disciplina académica frente a las políticas de formación integral: deconstruyendo el carácter político y simbólico de las resistencias. *Revista Argentina de Educación Superior*, (16), 58-82.
- Padilla, K. y Garritz, A. (2014). Creencias epistemológicas de dos profesores-investigadores de la educación superior. *Educación química*, 25(3), 343-353.
- Russell, J. M. (2001). La comunicación científica a comienzos del siglo XXI. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 168.
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Solís, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Torres, M. B., Denham, P. A. y Martínez, M. B. (2018). "Te cedo la palabra" Lo que solo los docentes en una entrevista nos pueden contar. *VII Congreso Nacional y V Internacional de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, "Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del I Congreso de Investigación Educativa en la UNCo"*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, 18 al 20 de abril de 2018.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, (42), 139-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>

Estrategias de acompañamiento en el nivel Superior basadas en los Nuevos Estudios de Literacidad. Reflexiones desde la sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro.

Carina Llosa
Universidad Nacional de Río Negro – Sede Andina
Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su enseñanza
CELLAE
cllosa@unrn.edu.ar

Resumen

Para generar estrategias que realmente garanticen la igualdad de oportunidades no solo para ingresar a la universidad, sino para permanecer y egresar, debemos revisar nuestra visión sobre los estudiantes, nuestros roles docentes y las dinámicas arraigadas en nuestras materias, carreras e instituciones. En este complejo binomio de inclusión-calidad, es esencial reconocer el impacto que tiene el entramado entre lectura, escritura y evaluación en la educación superior (Cortes y Kisilevsky, 2019), reflexionar sobre él y explicitarlo a los nuevos estudiantes para que lleguen a la universidad para quedarse. La perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Urus 2019) nos permite adentrarnos en dicha reflexión, al postular que las prácticas letradas son construcciones sociales, culturales e históricas entrelazadas en relaciones de poder. Teniendo en cuenta esta perspectiva, este trabajo propone diferentes estrategias de acompañamiento en la universidad, desde las materias, las carreras y las instituciones.

1. Introducción

Diferentes factores a lo largo de la historia Argentina fueron sentando las bases para que la educación superior fuera cada vez más inclusiva, desde su gratuidad (Decreto nº29.337/49) hasta la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley de Educación Nacional nº26.206/06) que permitió que muchos más jóvenes posean las credenciales necesarias para acceder a la universidad. Dicha masificación del acceso a la educación superior ha traído con ella un incremento en la heterogeneidad de los estudiantes, que convirtió la entrada irrestricta a la universidad en una “puerta giratoria” (como grafica Vincent Tinto), ya que solo egresa el 28% (García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015, p. 99).

Desafortunadamente, estas tendencias parecen haberse naturalizado en el ámbito de la docencia universitaria y han sido fácilmente justificadas centrándose en las carencias que poseen los estudiantes al ingreso. Pero... ¿Y si desnaturalizáramos este desgranamiento? ¿Y si en lugar de centrarnos en lo que les falta a los estudiantes le prestáramos atención a lo que traen y a cómo guiarlos para que puedan transitar este nivel con éxito? Para ello debemos revisar nuestra visión sobre los estudiantes, nuestros roles docentes y las dinámicas arraigadas en nuestras materias, carreras e

instituciones, en pos de generar estrategias que realmente garanticen la igualdad de oportunidades. En este complejo binomio de inclusión-calidad, como explican Cortes y Kisilevsky (2019, p.11), es esencial reconocer el impacto que tiene el entramado entre lectura, escritura y evaluación en la educación superior, reflexionar sobre él y explicitarlo a los nuevos estudiantes para que lleguen a la universidad para quedarse.

2. Conceptos fundamentales para la reflexión

Como detalla Urus (2019, p.103), la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad nos permite adentrarnos en dicha reflexión, al postular que las prácticas letradas son construcciones sociales, culturales e históricas entretejidas en relaciones de poder. De esta forma, podemos traspasar el concepto dicotómico de alfabetización académica, para entender que existen múltiples literacidades, producto del interjuego entre relaciones sociales, culturales e identitarias.

El término alfabetización académica, como lo define Carlino (2013, en Urus 2019, p.104) “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”, nos coarta la posibilidad de dar cuenta de la multiplicidad de aspectos involucrados en este proceso. Como explican Gragnolino y Lorenzatti (2013) y Zavala et. al. (2004) (en Urus, 2019, p.104-105) la alfabetización académica:

se asocia a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo y, por otro lado, está ligado a términos negativos como analfabeto o analfabetismo, que están cargados de una ideología asociada a la imposibilidad de “progreso” social y a la carencia de “inteligencia”, en términos cognitivos. Además, sostienen que el concepto “alfabetización” manifiesta una dicotomía, porque se trata de un atributo que el sujeto tiene o no tiene.

Este posicionamiento, lejos de ser una mera elección léxica, refuerza que la responsabilidad del bajo rendimiento académico y el abandono de la universidad se deben al déficit de saberes de los alumnos, restándole importancia a la incidencia que tienen las decisiones pedagógicas de los docentes. Como lo demuestran Cortés y Kisilevsky (2019, p. 3), aún persiste la creencia histórica de que un buen docente universitario es quien acredite sólidos conocimientos del área disciplinar, obturando la discusión sobre la transposición didáctica necesaria para que estos conocimientos sean enseñados.

Por el contrario, situarnos en la perspectiva de múltiples literacidades nos permite aceptar la heterogeneidad de los sujetos y también comprender que para adquirir una literacidad académica no es suficiente seguir recetas para entender y producir el género académico. Como señala Urus (2019, p. 109), también nos permite trasladar el foco: de inculcar las reglas aceptadas, a poder dialogar con ellas, tratando de introducir las voces que nuestros estudiantes traen al mundo académico, en lugar de ocultarlas y excluirlas.

Es por ello que los Nuevos Estudios de Literacidad nos demandan nuevas propuestas de enseñanza, como lo son las concebidas como “zonas de pasaje” (Bombini y Labeur, 2017 en Urus, 2019, p. 111), que nos permiten posicionarnos frente a sujetos que traen su bagaje hacia un nuevo nivel educativo, y por lo tanto necesitan acompañamiento para pasar de un nivel al otro. De esta forma, el enfoque de zonas de pasaje nos permite superar las concepciones relacionadas a las falencias que tienen los estudiantes en relación al capital cultural que nos gustaría que posean, poniendo en tela de juicio a la panacea de transmitir recetas sobre lectura y escritura académica. Nos permite superar la disyuntiva del déficit, integrando la diversidad de voces. En un sentido más amplio, las zonas de pasaje se enmarcan en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel) al centrarse en tender un puente entre los nuevos conceptos y los conocimientos previos de cada estudiante.

Como explican Botto y Cuesta:

Desde este marco, se propone la enseñanza de la lectura y la escritura como situada, recursiva y colaborativa, dentro de un espacio de formación específico que “no va a ‘subsana’ supuestos ‘déficits’ de la escuela media sino que va a inaugurar un recorrido por otra institución que los alumnos desconocen” (2015 en Urus 2019, p.112).

Es entonces desde este lugar de acompañamiento y reconocimiento de saberes previos que deberíamos situarnos los educadores del nivel superior. Primero, reconociendo que nuestro rol de educadores demanda no sólo un conocimiento profundo del área disciplinar, sino también los conocimientos pedagógicos para estar a la altura de las circunstancias que se nos presentan. Segundo y como consecuencia de esto, desarrollando e implementando estrategias que nos permitan trabajar en las zonas de pasaje desde la materia, la carrera y la institución.

3. Propuestas de acompañamiento

3.1. Acompañando desde las materias

Las tradiciones arraigadas en el sistema universitario usualmente incluyen que los docentes se limiten a transmitir el conocimiento de su área disciplinar, de la mejor manera que les parezca, para luego evaluarlo. Ya sea por esperar una educación bancaria, como la definiría Paulo Freire, o la reinterpretación e integración de los contenidos, ambas situaciones distan de acompañar a los estudiantes en esta zona de pasaje, y colaboran con el nivel de desgranamiento existente a la fecha. Sin embargo, la misma etimología de la palabra evaluar (su acepción *to assess* en inglés) nos debería llevar a la idea de acompañar (en latín: *ad sedere* o *assidere*: sentarse al lado de alguien). Esto nos resalta la importancia de reconocer qué saberes previos traen nuestros estudiantes para poder acompañarlos desde ese lugar, y de utilizar a la evaluación formativa como un dispositivo que brinde información y fomente el aprendizaje. La evaluación no solo devela qué contenidos adquirió el

estudiante, sino que también nos muestra qué aspectos de la materia suelen generar dificultades, para poder desarrollar estrategias que tiendan los puentes necesarios para que estos contenidos puedan ser aprendidos significativamente por el estudiante.

Una dificultad común en esta zona de pasaje lo es la interpretación de las lecturas, reflejada también en las producciones escritas de los estudiantes, que Alvarado y Cortes (2000) resumen en la frase “repetir o transformar”. Los estudiantes suelen traer como bagaje de la escuela secundaria la idea de que escribir es repetir el conocimiento, no reformularlo. Esta práctica, que les suele resultar exitosa en el nivel medio, limita la lectura comprensiva por un lado, y las producciones escritas por el otro. En consecuencia, como señalan Scardamalia y Bereiter (en Alvarado y Cortés, 2000, p.3) los estudiantes no poseen una representación retórica de la tarea de escritura por lo que no tienen en cuenta la adecuación al género y al destinatario.

Es por ello que pensando en acompañarlos en esta zona de pasaje es esencial que el docente intervenga estableciendo los nexos entre los saberes previos y los nuevos. En cuanto a la lectura, como explican Cortes y Kisilevsky (2019, p.15-16), es fundamental que el docente explicita la razón de haber elegido el texto a trabajar, su relación con los objetivos de la materia, la relación del texto con su contexto de producción y cualquier aspecto que pueda obstaculizar la comprensión del mismo, en cuanto a vocabulario o saberes previos presupuestos. Esto requiere que el docente se pueda distanciar lo suficiente de la lectura para ponerse en el lugar de los estudiantes y así entender qué puentes se deben tender, además de propiciar un ambiente de interacción en el aula que permita que los estudiantes puedan preguntar cualquier cuestión no contemplada previamente por el docente.

En cuanto a la escritura, acompañar implica su enseñanza explícita en las asignaturas, incluyendo el diálogo entre docente y estudiantes en torno a las consignas establecidas. Como demuestra la investigación de Stagnaro (2013 p.13), las representaciones de las tareas de escritura por parte de los estudiantes distan de ser las que esperan los docentes. Por lo tanto, es importante no solo profundizar sobre la forma de enunciación del conocimiento disciplinar, sino también explicar detalladamente qué esperamos de cada consigna. En sus palabras:

Es imperioso que los profesores reflexionemos sobre las tareas que solicitamos y, al mismo tiempo, que enseñemos los pasos que permiten cumplir de manera satisfactoria la tarea. Creemos que un primer paso es la promoción de la interacción docente-estudiante y tender al cambio de la conciencia de los profesores para que ellos comprendan que no alcanza con explicar los contenidos disciplinares, sino que también hay que enseñar el lenguaje y las prácticas de lectura y escritura tal como se dan dentro del campo disciplinar (Stagnaro, 2013, p.14).

Es importante remarcar que si bien la explicitación de los pasos necesarios para cumplir las tareas y las particularidades de lectura y escritura de cada disciplina es esencial para acompañar a los

estudiantes en esta zona de pasaje, no es suficiente. Por un lado, los estudiantes necesitan variadas instancias de práctica para poder apropiarse de estas nuevas herramientas, no solo conocerlas. Por otro lado, el reconocer y valorar sus saberes previos y subjetividades implica alentarlos a encontrar su voz en este nuevo contexto y poder expresarla dentro de las relaciones de poder ya existentes. Como sugiere Urus (2019), se debería reconocer la diversidad de subjetividades de los estudiantes y fomentar la construcción de la identidad discursiva.

Para ello, deberíamos propiciar la participación en prácticas de lectura y escritura colaborativas, situadas y recursivas. El trabajo en grupos también les permitirá escuchar otras voces, además de la del docente y el texto, en miras a dialogar con ellas. La recursividad cobra especial importancia, no solo como parte del aprendizaje en general, sino de la escritura académica en particular. La mera idea de la escritura como proceso suele ser una novedad en muchos estudiantes, como explica Hjortshoj en Carlino (2004, p. 324), “tienden a percibir a sus primeros pensamientos como los últimos, y a los segundos pensamientos como destructivos”.

En el caso particular de Inglés (materia que dicto) el acompañamiento implica reconocer la heterogeneidad de conocimientos previos de este idioma, muy ligados al capital cultural y económico de cada estudiante, y más evidente en las materias Inglés que se abocan a desarrollar las cuatro macrohabilidades de la lengua (leer, escuchar, escribir y hablar). Para poder subsanar esas brechas, la metodología del “aula invertida” (Lage, 2000) permite proponer trayectos más personalizados de acuerdo a las necesidades particulares de cada estudiante. Se proporcionan diferentes materiales optativos de consulta y práctica mediante el aula virtual previos a la clase presencial, que permiten revisar o aprender los conocimientos necesarios mínimos para la clase, al ritmo de cada estudiante. La metodología en base a la resolución de tareas (*task based*, Samuda y Bygate, 2008) también permite acompañarlos en la zona de pasaje, ya que cada estudiante puede llegar a la resolución de las tareas de manera diferente, en base a sus saberes previos y a sus conocimientos adquiridos en la materia. Este enfoque resultó muy efectivo también en el contexto de cuarentena debido al COVID 19, que forzó la virtualización de las propuestas educativas.

En síntesis, desde cada materia podemos acompañar a los estudiantes en su zona de pasaje, explicitando las particularidades de la disciplina y su forma de comunicación. Es importante entablar un diálogo de saberes que les permita aprender significativamente y encontrar su voz en este nuevo contexto, que muchas veces los deja “mudos”. Asimismo, debemos recordar la recursividad que requiere el apropiarse de estas herramientas, centrándonos en los procesos y entendiendo que son capacidades que necesitan tiempo para ser manejadas.

3.2. Acompañando desde las carreras

La transversalidad de las prácticas de lectura y escritura se torna una oportunidad para el trabajo en equipo de los docentes de una carrera. Si la estrategia de otorgarle tiempo e importancia a la lecto-escritura académica se transversaliza, se genera una sinergia que permite aprender de manera más eficiente y le da coherencia curricular a la importancia de leer activamente para transformar los conocimientos y no meramente repetirlos.

Si bien articular acciones entre las diferentes materias suele ser difícil de llevar a la práctica por diversos motivos, dicha articulación nos permitiría un contexto real para ver en acción la recursividad de la escritura y la integración de contenidos. Articular trabajos prácticos con temas comunes a ser abordados por diferentes materias les permitiría a los estudiantes visitar lo escrito desde otra perspectiva y entender mejor la relevancia del tema y su relación con otros.

En la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), las carreras incluyen dentro de sus planes de estudio la materia “Introducción a la Lectura y Escritura Académica” (ILEA). Es esencial interactuar con esta materia, pero creo que la articulación debería ser vertical además de horizontal. Como ya se mencionó, las herramientas de lecto-escritura académica necesitan tiempo para ser adquiridas. Usualmente, las 64 hs. en el primer cuatrimestre de la carrera que implica ILEA no son suficientes. Por lo tanto, sería de utilidad que a nivel institucional se pueda resignificar este espacio, quizá extendiéndolo en forma de tutorías, para que los estudiantes tengan un espacio extra para reflexionar sobre sus producciones escritas.

Desde la materia Inglés, también se pueden articular los contenidos de forma horizontal y vertical. Por un lado, acercando a los estudiantes al género académico de la disciplina que eligieron, mediante la lectura de material en inglés y la explicitación de las estrategias para comprender este tipo de textos. Por otro lado, enfatizando la importancia de transformar y no repetir los conocimientos adquiridos, proponiendo actividades de producción escrita dentro del género académico en la lengua madre, donde se revisiten las estrategias de escritura y se acompañe en el proceso.

En síntesis, desde las carreras se puede acompañar a los estudiantes resaltando la importancia de la literacidad académica. Por un lado, haciendo de estas capacidades contenidos transversales a ser vistos en todas las materias, dándole la oportunidad al estudiante de visitar los contenidos desde diferentes materias y a través de diferentes perfiles docentes. Por otro lado, se puede fomentar la integración de contenidos y la recursividad de la escritura y de la re-escritura estableciendo temas comunes que puedan ser abordados por diferentes materias y andamiados a través del espacio de ILEA.

3.3. Acompañando desde las instituciones educativas

Es importante plantearse estas problemáticas desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad también a escala institucional. Primero, desnaturalizando el desgranamiento para problematizarlo y elaborar estrategias que acompañen a los estudiantes en esta zona de pasaje. Como explica Ezcurra (2011, p. 48), los cursos introductorios o seminarios de Primer Año son el dispositivo más frecuente, con programas de apoyo a cursos difíciles, servicios de información y orientación, tutorías y seminarios de escritura. Sin embargo, el balance de estos dispositivos en EEUU (país del que dispone datos) muestra un impacto limitado. A la luz de la teoría revisada podríamos atribuirlo a las limitaciones de tratar de “alfabetizar académicamente” a los estudiantes, sumadas al corto período de tiempo propuesto.

Un sistema de tutorías sería la estrategia que más se acerque a responder los interrogantes que nos genera la Nueva perspectiva de la Literacidad, que permita acompañar a los estudiantes en la zona de pasaje de un nivel educativo a otro. Si bien es una propuesta tentadora, se topa con diferentes obstáculos en la práctica, como explican López Martín y Villanueva (2018, p. 383). Por un lado, la escasa formación de los docentes y poca disponibilidad horaria para ejercerla. Por otro lado, en las experiencias ya realizadas también se ha registrado un escaso interés de los estudiantes, que resulta contradictorio con el gran valor que le conceden a la tutoría.

Un sistema de tutoría de pares podría solucionar las desventajas mencionadas y otra limitación que suele tener la tutoría de docentes, que es la dificultad de generar un vínculo más horizontal y empático con el estudiante. Ejemplo de ello es el programa de tutores pares de la UNRN, que funciona desde 2014 (resol. Rec. 18-1309) enmarcado en el Programa Nexos (de articulación nivel medio y superior). En el mismo, los estudiantes avanzados brindan información acerca del funcionamiento de la universidad y orientación académica básica a los ingresantes. El programa incluye una instancia de capacitación y articula con el departamento de Vida Estudiantil y las direcciones de carreras, quienes sugieren qué estudiantes podrían necesitar este tipo de apoyo.

Este programa posee mucho potencial. En la convocatoria de 2019, se asignaban hasta tres estudiantes por tutor y se convocaba a 10 tutores por sede quienes recibirían durante 10 meses el monto de \$800 a modo de asignación estímulo mensual. Creo que debería ampliarse la cantidad de tutores disponibles, para poder acompañar a una mayor cantidad de ingresantes, y si se articulara con el Programa de Trabajo Social (horas necesarias para la obtención del título), podría reconocerse este valioso trabajo mediante la acreditación de dichas horas.

Durante 2020, en el contexto de la cuarentena ocasionada por el COVID19, la UNRN pasó a contratar un tutor por carrera, para que los estudiantes puedan tener un apoyo técnico frente a la virtualización de las materias. Esto también ha sido de gran ayuda, permitiendo que muchos estudiantes

continúen con sus estudios en esta nueva modalidad, aunque podría ser aún más eficiente un seguimiento más personalizado.

Es esencial también que la institución brinde capacitación relacionada no solo a tutorías sino también a didáctica y pedagogía en general, como lo hace la UNRN con la especialización en Docencia Universitaria y diferentes cursos de actualización. Sin embargo, al no ser obligatorios ni estar contemplados en la carga horaria del trabajo docente, a muchos docentes se les dificulta hacer dichas capacitaciones.

Como se mencionó anteriormente, ILEA debería no solo ser una materia sino un espacio de acompañamiento a lo largo de la carrera. Podría tener un horario semanal donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de ir con sus producciones en proceso y consultar, como parte de un sistema de tutorías más especializado en la escritura académica.

En síntesis, es esencial que a nivel institucional se desarrollen e implementen estrategias de acompañamiento no solo en el ingreso sino a través de todo el trayecto universitario. Si bien los cursos introductorios colaboran en proporcionar conocimientos útiles para que el pasaje entre el nivel secundario y el terciario sea más exitoso, el “oficio de ser estudiante”, es mucho más complejo y requiere más tiempo para ser adquirido.

4. A modo de síntesis

La masificación de la educación superior ha dejado al descubierto que es insuficiente concentrarse en los saberes disciplinares para educar en la universidad. A menos de que nos resignemos a naturalizar el gran desgranamiento en el primer año y a responsabilizar a los estudiantes por ello, nos enfrenta a pensar estrategias pedagógicas y didácticas para acompañarlos desde sus conocimientos previos hacia esta nueva etapa.

Este acompañamiento demanda dejar de esperar que ingresen estudiantes ideales, con el capital cultural que esperamos, y accionar desde los estudiantes reales que empiezan la universidad. Explicitar las formas de leer y escribir en este nuevo contexto y acompañarlos en el proceso de ponerlas en práctica, durante toda la cursada, incluida la evaluación, desde un rol más cercano al de tutor que al de disertante. En otras palabras, colaborar con los estudiantes en la construcción de una red de significados y las relaciones establecidas entre ellos, en paralelo con el patrón estructural de los tipos de discurso y las formas de utilizarlos.

Es importante tener en cuenta que la adquisición de estas habilidades, que ponen en juego pensamientos de orden superior, se da procesualmente, en el trayecto de la carrera. Es por ello que rescato también la importancia de entender la transversalidad de estas habilidades, que desafía a las carreras y a las instituciones a trabajar de forma interdisciplinaria y novedosa.

Explicitar, entonces, se vuelve la palabra clave. Qué pretendemos de la consigna, cómo se puede resolver, cómo será evaluada, por qué la estamos evaluando. Explicitar la diferencia entre repetir y transformar el conocimiento, y proveerles variados espacios donde puedan ponerlo en práctica. Es un proceso arduo que insume más tiempo que limitarse a dar cátedra y evaluar de forma sumativa. Pero la problemática a la que nos enfrentamos nos lo está demandando si nosotros también pretendemos transformar la realidad, no repetirla.

Bibliografía

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la universidad. Repetir o transformar, *Ciencias Sociales*, 43, agosto.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26) 321-327.
- Cortés, M. y Kisilevsky, M. (2019). El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura. *Número especial de la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*. Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa).
- Ezcurra, A.M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En: Gluz, N. (Editora) *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Editorial UNGS.
- García de Fanelli, A. y Adrogué de Deane, C. (2015) Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes*, 16, Junio, 2015, 85-106.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- López Martín, I. y González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in Second Language Learning. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(3). Palgrave.
- Stagnaro, D., Chosco Diaz, C. (2013) Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes. En: *El semillero de la escritura Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pág. 95 a 129).
- Universidad Nacional de Río Negro (2009). Resolución Rectoral 18-1309: Programa de Tutores Pares.
- Urus, M. (2019). Enfoques epistemológicos de las prácticas letradas en la educación superior. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, agosto.

Los translectores en los profesorados del siglo XXI

Sobrino, Mónica
FaCE – Universidad Nacional del Comahue
monicasobrino@gmail.com

Camadro, Ema
FaCE – Universidad Nacional del Comahue
lecamadrom@hotmail.com

Bravo, Rosana
FaCE – Universidad Nacional del Comahue
monicasobrino@gmail.com

Resumen

Investigar las *Narrativas de enseñanza en el campo de la formación docente inicial*⁹ en los inicios del siglo XXI, es reconocer que convivimos con narraciones de época impresas y digitales. Las primeras son las clásicas lecturas formadoras, mientras que las segundas son las protagonistas de este nuevo siglo, describiéndolas rápidamente como interactivas e inmersivas.

En esta línea de reconocer algunas de las modalidades que actualmente tienen los textos a trabajar, se pudo identificar los soportes¹⁰ que sostienen dichas lecturas. Lo que permitió construir, a modo de trazabilidad, la definición de la problemática a indagar en el proyecto citado.

Para lo cual se decidió que la estrategia metodológica de abordaje, sería la teoría fundamentada. Lo que admite analizar tanto las peculiaridades de los soportes de lectura, como sus atributos, a fin de interpretar los aportes que aquellos harían, al tratamiento de los textos de la formación.

Introducción

Las narrativas en la enseñanza constituyen una línea de investigación en el campo de la formación docente desde hace al menos, cinco décadas. De la mano de autores como Egan (1986), Goodson (1991, 1993), Huberman (1974, 1989), Jackson (1999), McEwan & Egan (2005) quienes hicieron foco en el protagonismo del papel de los relatos en las prácticas docentes.

Dichas prácticas fueron estudiadas en tanto modalidades narrativas del saber pedagógico, que cada docente configura a partir de los conocimientos disciplinares. Entendiendo que paralelamente, los textos de lectura académica propuesto en esas narraciones, son también organizadores de la

⁹ El PI 04C/145 - pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, convocatoria 2018-2021. Ordenanza de aprobación 0067/2018.

¹⁰ Soporte impreso y soporte pantalla de la lectura académica.

enseñanza y del contenido curricular del campo epistemológico a enseñar, configurando de ese modo, un vínculo ontológico comprensible.

En este sentido, sería pertinente afirmar, que las narrativas de la enseñanza son una línea teórica que estudia los modos de decir de los diferentes campos de conocimiento. En esa línea el proyecto de investigación referido, trabaja sobre los modos de comunicar contenido desde los distintos soportes narrativos, que los identificamos como materiales curriculares de la formación.

Dicho recorte, planteó la necesidad de establecer con claridad que se entendería por materiales curriculares, para lo que se decidió tomar la conceptualización que realiza Tosi, C. (2018)

“Constituyen soporte y expresión de los saberes, las corrientes pedagógicas y las ideológicas que circulan en la institucionalidad epistemológica de los distintos campos disciplinares. Representan y presentan el conocimiento en sus aspectos polifónicos argumentativos impresos y digitales en tanto modo de decir, organizar y comunicar estructuras de conocimiento” (p. 116).

Acordada esta noción central del proyecto, se avanzó en otro aspecto de la pregunta a indagar, la necesidad de reconocer que convivimos con narraciones de época, para señalar que no analizaríamos los discursos que en ellas circulan. Sino que, indagaríamos la narrativa de los textos académicos desde la expresión que los soportes (impreso y digital) admiten, en los contenidos disciplinares que comunican.

Con lo cual, la relación entre sujetos de la formación docente inicial y contextos iniciales de formación profesional, conforman un interesante ligamen para analizar algunas de las peculiaridades de las distintas narrativas, que se plantean desde los soportes impresos y digitales en las lecturas a trabajar.

De ahí que, a partir de reconocer el contexto narrativo en el cual situamos la formación docente inicial, se caracterizó de manera preliminar, las narraciones de época en las que conviven soportes textuales - lectores. En ese sentido se exploró, a modo de primer acercamiento, las originalidades que exhiben las narraciones según sea el soporte que las median (mediación).

De modo que fue necesario determinar las especificidades de cada una de las narrativas mencionadas en los párrafos anteriores, a fin de distinguirlas en algunos de sus aspectos específicos. En particular, las narrativas digitales, exhiben atributos que habilitan relatos interactivos, transmediales, colaborativos, inmersivos, extendidos. Con la peculiaridad que brindan los textos descriptos, modalidades “amigables” para el lector joven¹¹, que se despliegan tanto en tiempo sincrónico como asincrónico.

¹¹ Scolari, C. (2017) define al lector joven, como *translector*.

Mientras que la narrativa impresa, tiene otra condición, el tratamiento de la letra muerta. Vale decir, el texto impreso va a proporcionar a lo largo del tiempo ese pensamiento escrito y compartido que será inalterable en sus dichos. Se podrá comentar desde nuestras intervenciones en los márgenes de esas páginas, pero no se podrá reeditar aquella pluma, que murió en el instante mismo de ser escrito.

En resumen, lo que se decidió fue enunciar los rasgos más visibles de cada narrativa, a fin de ingresar al trabajo en terreno, desde una perspectiva exploratoria. Lo dicho, permitió hacer foco en la asignatura didáctica general (DG), por dos razones, la primera que varias investigadoras del equipo son especialistas en ese campo disciplinar y la segunda razón es que DG es una materia del tramo curricular de la formación general de los profesorados.

Rasgos visibles de los relatos impresos:

- La narrativa lineal del texto impreso, el tratamiento textual y la lectura que se organiza de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo (Verón, 2015).
- Respecto al tratamiento intertextual¹² (Bajtín, 1986: 259) del texto impreso que desarrolla¹³ el lector, es consecuencia del trabajo personal que aquél realice.
- El trabajo con la polifonía de autores en el soporte impreso, demanda un importante trabajo de comentarios, citas, críticas y reseñas entre las vinculaciones a realizar, por parte del lector *gutemberg*.

Rasgos visibles de los relatos digitales:

- Las narrativas digitales están diseñadas en perspectiva de interfaz¹⁴ (Scolari, 2018), que se expresa bajo distintas modalidades:
- Narrativas en vivo (Maggio, 2018).
- Narrativas interactivas¹⁵, colaborativas.
- Narrativas transmediales (Jenkins¹⁶ 2003).
- Narrativas inmersivas¹⁷ (Domínguez, 2013).

¹² Entiéndase la relación entre textos.

¹³ A diferencia de la posibilidad que el hipertexto brinda, en la intertextualidad digital.

¹⁴ <https://www.gedisa.com/gacetillas/000136.pdf>

¹⁵ <http://multimedia.uoc.edu/blogs/narrativa/es/>

¹⁶ Jenkins, H. (2003) La narrativa transmedia, narración transmedia o narrativa transmediática (en inglés *Transmedia storytelling*), es un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión. <http://henryjenkins.org/>

¹⁷ La realidad virtual inmersiva, implica una inmersión sensorial en un entorno virtual configurado por tecnologías digitales, que simulan una realidad vivenciada. Esta experiencia de simulación se constituye en una realidad virtual, que aún se encuentra en estado incipiente debido a las transformaciones constantes de sus aplicaciones, software utilizados y complementos/acoples necesarios para sostener esa experiencialidad (Domínguez, 2013: 138).

- Narrativas extendidas (Kucheenbecker, 2012) siendo lo peculiar en estas últimas, la haptografía¹⁸.

El trabajo en terreno, desde una perspectiva exploratoria.

Una vez establecido los marcos metodológicos iniciales, se comienza a diseñar las estrategias del ingreso al trabajo de campo. Para lo que se acuerda cuáles serán los instrumentos de recolección de datos, de la primera¹⁹ entrada al terreno.

Para ello se trabajó en construir una entrevista semi estructurada de aproximación, con el propósito de indagar desde las voces docentes, qué soportes narrativos trabajaban en sus propuestas formadoras. Como ya dijimos, dirigida a profesoras de la cátedra Didáctica General, de la educación superior regional, léase, institutos de formación docente y universidades.

Las entrevistas iniciales fueron diez y las investigadoras que las realizaron, se organizaron en duplas. En el primer contacto de acuerdo con la entrevistada, se explicaba que irían dos investigadoras, a fin de no sorprender en el momento del encuentro.

Finalizada esa primera inserción en campo, iniciamos la segunda etapa vinculada al análisis de los datos empíricos que mostraban dichas entrevistas, con dos intenciones metodológicas. La primera, poder saber desde las voces de las formadoras, sus propias vivencias. Y la segunda, construir el siguiente protocolo de entrevista, para el reingreso al campo, a partir de lo dicho y analizado en esa primera indagación.

Respecto a la primera intención metodológica, se registró como una gran problemática de la formación, **las prácticas lectoras**, independientemente del soporte donde se hagan.

“... hay una gran problemática en la comprensión de los textos, por ejemplo: elegís un material para darles...Lo lees y decís, este va a andar ... [...] y no funciona. Intentan aprenderlo de memoria o les resulta difícil explicarte lo que comprendieron” (E3, 2019: 3)

“...veo diferencia de lecturas en sus trayectorias. Las diferencias de lectura, pasa más por los años de formación o de experiencia formadora que por el tipo de soporte desde el cual leen” (E2, 2019: 5)

“nosotros notamos que evidentemente estamos en una época donde la lectura clásica escrita, la alfabetización más clásica está siendo puesta en jaque ... [...] (E7, 2019: 5)

“..... los estudiantes vienen con prácticas lectoras en la web ... [...] la lectura que habitualmente sostienen, es buscando una respuesta específica, me parece. La escuela,

¹⁸ Kucheenbecker, (2012) Haptografía: mediante dispositivos periféricos basados en sensores, se puede transmitir la textura y/o blandura de objetos virtuales, con posibles aplicaciones en el campo de la educación superior de futuros profesionales de la medicina.

¹⁹ Tarea realizada en el primer semestre del año 2019.

me parece hace un rato que no promueve la lectura del pensar, relacionar. Vale decir, se lee con fines prácticos. (E1, 2019: 8)

“... Se notan varias diferencias desde lo que vengo viendo [...] en un primer año que un tercero por ejemplo...[...] pregunto ¿Leíste los textos?

- Si yo los leí, pero no sé ... necesitaría leerlo con vos” (E6, 2019: 4)

Este primer nodo conceptual, referido a las prácticas lectoras como actividad central del escenario formador, develó una primera categoría a indagar, la *lecturabilidad*²⁰. Los distintos sistemas semióticos, vale decir signos, símbolos lingüísticos o iconográficos en sus diversas peculiaridades (Pazos Lopez, 2021) trabajan en la abstracción simbólica de la comprensión, de quién interactúa con éstos. En términos de nuestro proyecto de investigación, serían los sistemas narrativos de un saber disciplinar (didáctica general) en el vínculo de lecturabilidad que proponen.

Con lo cual, se nos planteó reconocer al actual lector-estudiante, como un translector (Scolari, 2017:10) que habita las aulas. Lo que formuló distintas preguntas direccionadas a pensar que esas prácticas lectoras, estarían construyendo una modalidad simbólica específica cuando se lee en ¿soportes digitales? Para seguir trabajando en los datos recolectados en el campo, se recuperó un texto de García Canclini (2007)

«ser internauta aumenta, para millones de personas, la posibilidad de ser lectores y espectadores (...). Las pantallas de nuestro siglo también traen textos, y no podemos pensar su hegemonía como el triunfo de las imágenes sobre la lectura. Pero es cierto que cambió el modo de leer» (p. 78-83).

Sobre esa línea de pensamiento, se podría afirmar que las transformaciones en las prácticas lectoras, son propias de los últimos 6000²¹ años, vale decir, las mutaciones en las formas de leer. La lecturabilidad ha transitado distintas modalidades y formas, desde una lectura grupal y declamada en voz alta, a después de muchos siglos, pasar a una lectura silenciosa e individual.

Asimismo, la lectura que hasta hace muy poco era considerada «habitual» (la lectura silenciosa de un libro) es un fenómeno relativamente reciente en términos evolutivos, que terminó de consolidarse durante el siglo XIX (Scolari, 2017).

Lo antedicho admite visibilizar que las prácticas lectoras que propone el soporte pantalla, incorporan objetos multimedia como elemento diferenciador entre el texto escrito y las formas visuales

²⁰ La lecturabilidad es definida por varios autores (Alliende, 2002; Snow, 2002; DuBay, 2004, 2007; McNamara et al., 2014) como la facilidad o complejidad con que un texto es leído y comprendido. Son las características que hacen que un texto sea comprensible, tanto para quien lo genera con la intención de transmitir ideas, como para quien lo lee con la intención de obtener información o aprender algo. Esta conceptualización deja de manifiesto el vínculo estrecho que existe entre lecturabilidad y comprensión lectora.

²¹ García Canclini (2007) Desde que se inventó la «escritura» en términos de convenciones.

y/o sonoras de representar la información y el conocimiento. Aportando de ese modo, desde nuestra consideración, una mayor diversidad de entradas comprensivas al texto impreso.

Lo que indicarían los datos iniciales recogidos en la primera salida al campo, es la necesidad de poner en foco la “alteración de las formas narrativas para enseñar” (Maggio, 2018). Entendiendo que esta segunda década del siglo XXI, exhibe la imposibilidad de separar las herramientas tecnológicas (en sentido Vigostkyano) de las propuestas didácticas.

De modo que, lo recogido en el campo reorientó también, las lecturas del equipo de investigación. Decidiéndose estudiar las narrativas de la conectividad (Aguado, 2020; Jenkins, 2003. Scolari, 2013; 2015; 2017. Van Dijck, 2016) a fin de indagar desde una línea argumental las transformaciones que aquellas, estarían proponiendo a las actuales prácticas formadoras de los translectores²².

Los sujetos de la formación, devenidos en ¿usuarios?

Retomando las voces docentes de las entrevistas iniciales, es oportuno señalar también el reconocimiento que éstas manifiestan, respecto a las búsquedas en la web que realizan los estudiantes sobre autores, textos y/o términos teóricos, que presentan los materiales curriculares propuestos.

“...antes nosotras buscábamos en los diccionarios el significado de un término. Hoy lo googlean” (E3, 2019: 5)

“Me dicen... buscamos en youtube algún video para conocer el autor” (E5, 2019: 8)

“Mi hermana me compartió un blog de la autora que estamos leyendo” (E4, 2019: 2)

“Profe, la buscamos en Instagram para seguirla y justo estaba haciendo un vivo” (E9, 2019: 2)

“Profe ¿qué es el google académico?” (E8, 2019: 6)

Lo recabado, habilitó pensar la necesidad de visibilizar variables²³ dependientes (Corbetta, 2003) de la categoría material curricular digital. Esa decisión metodológica estuvo vinculada al reconocimiento de las búsquedas que realizan los estudiantes, concernientes a la formación inicial. Dichas variables serían: sitografía²⁴ y/o webgrafía²⁵.

²² Se está trabajando internamente en la conceptualización que este PI, sostendrá en el tema.

²³ Variable es cualquier cualidad o característica de un objeto o evento. Puede tener atributos, éstos son las distintas propiedades o valores que componen dicha variable.

²⁴ Sitios de internet (plataformas) para consultar.

²⁵ Es un listado o referencia bibliográfica a modo de bibliografía de recursos electrónicos. Enlaces a blogs o portales de internet. Se trata de un neologismo creado del término en inglés web + biography.

En principio se podría señalar que lo mencionado, refiere al vínculo sujetos de la formación/materiales curriculares digitales, presentando de este modo a esos espacios virtuales, como modalidad bibliográfica de contenidos disciplinares.

Con lo cual, se decidió incluir las narrativas formadoras de los sitios web reconocidos como variables dependientes, por ser inherentes de los materiales curriculares digitales.

Las preocupaciones argumentadas desde las voces docentes, en tanto modo de plantear un diálogo narrativo entre autores y estudiantes, es una genuina inquietud de las propuestas didácticas. Porque no se sabe cómo será la escuela de los próximos diez años, pero sí hay certezas, de que la enseñanza no será exclusivamente con textos impresos, como fue en el siglo XX (Tosi, 2018).

Ahora bien, pensando que el vínculo translector - materiales curriculares digitales necesita interactividad de distinto tipo, vale decir, inmersiva, ampliada o transmedial, se decidió como equipo de investigación, seguir trabajando en esa línea de indagación en el segundo ingreso al trabajo de campo. Siendo ahí, donde encontramos un sujeto formador preocupado, por el actual sujeto de la formación docente inicial.

Lo que hace oportuno indicar, que estamos formando una generación que interviene el qué, el cuándo y el dónde buscar contenidos a su demanda. Que se lo podría caracterizar rápidamente, como un lector multimodal que convive con diferentes lenguajes y sistemas semióticos, desde lo escrito hasta lo interactivo, atravesando lo audiovisual en todas sus formas.

Por consiguiente, es necesario preguntarse si estamos ante un gran jaqueo de los ¿materiales curriculares impresos? Señalando como ya se ha dicho, que la mayor virtud de éstos, es la fidelidad de la letra muerta. Quien nos desafía aún hoy a profundizarla desde la originalidad textual de su escritura e inalterabilidad en el tiempo cronológico.

(In) conclusiones iniciales

Lo presentado hasta acá, es una breve síntesis de lo trabajado en los dos primeros años de ejecución del PI. Lo que ha permitido pensar en distintas líneas de indagación la pregunta de la problemática abordada.

Las decisiones metodológicas asumidas en tanto procedimientos para las búsquedas en terreno, “significa ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo. Esta cualidad del investigador se da cuando trabaja con los datos, hace comparaciones, formula preguntas y sale a recoger más datos” (Strauss y Corbin, 202: 52).

Ello habilita un despliegue que permite formular nuevos interrogantes a los datos obtenidos en el campo, autoriza revisiones a conceptos teóricos asumidos, proponiendo pensar la problemática desde distintas aristas visibilizadas.

Lo que hace necesario volver una y otra vez sobre las cuestiones que nos traen como novedad preguntas y re preguntas sobre la experiencia narrativa impresa y digital en la formación docente inicial.

Con lo cual reconstruir la trama narrativa de la formación docente inicial, es una demanda de época, que necesita seguir siendo estudiada e indagada²⁶ desde los actuales escenarios de la formación.

Bibliografía

- Aguado, J.M. (2020) *Mediaciones ubicas. Ecosistema móvil, gestión de identidad y nuevo espacio público*. Gedisa.España.
- Albarelo, F. (2019) *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand. Bs. As.
- Bajtín, M. (1986) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: F. C. E. (Breviarios, núm. 417). Versión digital.
- Bruner, J. (1988) *Realidad mental y Mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- Coicaud, S. (2019) *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial*. Noveduc. Bs. As.
- Contreras Domingo, J.; Paredes Santín, A. (2019) *Un sentido narrativo de la didáctica*. Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado. Barcelona. España.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social. Edición revisada*. McGrawHill Interamericana. Madrid.
- Di Sagni, S. (2019) *Apuntes sobre la autoridad*. Noveduc. Bs. As.
- Egan, K. (1986) *Teaching as story telling*. Universidad de Chicago Press. Chicago.
- García Canclini, N. (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa. Barcelona.
- Gentiletti, G. (2017) *El pensamiento creador en la enseñanza*. HomoSapiens. Rosario.
- Goodson, I. (1993) *School subjects and curriculum change*. Falmer Press. Londres.
- Huberman, M. (1974) *Cycle de vie et formation*. Ediciones Delta. Suiza.
- (1989) *La vie des enseignants*. Delachaux. Suiza.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu. Bs. As.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. España.
- Lorenz, F. (2019) *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidos. Bs. As.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidos. Bs. As.
- McEwan, H.; Egan, K. –comp- (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Bs. As.

²⁶ Es necesario explicitar, que al cierre de este escrito, se está trabajando en una revisión metodológica del PI, respecto a las actuales condiciones para el trabajo de campo, dado el contexto pandémico de COVID -19.

- Noah Harari, Y. (2018) 21 lecciones para el siglo XXI. Debate. Bs. As.
- Pazos Lopez, A. (2021) Iconografía de la liturgia cristiana medieval. Métodos visuales y propuestas teóricas emergentes desde la historia del arte. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España. www.ucm.es/capire/pazos.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios*. Gedisa. Barcelona.
- (2013). *Narrativas Transmediales. Cuando todos los medios cuentan*. Grupo Planeta. Barcelona.
- (2017) El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En Millán, J. A. *Informe 2017 de La lectura en España*. Federación de gremios editores de España. Ministerio de educación, cultura y deporte. Gobierno de España.
- (2018) *Las leyes de la interfaz*. Gedisa. Barcelona.
- Sobrino, M. (comp.) (2018) Notas de campo: la comunicación didáctica inter-media en la escuela secundaria rural rionegrina. Publifadecs - UNCo. Gral. Roca, Río Negro.
- Tosi, C. (2018) Escritos para enseñar. Paidós educación. Bs. As.
- Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad*. Siglo XXI. Bs. As.
- Verón, E. (2001). El cuerpo de las imágenes. Norma. Buenos Aires.

Webgrafía:

- Ibañez, R. (2019) Lecturabilidad y Géneros del Conocimiento: análisis del Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación de Octavo Año Básico en Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-8000/UCC8054_01.pdf
- Jenkins, H. (2008) Cómo sacar provecho de las nuevas competencias mediáticas en la escuela. www.educ.ar.gov.ar
- (2003) Transmedia Storytelling. Sitio web: MIT Technology Review, disponible en: <http://bit.ly/1kmtKnq>
- Kucheenbecker, K. (2012) Haptografy: digitalizing our sense of touch. TEDYouth 2012. Disponible en: <https://bit.ly/2M2eFv8>
- ONU-IESALC (2020) COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Disponible <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

ARTE Y EDUCACIÓN: LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO FUNDAMENTO

Eileen De Monte
FADEL Universidad Nacional del Comahue
eileendemonte@gmail.com

María Emilia Eymann
FaCE – Universidad Nacional del Comahue
chemieymann@gmail.com

Pamela Érica Bazán
FaCE – Universidad Nacional del Comahue
pamebazanunco@gmail.com

Resumen

El trabajo que desarrollaremos a continuación consiste en una primera aproximación que pretende enriquecer las propuestas educativas a partir de una concepción estética de la experiencia escolar. Partimos de una sentida preocupación de docentes, familias e instituciones que perciben un entorno educativo constantemente interpelado por una realidad que centra sus estrategias pedagógicas y didácticas casi exclusivamente en la utilización del intelecto como único medio de comunicar y verificar aprendizajes. Advertimos que esta concepción se encuentra desprovista de las posibilidades que otorga la presencia de la experiencia estética en el complejo proceso de construcción del conocimiento y lxs individuxs partícipes de la experiencia educativa.

1. Introducción

En el presente artículo nos proponemos ubicar a estudiantes y docentes, fruto del proceso pedagógico, en el centro y objeto de este estudio desde una perspectiva más integral del ser. Consideramos que el aula precisa ser especialmente analizada como un espacio de experiencias, cargado de *cualidades estéticas*, que se vinculan con la sensibilidad, la imaginación, las posibilidades creativas y la corporeidad. Para poder ampliar la mirada educativa creemos oportuno tomar como punto de partida la concepción del individuo como un organismo que pueda ser reconocido en su totalidad, donde las partes que lo constituyen puedan ser necesariamente valiosas y esenciales para el transcurrir y la consumación de una experiencia significativa. Un enfoque pedagógico en el cual mente e intelecto, sentidos y emociones, formen parte de una totalidad, donde el cuerpo también se configura como protagonista de sus prácticas y donde los procesos cognitivos se producen en la inevitable unión y vinculación de todos estos aspectos. Complejidad que es posible sintetizar en palabras de John Dewey (2008), para quien la participación de *los sentidos* no puede ser entendida con una mera acción humana de soporte biológico, es decir, apartada de las condiciones históricas, sociales y de entorno en los cuales esos sentidos fueron desarrollados: desde esta concepción, su uso “No puede contraponerse al

intelecto porque la mente es el medio por el cual la participación se hace fructífera a través de la sensibilidad; la mente extrae y conserva los valores que impulsarán y servirán el trato de la criatura viviente con su entorno” (p. 25).

Al intentar explicar el universo de lo *sensible* creemos que el concepto de *Experiencia estética* acuñado por Dewey podría ser el cristal que más nos ayude a enfocar la mirada educativa más completa e inclusiva que pueda convivir armoniosamente con las diferentes necesidades, intereses, aptitudes y modos de inteligencia a la medida de los individuos y no en base a un modelo de individuo único. Toda experiencia personal cuenta con una cualidad que le otorga sentido, unidad y significado.

Tomando nuevamente a Dewey (2008), nuestra preocupación en relación a los procesos pedagógicos es la de una suerte de separación de los aspectos sensibles de los intelectuales. El autor propone volver a conectar la experiencia estética con los procesos normales de la vida, mirando la experiencia de lo común como portadora de valores estéticos.

En este primer abordaje del tema, haremos foco especialmente sobre ciertos términos que a nuestro parecer son esenciales al momento de proyectar los entornos de enseñanza: la experiencia humana y la cualidad estética de la experiencia (los sentidos y las emociones), la expresión y la comunicación (la creatividad y las prácticas artísticas). Para fundamentar las ideas recurriremos principalmente al autor citado y a Eliot Eisner.

También nos dedicaremos a desarrollar más en profundidad las posibilidades educativas y la significación de dos lenguajes artísticos, la danza y la música, con el propósito de tomar insumos que puedan enriquecer la concepción de estos lenguajes artísticos como aporte pedagógico a la enseñanza.

2. La presencia de rasgos estéticos en la práctica educativa

Los sentidos, son los que nos permiten percibir el entorno. Basta con recordar las impresiones sensoriales con las que guardamos los recuerdos en nuestra memoria. Siempre recurrimos a imágenes visuales, imágenes auditivas, sensaciones táctiles, sensaciones asociadas al gusto y a otras percepciones; todas imágenes vivas que se hacen cuerpo en nosotros. Creemos que no se podría concebir la vida de una persona desprovista de la percepción sensorial.

“El organismo humano tiene desde luego un aparato sensorial extraordinariamente variado para establecer contacto con el mundo. La capacidad del organismo humano para diferenciar entre las cualidades del medio, para conservarlas en su memoria y para manipularlas en su imaginación tiene raíz biológica”. (Eisner, 1998, p. 46). Nuestra relación con el mundo se realiza a partir de los sentidos, pero las concepciones que formulamos dependen de las imágenes que logramos construir. Los elementos esenciales de la vida son la base de nuestras experiencias de aprendizaje, es decir, nuestro comportamiento es algo más que el resultado de una conducta instintiva puesta en acto. Esta consideración acerca de los sentidos puede echar luz a nuestras prácticas docentes orientándose a

proponer actividades que involucren todos los sentidos para generar experiencias más integrales y significativas en nuestros estudiantes.

A través de los sentidos captamos la información que luego será procesada para pasar a formar parte de nuestro acervo de referencia, a partir del cual vamos generando conocimientos que se desarrollan y complejizan en el devenir de nuestras acciones. “El significado, la sustancia, el contenido, provienen de lo que el yo ha asimilado del pasado” (Dewey, 2008, p. 83).

En las prácticas sociales los sentidos están organizados de acuerdo a los valores y los parámetros sociales. Dada la diversidad que caracteriza el entramado social, los entornos educativos, poseen el potencial de articularse como receptores de los diferentes códigos sociales derivados de singularidades dadas por vivencias, historias, culturas y orígenes diversos.

Las emociones son un aspecto complejo e inherente a nuestra condición sensible y creemos que deben ser reconocidas e integradas. En algún sentido se podrían considerar como el espejo de procesos internos no visibles a primera vista. Sin duda nos afectan profundamente y determinan nuestra predisposición hacia los estímulos que recibimos. Desde el punto de vista pedagógico existen situaciones en las que las emociones se asocian a determinadas respuestas por parte de los estudiantes, como en el caso de la motivación-desmotivación; la autovaloración-desvalorización; la capacidad de socializar o no, etc. En palabras de Eisner (1998) “Afectividad y cognición se interpenetran, así como lo hacen, por ejemplo, la masa y el peso. Son partes de la misma realidad dentro de la experiencia humana” (p. 43). Las condiciones internas afectan tanto la experiencia como las concepciones que se crearán. Lo que hace que se sostenga el interés en una experiencia educativa es la cualidad emocional satisfactoria que produce en los implicados. Esta cualidad positiva se logra a través de la coherencia interna, de un proceso que es ordenado y organizado, que va adquiriendo significación creciente hasta llegar a la desembocadura de un proceso. Toda experiencia integral se mueve hacia un fin (Dewey, 2008).

“La emoción debe operar, pero actúa para producir la continuidad del movimiento” (Dewey, 2008, p. 79). Lo emocional otorga cierto sentido de unidad a lo vivido, y le da coherencia en el plano interior. En un mundo en el que hay una inmensa organización externa, falta algo esencial ya que lo interno es lo único que puede sostener este aparente orden. Lo que proponemos mediante esta nueva mirada consiste en poder ordenar las experiencias internamente a fin de satisfacer objetivamente la emoción y conseguir así una verdadera coherencia y permanencia del equilibrio. Por eso se dice que la relación entre el medio y el individuo es una transacción donde se da y se recibe (Eisner, 1998).

La experiencia tiene un lugar fundamental en la vida de una persona. A partir de las experiencias se activa nuestro sistema sensorial para interactuar con los estímulos y el entorno. Con ayuda de los sentidos recabamos datos de modo selectivo y mediante un proceso complejo les otorgamos significado. La experiencia humana con el medio ocurre continuamente porque está

implicada en el proceso mismo de la vida, es decir, en una relación activa, consciente y comprometida con el entorno. Una actividad humana que transcurre, que modifica nuestras concepciones nos sitúa como agentes de cambio en el entorno. No siempre su presencia es agradable y placentera, su desarrollo se configura en condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. En consecuencia, podríamos decir que a partir de las experiencias se generan aprendizajes, en términos de Dewey, “la experiencia es conocimiento”. Y siguiendo el hilo de este planteamiento, cabría reflexionar acerca de las experiencias que propiciamos en los ámbitos educativos: cuánto logran ser experiencias completas en sí mismas, cuánto logran estar conectadas a las diferentes realidades, intereses y potencialidades de nuestros estudiantes, cuánto logran ser vivencias y conocimientos y profundos y cuánto permiten generar aprendizajes verdaderamente significativos y soluciones a los problemas del mundo existente. “La capacidad de ganar sentidos en el transcurso de nuestra experiencia es una necesidad humana básica; todos nosotros queremos llevar una vida significativa. Pero el sentido no se encuentra dado: se construye”. (Eisner, 1998, p. 12). Vogotsky (1982), sostiene que cuanto más ricas y variadas sean las experiencias, mayores serán las oportunidades para quienes aprenden.

Podemos reconocer dos tipos de experiencias: las que realizamos directamente en relación con el medio concreto y las que realizamos a través de nuestra imaginación. En cuanto a esta última, nos gustaría mencionar esta idea especialmente, dado que por su cualidad abstracta en ocasiones pierde su verdadera valoración e importancia en la enseñanza. La imaginación es un capital que se utiliza en todos los órdenes de nuestra vida (en la vida cotidiana, así como en el campo de la ciencia); además nos permite ensayar posibilidades y realizar cálculos y combinaciones complejas sin la necesidad de llevarlos anticipadamente a la práctica, permitiéndonos incluso entrar en mundos desconocidos o poco explorados. “Esta visión intenta reconocer y honrar el rol de la imaginación en la construcción de mundos posibles” (...). “Por medio de la imaginación -la creación de imágenes mentales- somos capaces de concebir lo que nunca hemos experimentado en el mundo empírico”. (Eisner, 1998, p. 47)

Haciendo referencia a la experiencia, resulta significativo mencionar las particularidades que diferencian una experiencia *común*, según Dewey (2008) de una *experiencia estética*, dado que esta última permite resignificar y comprometerse plenamente en la tarea del hacer y este es el sentido que nos interesa valorar en una mirada pedagógica.

Algunas cualidades estéticas se podrían definir de la siguiente manera: la experiencia es consciente, proporciona un sentido de lo que es y de a dónde se dirige, tiene un principio y un fin, existe padecimiento, pero también goce, tiene ritmo, posee una estructura y coherencia interna, tiende a la armonía. No es automática, no es mecánica, no es monótona, no es repetición estéril, no es mediocre, no es rígida, no es sumisión a la convención y no es sumisión obligada (Dewey, 2008).

De acuerdo a Eisner (2008), la cualidad de la experiencia dependerá de aquello a lo que nuestros sentidos tienen acceso y de la forma en que seamos capaces de usarlos. Si consideramos las diversas formas de representación a través de las cuales la humanidad se ha manifestado y se sigue manifestando, vemos que sufren continuamente variaciones y sus formas son siempre recreadas y reconfiguradas en nuevas posibilidades a través de la expresión de los sentidos, materializados en la música, la pintura, la danza, el canto y sus infinitas formas derivadas lo que, según Eisner, evidencia la necesidad humana de tener que cambiar las formas de conciencia que se experimentan. “Podríamos considerar a las formas de representación como dispositivos para alterar la mente, como vehículos a través de los cuales la experiencia cambia” (Eisner, 1998, p. 72).

Otro aporte interesante de Eisner (1998) ilustra muy bien lo que experimentamos como público en obras de teatro, visitando museos, disfrutando un concierto, leyendo una obra literaria: “salimos de tales actividades refrescados, sintiéndonos mejor, a veces hasta fortalecidos por haber quebrado la rutina y las formas de conciencia que la dominan. En este sentido la diversidad contribuye a la Salud Mental”. (p. 72). Nos parece fundamental plantear la educación tomando un plan de acciones pedagógicas con diversidad y encuadre, que proponga estimulantes caminos de acceso al conocimiento, a partir de experiencias.

La expresión y la comunicación. Los lenguajes sensibles transmiten, comunican y tienen un potencial transformador, nos convierten en agentes de cambio en los espacios donde desarrollamos nuestras acciones. El impulso de expresar se siente a partir de la necesidad de transmitir, consiste en representar la experiencia que se ha tenido y en este sentido es un medio que permite comunicar lo vivido, así como resignificar con otros para construir significados y dar forma al entramado social. Según Eisner (1998), “Las formas de representación son los dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas” (p. 65). Es válido utilizar cualquier tipo de imagen y esto va a depender de quién se exprese, quién dará *forma*, a partir tanto de sus habilidades como de los propósitos que se plantee. Como educadores, es nuestra responsabilidad favorecer el cumplimiento de este aspecto a partir de una amplia oferta de posibilidades que involucren los diferentes lenguajes en función de los intereses y modos expresivos adecuados a la medida de cada estudiante y su grupo de compañerxs. El reconocer la importancia de este aspecto tanto en la construcción del individuo como de la sociedad, encuentra las justificaciones necesarias para la acomodación del currículo a una perspectiva que integre la expresión y la producción creativa de todxs lxs agentes involucrados. “Cuando definimos el curriculum definimos también las oportunidades que tendrán los jóvenes de experimentar diferentes formas de conciencia” (Eisner, 1998, p. 72).

Las múltiples *formas de representación* permiten expresar y comunicar, a través de diferentes medios, una experiencia determinada, que adquiere significación tanto para quienes la representan

como para quienes la presencian. Reconocer que las cualidades del medio son múltiples significa que es posible conocerlas de manera múltiple.

Lo que llamamos expresión, o bien actividad expresiva, se obtiene a partir de la actitud reflexiva, la resignificación y síntesis que requiere de una ardua tarea intelectual y a la vez sensible. La colectivización de las experiencias realizadas en el ámbito educativo, no solo permiten socializar, son un poderoso gestor de conocimiento y cultura, donde niños, jóvenes y adultos, se re ubican como efectivos protagonistas del aprendizaje. “El perfeccionamiento de los sentidos es un medio fundamental para expandir nuestra conciencia. Y aprender a figurar lo que hemos experimentado es un medio fundamental para contribuir a la expansión de la conciencia de otros” (Eisner, 1998, p. 53).

La creatividad y las prácticas artísticas. En este apartado nos interesa abordar más en detalle las cualidades de los lenguajes artísticos, que en su raíz, no son ni más ni menos que los medios que permiten expresarse, impulsados por la necesidad de manipular el medio desde los conocimientos, habilidades y herramientas disponibles. “Cada lenguaje artístico hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin el uso de herramientas y con la mira de producir algo visible, audible o tangible” (Dewey, 2008, p. 54). Lo maravilloso del arte es el modo en que hace uso del material que pretende transformar, y en esa apropiación se produce una transformación tanto interna como externa del medio y del artista. Importa el resultado, pero sólo en la medida que el proceso tenga significación y sentido. Con la culminación del proceso creativo se llega a la forma (como resultado del hacer) siempre que se alcance un equilibrio estable, aunque dinámico.

La humanidad mediante el arte es capaz de restablecer conscientemente la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones, por lo cual la experiencia sensible es la clave de esta nueva mirada educativa, la visión de un ser humano integrado, concebido en su totalidad, producido y a la vez productor a través de sus prácticas; si bien el proceso creativo no es potestad única de los lenguajes artísticos, su presencia en los procesos pedagógicos permite aperturas a nuevas realidades. Según Stuart Mill, “el arte es un esfuerzo hacia la perfección de la ejecución”. Asimismo, el proceso creativo permite el ejercicio perceptivo en el transcurso mismo del acto de producción. “La elaboración llega a su fin cuando su resultado se experimenta como bueno, y esa experiencia no proviene de un simple juicio intelectual y externo sino de la percepción directa” (Dewey, J. 2008:57). Emitir juicios sobre el propio proceso creador y el de los otros, permite reconocer encuadres y pertinencias en el camino del conocimiento, y desplaza la centralidad del juicio externo (de los expertos), jalona el conocimiento con experiencias genuinas.

Es importante mencionar las *proposiciones*, según Eisner son una forma de representación que no pueden en principio contener todo lo que puede ser conocido o experimentado acerca del mundo empírico. La restricción del conocimiento limita nuestra visión de la realidad y trae un amplio abanico de consecuencias educativas y políticas que son perjudiciales para el desarrollo de la capacidad

humana y para el entendimiento humano. “El dogmatismo metodológico, aunque invoque la verdad, coarta nuestra capacidad de conocer” (Eisner, 1998, p. 58).

La apertura a nuevas y variadas maneras de comunicar la experiencia encuentra adhesiones en teóricos del uso de la lengua. Cabe hacer algunas apreciaciones acerca del discurso y los otros lenguajes de carácter más cualitativo: “Noam Chomsky, para quien el lenguaje discursivo desempeña el papel fundamental en la operación de la mente, reconoce que el pensamiento trasciende los límites del discurso” (Eisner, 1998, p. 54). En este sentido, el autor sostiene que las formas que asume el pensamiento humano son múltiples, siendo el lenguaje discursivo una entre las numerosas formas que emplea para manifestarse. Incluso, cuando se describen las cualidades por medio del discurso proposicional se produce una reducción, lo que no sucede con la literatura o la poesía, lo que implica la expresión mediante una forma de representación sensible.

Acerca de las Instituciones y el curriculum

Un punto aparte, pero que merece también especial atención, son las instituciones educativas por ser los espacios claves donde se produce la transmisión, producción y reproducción cultural y social. En la práctica escolar cotidiana se corporizan habilidades, destrezas, imágenes, sentimientos, normas, reglas, valores que configuran un modo de ver la realidad. Como tales deben crear condiciones y oportunidades educativas, sin embargo, una recurrencia, es la falta de capacidad de estas de adaptarse al cambio, tendiendo más bien al sostenimiento de las convenciones que se solidifican y con el tiempo no logran adaptarse a las complejas relaciones humanas y a la cambiante dinámica de la vida moderna. Alejándose de los propósitos para las que fueron creadas, atentan contra el desarrollo saludable de los individuos que las habitan. Esta actitud reflexiva implica de seguro, cuestionar las convenciones estéticas consideradas válidas en el ámbito pedagógico, y sesgadas muchas veces por intereses económicos, políticos, sectoriales y coyunturales. Es así que invitamos a revisar nuestras propias prácticas, entendiendo que la producción de concepciones se encuentra en permanente construcción.

Si pensamos en las instituciones educativas, la mayoría de nosotros estaría de acuerdo en sostener que se encuentran, desde hace años, en una situación crítica por diferentes motivos. Pero también coincidiremos en que diariamente la mayoría de nosotros como docentes hacemos innumerables esfuerzos por transformar estos espacios en un lugar que nos permite manifestarnos y relacionarnos más humanamente y ofrecer oportunidades a nuestros estudiantes de tener una experiencia de aprendizaje más significativa.

El currículum que se pone a disposición de los estudiantes en las escuelas es, bajo un aspecto especial, un medio a través del cual los alumnos pueden aprender a codificar y decodificar los sentidos que se hacen posibles con diferentes formas de representación.

Por medio de este proceso se cultivan diferentes clases de inteligencias o en un sentido más amplio se expande la cognición misma (Eisner, 1998, p. 44).

¿El currículo diseñado es capaz de contemplar las diferentes habilidades de los estudiantes?
¿Es lo suficientemente abarcativo para incluir a todo el universo de posibilidades e intereses posibles?
En el caso de ser selectivo de lo que va a incluir, ¿Qué decide priorizar y con qué criterios normativos?
¿Qué clases de inteligencia permite cultivar? ¿Permite que la cognición se expanda y desarrolle su máximo potencial? ¿Es capaz de tomar en consideración todo el universo posible de estudiantes?

Ensayando la nueva mirada, donde el cuerpo es protagonista esencial, proponemos dos ejemplos de cómo los lenguajes artísticos aportan a todo este universo antes descrito.

La música. Cuando nos preguntamos qué es lo necesario para propiciar una práctica musical en la escuela, pensamos en los sonidos (colores), el espacio en el tiempo (la hoja en blanco); un grupo de estudiantes con quienes compartir lo que ya traen de sus casas o entornos (cultura); un educador dispuesto a coordinar y “desaparecer” cuando el momento lo requiera, y así interpelar el lugar de poder que adquiere el saber dentro de las jerarquías de la educación formal. Cuando observamos lo que sucede en el aula lo primero que encontramos es una gran curiosidad respecto al sonido. Encontraremos estudiantes buscando “sonar” lo más fuerte posible, buscando igualarse o diferenciarse a un otro. Veremos estudiantes acompañándose sonoramente por los pasillos, recitando juegos, canciones, relatando aventuras, utilizando inflexiones de la voz para recrear aquello que es relatado, utilizando todo tipo de recursos vocales expresivos. Esa búsqueda sonora se transmite en placer, curiosidad, libertad, conciencia corporal. Esto debemos propiciar como docentes, y hacer consciente de activar el juego musical que compromete a la corporalidad humana. Pues estar atentos a que esta expresión libre forme parte de una clase es el tema en cuestión. Esta actitud lúdica está enmarcada en la importancia del juego en su dimensión pedagógica y sociocultural. El juego es entendido como la herramienta fundamental que posibilita la exploración de lo ajeno y de lo propio, los roles sociales, imaginando fenómenos y acciones, desarrollando experiencias que permitan expresar sentimientos y sus emociones. En un espacio donde se propicien actividades de expresión libre a través de la música suceden en un mismo momento toda una serie de eventos corporales –internos y sociales – externos. Los estudiantes experimentan la auto aceptación, la búsqueda de su propio sonido, visualizan sus alcances y limitaciones, perciben, crean, sienten la necesidad de volver a experimentar y aprender con experiencias repetidas. Un ejemplo es el canto:

El canto es el producto de la coordinación de nuestro aparato fonador, respiratorio, locomotor y postural con todos los otros aspectos que nos definen como seres humanos. Desde el punto de vista histórico, la educación funcional de la voz tiene sus raíces en muchas generaciones de maestros de canto que contribuyeron al conocimiento de la voz humana gracias a su curiosidad, intuición y sentido ético. También las ciencias naturales

nos aportan elementos de ayuda fundamentales para descifrar este complicado rompecabezas que es la función vocal. Durante el canto no sólo somos artistas que integran un concepto artístico con una capacidad expresiva, sino el instrumento mismo (Parussel, 1999, p. 45).

El Arte y la música en particular aportan un gran número de oportunidades para formar a estudiantes en aspectos amplios que revalorizan su acción creativa y facilitan herramientas valiosas para el funcionamiento de los grupos humanos. Se podría hablar de una “alfabetización emocional”, en donde los individuos son considerados creadores, creativos, con su arsenal de juego simbólico como matriz de la conciencia emocional.

Nuestras vivencias personales con la música se remontan al momento de estar en el vientre de nuestra madre. Aunque no lo recordemos, fuimos nombrados con sonidos, fuimos criados con canciones de cuna, con un mundo sonoro circundante. Y estas experiencias se ponen en juego a la hora de aprender y también al momento de enseñar música (como todo nuestro ser se brinda en el proceso de enseñanza aprendizaje). Es decir que también traemos nuestros viejos modelos aprendidos y con ellos lo que sabemos que no queremos repetir, aquello que logramos hacer consciente y también lo inconsciente, lo que no podemos evitar si no lo revisamos y lo que queremos transformar.

Al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad, razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado (Freire, 2004, p. 47).

Cobra importancia nuestra autocrítica constante como pedagogos del arte y la empatía con ese otro que está transitando la experiencia educativa. Porque hay que decirlo hay infinidad de experiencias negativas, traumáticas o por lo menos aburridas dentro del área. Es preciso agregar sin duda un elemento fundamental en el cual se ubican los docentes: la postura política e ideológica, encuadre desde el cual se enseña el arte. La práctica del canto colectivo lleva consigo un aporte histórico social. El lugar de la canción grupal es un lugar de cohesión social que forma parte de la historia de nuestros pueblos. Cuando se critica a la formación artística por ser estructurada, o carente de incentivo para los estudiantes, habría que revisar cuál es el origen del arte que estamos proponiendo. Como dice el musicólogo uruguayo Coriún Aharonián “Bach no es Bolivia”. El arte propuesto por las instituciones educativas muchas veces es el europeo occidental, y las currículas carecen de expresiones culturales propias que probablemente contengan elementos más significativos dado su origen tanto para los estudiantes como para toda la comunidad educativa.

La danza. Danzar para desarrollar de una manera particular capacidades cognitivas, para expresar nuestro mundo interior, emocionarse y dar significado al mundo que nos rodea, danzar para respetar nuestro propio cuerpo, para estar juntos y respetar el cuerpo del otro, el espacio del otro y las propuestas del otro. Danzar para *abrir nuestra escucha interna o a la inversa danzar para aprender un modo distinto de vivir y de comunicarse con nosotros mismos, con nuestro cuerpo, con lo que somos por dentro, con nuestra historia y con los demás.*

A lo largo de la historia, las sociedades han trazado cambios en la manera de percibir al cuerpo, tanto en el comportamiento cotidiano como en sus diversas manifestaciones culturales, los cuales han transformado notablemente la experiencia y las maneras de representar su gestualidad. Si bien es en el cuerpo donde se concreta la danza, es también allí donde se hacen más visibles los estigmas, represiones, disciplinamientos. Es por ello importantísimo posicionar a la danza como una disciplina artística que interpela y comunica las distintas maneras en las que el cuerpo ha experimentado transformaciones en un trasfondo histórico con implicaciones tecnológicas, políticas y sociales.

Es en la escuela también donde la danza debería hacerse eco de la complejidad del mundo contemporáneo y las problemáticas que atraviesan al cuerpo abarcando mucho más que el diseño de una serie de movimientos en el espacio. Como en la danza espectáculo en los 90, las obras de danza contemporánea se dedicaron a repensar y cuestionar la naturalizada asociación entre danza y fluir del movimiento, utilizando la detención y la inmovilidad para marcar puntos de quiebre, como una forma de incorporar en la danza la reflexión acerca de los cuerpos y su resistencia al movimiento entendido como celebración acrítica del progreso y la modernidad. Esta situación trae aparejada una nueva conciencia del rol del cuerpo en la danza donde coreógrafos y bailarines generan obras que incursionan en el arte conceptual y que reflexionan permanentemente en el quehacer artístico sobre su propia materialidad, su historicidad y su identidad. Los cuerpos-instrumento han pasado a ser cuerpos con una historia, territorios con una identidad propia que ya no quedan eclipsados por la exhibición de los movimientos de una técnica particular o por el mandato de “contar” algo ajeno a su naturaleza, sino que, entrenados en diversas prácticas, se apropian de ellas para gestar desde sus propios recursos un lenguaje personal que encarne un pensamiento en y desde la danza.

Las prácticas de danza en la escuela requieren de otras posibilidades corporales además de la copia, la repetición y la secuenciación de pasos y la imitación de modelos preestablecidos. Deben estimular, sobre todo, dándole valor a que sea el estudiante quien activamente participa de la exploración de sus posibilidades de movimiento, pero también de la selección del material con el cual crear “su propia danza”, que ayudará a dar forma y entender su realidad, que tendrá el sello de su individualidad irrepetible. Hay que pensar la danza como una actividad realizada de dentro hacia fuera.

En nuestro quehacer pedagógico es imprescindible considerar que toda concepción y práctica sobre el cuerpo se funda en representaciones del ser humano y del mundo. Toda

práctica sobre el cuerpo transporta esas cosmovisiones y las inscribe en él. Asimismo, se funda en cómo concebimos a nuestra disciplina, en este caso la danza. Por eso nos parece de fundamental importancia preguntarnos ¿qué implica la danza hoy en día?, ¿cuáles son los alcances de la danza en la actualidad?, ¿creemos acaso que nuestra tarea en relación con el cuerpo del alumno es entrenarlo para que se acerque al ideal de un modelo perfecto?, ¿lo consideramos un sujeto capaz de percibir, interpretar y modificar su realidad de manera creativa?, ¿qué puede darle la danza, en tanto experiencia de educación artística, a un alumno que tal vez no vaya a dedicarse nunca profesionalmente a ella?” (Papa, 2019, p. 43).

Además, para pensar la danza en la educación deberíamos proponernos habilitar una danza para cuerpos heterogéneos, con disímiles capacidades motrices y expresivas, diversas procedencias e identificaciones culturales, en etapas evolutivas semejantes y acotadas. De este modo las prácticas de danza ofrecen visibilidad a la heterogeneidad de subjetividades personales, vinculares, sociales y culturales que necesitan ser abordados y asumidos, lo que va a permitir la valoración de las diferencias en términos inclusivos e integradores. La danza en la escuela no necesariamente tendrá sólo una finalidad escénica, sino también la importancia del encuentro, la celebración, la expresión grupal, y el disfrute. Pero además es necesario implementar dispositivos para el análisis, la contextualización y la reflexión respecto de estas producciones culturales y las vivencias áulicas promoviendo una modalidad de realizar la danza que vuelve la mirada sobre sus prácticas.

3. Conclusión

Cuando la experiencia tiene cualidad estética podríamos decir que tanto el transcurrir como la consecuencia de lo experimentado deja un saldo definitivamente positivo. Pensemos en el inmenso capital que presupone pensar en los entornos educativos en este sentido. La experiencia estética hace que esta sea única, que tenga propósito y sentido para quienes la experimentan. Implícitamente estimula la valoración personal, el reconocimiento de las propias cualidades, la superación de los obstáculos, dado que en este juego de hacer estimula esfuerzos para llegar al mejor resultado posible por impulso y voluntad propia.

En la modernidad se ha producido una desvalorización de las sensaciones al punto de no poder reconocer el sentido de realidad que hay en estas raíces vitales básicas. Lo que hace que una experiencia intelectual sea completa es la cualidad estética, dado que reconoce en la experiencia ordinaria el potencial para la transformación de las actividades humanas comunes en asuntos de valor artístico.

Hablamos de percibir, de sentir, como acciones que se desprenden de la experiencia creativa. Estos conceptos forman parte de la educación artística pero también los encontramos en áreas como

la educación emocional y la educación en valores. Estos son algunos propósitos pedagógicos de la educación emocional: reconocer fortalezas y debilidades si queremos fomentar el valor del compromiso y la superación personal; obtener de la experiencia pedagógica herramientas para tener actitudes empáticas; aprender de tolerancia y respeto; propiciar la autoestima; facilitar habilidades sociales para la resolución de conflictos (Cappi, Christelo y Marino, 2011).

Lxs docentes, nos encontramos frente a un desafío, primeramente dialogar con lo existente, partiendo de la premisa que nunca es un cuerpo vacío, tiene historia, familia, representaciones de belleza, carencias y logros, que pueden o no acercarse a lo que esperamos, que pueden o no ser dúctiles a nuestras propuestas y que en todo caso es necesario encontrar o acercar estrategias para que encuentre resonancia entre lo que lo nombra y lo que se le propone. Esta dinámica permitiría resignificar, actualizar, construir, profundizar y generar entramados con otras posibilidades expresivas de lo existente, no a costa de escindir, ausentar, deslegitimar, descalificar, sino buscar ampliar la escucha corporal propia (sentir – percibir) y la escucha hacia sus pares, generando de este modo nuevos canales de comunicación para encontrar nuevos diálogos *tónicos*, propiciando para ello experiencias y vivencias *sensibles* que permitan a lxs estudiantes explorar, improvisar y crear el propio lenguaje.

A partir de esa escucha interna, *las formas de la representación* pueden aportar además, la experiencia de reaprender los sentidos, superando el óculo-centrismo hegemónico en nuestra sociedad, al que somos sometidos cotidianamente, y la educación no queda afuera de *esta mirada*. Quizás es necesario preguntarnos como educadores desde los lenguajes artísticos, como propone Ferreirós (2016). ¿Qué lugar ocupan los sentidos en las relaciones de conocimiento que establecemos y los modos de conocer el mundo, a nosotros mismos y a los otros? Conocer no se reduce a acumular información, a juzgar o a explicar; conocer también es sentir: ¿Cómo percibo el mundo? ¿Cómo siento el mundo en el que vivo y las relaciones que establezco conmigo mismo y con los demás?

Son fundamentales estos espacios que permitan a lxs estudiantes el encuentro consigo mismos desde su ser corporal y lúdico, facilitando experiencias estéticas que pasen por su cuerpo, explorando y vivenciando otras formas de comunicación, sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas, dándole un lugar a todas sus manifestaciones, aportando desde su perspectiva artística, a la *disponibilidad corporal del estudiante*, propiciando el *explorar* un universo de posibilidades en la interrelación con lo que traen de su entorno. Para que lxs estudiantes se sientan implicados y comprometidos tienen que sentirse atraídos y recompensados por experiencias integrales y que intrínsecamente valgan la pena. Si podemos generar un interés genuino de nuestros estudiantes podremos poner en marcha el *mecanismo de la impulsión* para generar un verdadero compromiso y significación en el aprendizaje.

Bibliografía

- Cuadernos de Educación Artística (2015). Ministerio de Educación de la Nación. *Danza*. 1a ed. ilustrada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cappi, G., Christelo, M. y Marino, M.C. (2011) *Educación emocional*. Editorial Bonum. Argentina.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Eisner, E. (1998) *Cognición y currículum*. Talleres Gráficos Color Efe, Argentina.
- Farina, C. (2006): *Arte, cuerpo y subjetividad. Experiencia estética y pedagógica*. Educación Física y Ciencia - págs.851-61.
- Freire, P. (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.
- Ferreirós, F. (26 de abril 2016). *Educación para descolonizar los sentidos*. Cartografías Pedagógicas Latinoamericanas.
<http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2016/04/educar-para-descolonizar-los-sentidos.html>
- Papa, L. (2019). Dossier: El cuerpo en la educación de las artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*. Vol. 4, Núm. 6, Mayo.
- Parussel, R. (1999) *Querido alumno, querido maestro*. Editorial G.C.C. CABA, Argentina.



Parte 2 – Cultura y Literatura

Intercultural Communicative Competences at a Teacher Training Stage

Gabriela N. Tavella
Facultad de Lenguas, UNCo
gaby.tavella@gmail.com

S. Carina Fernández
Facultad de Lenguas, UNCo
carinafernandez22@gmail.com

María Cecilia Rivas
Facultad de Lenguas, UNCo
mariacecilia.rivas@gmail.com

Camila Siegel Masias
Facultad de Lenguas, UNCo
camila.siegel@gmail.com

Abstract

The purpose of this reflective article is to describe and analyse an instance of professional development carried out at two teacher training centres in Argentinean Patagonia. These sessions were intended to shed light into 21st century ELT models, context-sensitive practices and intercultural communicative competence. This article will reflect upon how the English language teaching practices can be favoured by intercultural dialogue through the respect for students' identities and individualities. The outcome of these workshops seems to suggest that it is beneficial to discuss these issues at an early stage in teacher development programmes and put intercultural competence in the agenda.

1. Introduction

The purpose of this reflective article is to describe and analyse an instance of professional development carried out at two teacher training centres in Argentinean Patagonia. These sessions were intended to shed light into 21st century ELT models, context-sensitive practices and intercultural communicative competence. This article will reflect upon how the English language teaching practices can be favoured by intercultural dialogue through the respect for students' identities and individualities. These workshops were presented not only through theoretical premises but also through classroom teaching practices.

These sessions arose as an extension activity within the framework of a research study carried out at a state-run university in Argentina. State universities in our country have a threefold role: teaching, research and extension. Research teams produce knowledge and consequently, it is their responsibility to transcend the boundaries of the university itself and share readings and findings. This is in line with Barnett's concepts about the ecological university, an institution which is expected to have an impact on cultural, political, environmental, and social dimensions (2010). He also states that it is a university "for-

the-other” (Barnett, 2011, p. 452). Its purpose is oriented towards an understanding of individuals, society and nature. In other words, these sessions were conceived from the idea that the university needs to engage in a dialogue and interaction with the outer world.

2. Context

The development of intercultural communicative competence (ICC) is nowadays included in the curricula of second languages in some Argentinean provinces. As a research team from Comahue National University, we decided to design and conduct workshops as part of an extension programme in order to put interculturality in the agenda of regional training colleges preparing future teachers of English. The sessions were thought for two different groups of prospect teachers at two different stages of their course of studies.

Both workshops were carried out in Argentinean Patagonia: on the one hand, at a tertiary teacher preparation programme with first and second-year students in Junín de los Andes, Neuquén Province; and on the other, at a university teacher training college in General Roca, Río Negro Province, with students in their last academic year. In the former context, participants were mostly pre-service student teachers, whereas in the latter, most of them were in-service future teachers.

3. Workshops’ Development

These workshops were intended to introduce student teachers into the implications of developing interculturality²⁷ in the 21st century L2 classes and learners’ intercultural competence²⁸; and above all, to provide participants with the tools to put these concepts into practice. Planning the workshops was not an easy task as ideas connected to ICC appear to be very abstract and difficult to take to the classroom environment. Knowledge was built by looking into the theoretical perspectives that lie behind intercultural issues in order to clearly set a standpoint. The sessions were carried out through the development of the following activities.

Activity No. 1: As a starting point, questions (see Appendix A) were posed to participants and they were aimed at gathering opinions on the purpose of language learning, on native-speakerism and on the aims of including culture matters in the language classroom.

Activity No. 2: A video²⁹ which had gone viral across the internet was shared. It showed a public speech given by a non-native speaker (hereafter NNS) with a strong Spanish accent which, in spite of

²⁷ We understand that interculturality “refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect” (UNESCO, 2015, p.8).

²⁸ We adhere to the concept of interculturally competent learners as those who “display a range of affective, behavioural and cognitive capacities” as the acknowledgement of the identities of others, tolerance for ambiguity, empathy, flexibility, communicative awareness, knowledge and knowledge discovery (Byram in Ho, 2009, p. 65).

²⁹ https://www.youtube.com/watch?v=FB_sw1UzbsE

being distant from an idealised pronunciation, was clearly understood. This speech had a great impact on the media; headlines about the speaker's sounds and intonation were derogatory and malicious. After watching the video, those headlines and some comments taken from social media were shared with the participants for them to express their agreement or disagreement with these opinions. The aim of this activity was to reflect upon the assumed superiority of native-speakerism in the ELT tradition.

Activity No. 3: Group discussion was fostered through the use of quotations (see Appendix B) related to native speakerism. From the very start, it was essential to know participants' beliefs, concepts and conceptions about the teaching of an L2.

Activity No. 4: Prospect teachers were introduced into the principles of the postmethod pedagogy. Groups were formed and cards with statements (see Appendix C) about the implications of method and postmethod pedagogy were provided to each group. Participants had to discuss and decide whether these principles corresponded to one or the other. Afterwards, the concepts were fully explained by one of the workshop coordinators. The purpose underlying the introduction of these ideas was to foster reflection on context-sensitive practices and the transformative role of language education.

Activity No. 5: To introduce this activity, student teachers were given a stem sentence to complete: *Intercultural communication is/implies...* After sharing their ideas, definitions of ICC and intercultural dialogue were provided. In order to put theory into practice, textbook activities within the culture section of published materials were analysed. Attendees were provided with samples and they were asked to analyse them in terms of ICC and intercultural dialogue.

Activity No. 6: A storytelling session was carried out. The story chosen was *Flicts*³⁰ by Ziraldo. Participants were asked to act as children in an English class. They had to listen to the story and raise a colour card every time the teacher mentioned that colour. After listening, participants were asked some questions (see Appendix D) as regards feelings and emotions connected to the story. The main aim was to raise participants' awareness on the educational purpose of language teaching.

Activity No. 7: As a rounding up activity, student teachers were asked to share one thing they were taking home and one thing they would like to try in their own teaching context after the workshop. The aim of this final reflection was for the coordinators to know the impact of the sessions carried out.

At different times throughout the workshops, participants were asked to assume a critical standpoint and analyse some features of English as an International Language (EIL) and reflect upon the role of non-native English-speaking teachers. They were also asked to take into account diverse class realities, together with the different stakeholders that influence daily work, such as learners' cultural background, institutional demands, colleagues, authorities, syllabi, materials, and so forth.

³⁰ *Flicts* by Ziraldo <https://pdfslide.net/documents/flicts-in-english.html>

4. Workshops' Implications and Findings

Connected to the educational purpose of language teaching, when students in both contexts discussed the introductory questions (Activity 1), they agreed on the idea that the teaching of an L2 only had an instrumental purpose. Consequently, special attention was drawn to the concept that the teaching of foreign languages should be in line with a respect for intercultural citizenship, should favour intercultural dialogue and consider the educational aim of language teaching (Porto & Byram, 2015).

The concept of native-speakerism arose after the video watching activity (Activity No. 2). Prospect teachers expressed their negative views on the speaker's pronunciation and accent. This is a small instance of how the long tradition of native-speakerism is still present even in young generations of prospect teachers. The ELT tradition has always tended to rely on methods and teaching practices pervasively linked to the ideology of native speakerism (Holliday, 2005). As stated by Kumaravadivelu (2016), traditional methods "promote the native speaker's presumed language competence, learning styles, communication patterns, conversational maxims, cultural beliefs, and even accent as the norm to be learned and taught" (p. 73). The terms native and non-native have become so commonly used in the teaching world that "there is often a lack of awareness of their deeper political significance as indicative of the way in which ideologies typically operate" (Fairclough, 1995, p. 36). It is important to spread the idea that "L2 learners in this post-modern world may be more interested in developing skills for international communication than in achieving an idealized native-like competence" (Kumaravadivelu, 2012, p. 6). Therefore, future teachers should ask themselves and decide which English they will be teaching in post-modern times.

After watching the video, a heated discussion around quotations on native speakerism took place. Finally, some of the participants concurred with the idea that the role of identity in accent is perhaps as strong as the biological constraints. Accent, along with other markers of dialect, is an essential marker of social belonging. The pull of identity is also strong for NNSs of a language (Levis, 2005, pp. 374-375).

When introducing the theoretical background of the postmethod pedagogy, we noticed that student teachers were unfamiliar with its principles. At the moment of planning the workshops, special consideration was given to the development of a critical mindset in the future practitioners and to the importance of context-sensitive practices. These ideas are very clearly developed by the postmethod pedagogy and its three parameters: particularity, practicality and possibility (Kumaravadivelu, 2006). The post-method teacher has a wider and more relevant role: this teacher takes decisions considering the particular group of students, their objectives and needs, the institution and the socio-cultural background in which these learners are immersed. This teacher is context-sensitive and adopts a critical mindset towards the local conditions (particularity), focusing on reflection and action according to her/his

experience and intuition (practicality). This teacher bears in mind that she/he herself/himself as well as learners enter the classroom with their own identities, beliefs, prejudices and that these aspects shape the success or failure of the teaching practice (possibility). English teachers-to-be should be informed by theory but at the same time they should not blindly adhere to one approach. It is important for them to develop an enlightened eclecticism (Kumaravadivelu, 2003). Twenty-first century models place learners and teachers at the core. Language professionals necessarily need to consider their learners' particular context and cultural roots in order to select, adapt and/or design materials.

Before allotting the task on materials analysis, participants were urged to reflect upon the implications of ICC and intercultural dialogue. Responses revealed aspects connected with the educational purpose of L2 learning. Student teachers shared ideas such as respect, recognition and power, curiosity, enrichment, language and identity, embracing differences and diversity, connecting emotionally and socially with others, breaking boundaries, understanding that language is not just a tool, sharing experiences and benefiting from them, being empathic, and respecting other people's perceptions of the world. Nevertheless, they expressed that they found it very difficult to relate these concepts with daily teaching practice.

To introduce the concepts of ICC and intercultural dialogue, the definitions we adhere to were provided: ICC defined as the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and [the] ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 10) and intercultural dialogue as "dialogue that takes place between individuals or groups who perceive themselves as having different cultural affiliations from each other" (Council of Europe, 2016, p. 10). These concepts can never be put into practice if teachers take for granted that there is an idealised target culture and an idealised far-fetched linguistic proficiency to look up to and attain. Under these assumptions, they may tend to forget that the richness of learning a language lies in sharing aspects of the learners' own identities and cultures and that there are no superior or inferior cultures or languages.

In the EFL tradition, the teacher of English has often included content about the British Crown, its monarchy, British and American traditions, American and British history. These teaching practices were backed by Stern's concept of culture teaching as a way "to help the learner gain an understanding of the native speaker's perspective" (1992, p. 216). However, English as an International Language (EIL) and English as a Lingua Franca (ELF) models question this approach and bring about the concept of learning a foreign language to share aspects of one's own culture, traditions and identity. In doing so, these models cater for learners' needs in adapting the target language to fit their own realities and in turn, give them the freedom to find or coin new terms to share aspects of their lives with others. Those others will not necessarily be native speakers of the target language.

When presented with the textbook activities, prospect teachers expressed their concern about what to do when faced with culture sections in course books. It was agreed that time constraints, institutional policies and their own lack of teaching experience may lead them to take the decision of skipping these pages. The uneasiness expressed by participants at dealing with culture topics was mainly linked to the teaching of an L2 from a purely structural view, in which accuracy plays an essential role. Under the older paradigm, learners were expected to attain native speaker proficiency, derived from culturally prestigious native models (Botley, 2015, p. 85). This long tradition on linguistic accuracy can be counterproductive in the language class, for learners may feel that their language/interlanguage is never accurate enough to please the teacher's expectations. After discussing and adapting the activities given, they were surprised by the wide number of ideas they had come up with and how relevant these course book sections could be to further develop intercultural communicative competences.

After analysing the teaching materials provided, some of the participants arrived at the conclusion that these materials seem to address cultural topics in a superficial way, for they seem to focus on stereotypes and generalisations about cultural issues like, the punctuality of British people or the way the Chinese celebrate New Year's Eve. Anyhow, it was also stressed there is a lot to be done on the teacher's part. They should adapt the tasks to promote mutual understanding, to broaden students' perceptions about cultures and to develop social behaviours towards diversity. If we think that foreign language teaching should transcend the instrumental purpose and have an educational aim, teaching practices should be rethought to be in line with intercultural citizenship and to favour intercultural dialogue (Porto & Byram, 2015).

In line with the ideas developed above, a story was shared to work on aspects such as diversity, and the respect for individualities. Student teachers were urged to reflect upon the importance of including materials that cater for the discussion on these issues and the relevance of adapting/designing follow-up activities which can transcend the linguistic aspects in the teaching of an L2. Linguistic accuracy is so deeply-rooted in language teaching that, even though participants were asked to work on values and beliefs promoted by the story itself, the activities designed by the student teachers focused only on linguistic items. They presented their productions to the whole class and then, the feedback given by the workshop coordinators was in line with the idea of considering the educational purpose of language learning. In some cases, they were asked to reformulate the tasks presented considering that it was relevant to provide the language activities with meaning. Participants explicitly stated that if they decided to work on a story, it would be for the sake of developing lexical areas and grammatical structures. Another revealing issue was that though most student teachers in their last academic year were already working, they had never used stories in their classes.

At the end of the sessions participants shared their impressions and beliefs about what they were taking home after the two-day experience. Most of the prospect teachers emphasised the idea of having developed new knowledge and perspectives, as well as having broadened their teaching experiences to cater for all students. They also expressed a deeper awareness of what intercultural communication meant, by recognising the diversity inside the classroom environment and the importance of going beyond the activities as presented in reference material. During the reflection one of the participants bluntly referred to his/her new awareness of the big responsibility L2 teachers have.

5. Concluding Remarks

In the 21st century “instead of privileging the teacher or the native speaker as the sole cultural informant, as the traditional approach to culture teaching would do, we need to treat the learner as a cultural informant as well” (Kumaravadivelu, 2012, p. 273). In Kramsch and Zhu Hua’s words, at the operational level, culture is there to remind English language teachers that even though their students might use English words, these words might mean different things for them, evoke different memories, and make sense of the world in different ways (2016, p. 14).

Only if practitioners consider the learner as a valid sociocultural informant, will intercultural dialogue be fostered. Although it is true that teaching about other cultures develops empathy and understanding of others’ perspectives, when the only standpoint is the one of the native speaker (NS), intercultural dialogue will not be possible.

In our experience, the long EFL tradition rooted in the teaching of structure is still present in young generations of future teachers. It is noteworthy that in the Argentinean context most student teachers start their career before graduation. Consequently, promoting ideas such as interculturality and EIL need to be incorporated from early stages in their professional development. The intention is to avoid a blind adherence to traditional models without previous analysis of their impact on L2 learners. Then, it is important for language professionals to consider “the socio-cultural values which are revealed in the selection of certain sociolinguistic elements” (Porto, 2009, p. 44).

Furthermore, according to ecological perspectives, L2 language teachers should transcend the teaching of language as a code and think of language as meaning (Kramsch, 2008). In order to approach teacher professional development from this standpoint, English teachers working with future teachers should move away from a solely linguistic conception of the teaching of languages. We adhere to the concept of language as ideology, which “goes way beyond the confines of systemic and discursal features of language, and locates it as a site for power and domination by treating it both as a transporter and translator of ideology that serves vested interests” (Kumaravadivelu, 2006, p. 16). We cannot expect recently graduated teachers to adopt this mindset if they have been taught otherwise.

We consider that this experience could be adapted to fit other contexts, i.e., similar workshops could be carried out in other Teacher Training Colleges in Argentina. If we intend to further reflect upon intercultural aspects and fit into the 21st century classroom reality, these instances of professional development can be relevant for prospect teachers and for graduates as well. Providing these opportunities at any stage in the teacher development process is essential if we aim at changing the paradigm of L2 education. Therefore, carrying out these types of workshops that promote reflection on what and why we should teach, to whom and in which context is utterly relevant at these stages of their teacher development.

References

- Barnett, R. (2010). *Being a university*. Routledge.
- Barnett, R. (2011). The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37(4), 439-455.
- Botley, S. P. (2015). Errors vs. Mistakes: A False Dichotomy? *Malaysian Journal of ELT Research*, 11(1), 81-94.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture Living Together as equals in culturally diverse democratic societies. Executive Summary*. Council of Europe.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. Longman.
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic journal of foreign language teaching*, 6(1), 63-76.
- Holliday, A. R. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 389–408.
- Kramsch, C. & Zhu, H. (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall, Editor, *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp.38-50). Routledge. <http://eprints.bbk.ac.uk/15690/1/Language%20and%20culture%20in%20ELT.pdf>
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Lawrence Erlbaum.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *English Language Teaching for a Global Society*. Routledge.

- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.
- Levis, J. (2005). Changing Contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Porto, M. (2009). Lectura, Cultura y Estereotipos: Una Exploración de sus Interrelaciones. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(2), 42-57.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Porto.pdf
- Porto, M. & Byram, M. (2015). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 226-242.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2015). *Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*.
https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/convention2005_basictext_en.pdf

Appendix A

Activity 1

- Which English do we teach in the 21st century?
- To whom?
- Why do our students take English classes?
- Do our students want to learn about the target culture?

Appendix B

Activity 3

	Fully agree	Agree	Partially agree	Disagree
L2 learners in this post-modern world may be more interested in developing skills for international communication than in achieving an idealized native-like competence (Kumaravadivelu, 2012).				
The ELT tradition has always tended to rely on methods and teaching practices pervasively linked to the ideology of native speakerism (Holliday, 2005).				
Learners are expected to attain native speaker proficiency, derived from culturally prestigious native models (Botley, 2015).				

Appendix C

Activity 4

- Orderly way of doing something
- Language learning is a linear additive process
- Specified set of theoretical principles and classroom procedures
- Assumes common goals
- Teachers as strategic thinkers
- Teachers as theoreticians
- Considers the cultural, educational, social imperatives of language learning
- Continual cycle of observation, reflection and action

Appendix D

Activity 6

- Have you ever felt like FLICTS?
- Have you ever felt you didn't fit?
- When? / How?

DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE AULAS INTERCULTURALES

María Teresa Araya
Facultad de Lenguas, UNCo
maria.araya@fadel.uncoma.edu.ar

Patricia Esther Fernández
Facultad de Lenguas, UNCo
italianounco@gmail.com

María del Rosario Tartaglia
Facultad de Lenguas, UNCo
maria.tartaglia@fadel.uncoma.edu.ar

Resumen

Este artículo se propone como un espacio de reflexión conjunta destinado a docentes de lenguas extranjeras, donde se pueda pensar en cómo construir la interculturalidad en un aula situada y contextualizada, para visibilizar las múltiples culturas que habitan en ella. Desde los documentos oficiales, la Ley Nacional de Educación 26.206 (LEN 2006) estipula la creación de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el diseño curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN 2018) propone la formación integral en las lenguas y las culturas mientras que los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (NAP 2012) abordan la perspectiva plurilingüe e intercultural. En ese marco curricular y en consonancia con las políticas educativas actuales, se pretende la construcción de diversas experiencias para aulas interculturales ancladas en la propia realidad institucional.

1. Introducción

Este artículo surgió originalmente como un taller para docentes de lenguas extranjeras que nos permitiera pensar de manera conjunta cómo construir la interculturalidad en un aula situada y contextualizada. Debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) establecido por el gobierno nacional frente a la pandemia producida por el COVID-19, se canceló el VI Congreso Nacional “El Conocimiento como Espacio de Encuentro: Habitando Fronteras; interculturalidad, lenguas y educación” y se reemplazó este espacio de discusión por el libro digital del cual forma parte este capítulo.

Diseñamos un recorrido que nos llevará a responder la siguiente pregunta: ¿Por qué es necesaria la inclusión de la interculturalidad en el aula de lengua extranjera? Como podemos comprobar al mirar la colección sobre Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en Argentina ya se vienen realizando experiencias áulicas interculturales en escuelas de Neuquén, Río Negro y Chubut con anterioridad al año 2004. Dos años después la LEN 26.206 le otorga un marco legal a prácticas que venían sucediendo de manera aislada y se crea la modalidad EIB que

pretende “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (LEN, 2006, p. 2).

Posteriormente, los NAP establecen que “la perspectiva plurilingüe e intercultural apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas”. (NAP, 2012, p. 12). En la misma línea, el diseño curricular de la ESRN propone “centrarse en una formación integral de las lenguas y culturas, entendiendo que las lenguas son producto del devenir histórico de las diversas sociedades humanas y que, por lo tanto, anidan en su interior múltiples universos simbólicos” (ESRN, 2018, p. 144). Deseamos mencionar un cambio terminológico positivo entre los NAP y el diseño curricular de la ESRN. Mientras en el primer documento el espacio curricular se denomina Lenguas Extranjeras o Segundas Lenguas e incluye al alemán, francés, inglés, italiano y portugués, en el segundo se borra la división entre lengua y cultura mediante el uso del binomio Lengua/Cultura (LC) y se reemplaza el término lenguas extranjeras por el de lenguas adicionales (LA) para incluir también a las lenguas de pueblos originarios y las lenguas de migración. Consideramos que este cambio no es un avance menor en la dirección correcta, siempre y cuando no se limite a un mero cambio de terminología enunciado en un documento curricular sino que conduzca a experiencias educativas concretas en aulas reales.

Este breve recorrido nos ha permitido encontrar una posible respuesta a nuestra pregunta inicial ¿Por qué incluir la interculturalidad en el aula de LA? En breve, porque es un requisito legal con el que debemos cumplir como trabajadores de la educación. Pero además, estamos convencidas de que la diversidad lingüística abona a la formación integral de los sujetos aprendientes como reales ciudadanos del mundo. En las aulas de los distintos niveles educativos, ya sea el nivel primario, el nivel medio, los institutos de formación docente o las universidades de Río Negro y Neuquén ya conviven múltiples culturas. Nuestra tarea como docentes es visibilizarlas e incluirlas en la propuesta educativa.

En particular, en la carrera de Profesorado de la Facultad de Lenguas (FadEL) de nuestra universidad, hay un acuerdo implícito que el estudiante de inglés como lengua extranjera, futuro profesor, no debe solo desarrollar su competencia lingüística sino también una competencia intercultural que implica re-conocer a los demás en sus maneras de pensar, de vivir y de ser en el mundo, o en otras palabras, “prepararlos para entender y aceptar a personas de otras culturas como individuos con perspectivas, valores y comportamientos distintos, y ayudarlos a comprender que esta interacción es una experiencia enriquecedora” (Byram et al, 2002, p. 10).

A continuación describiremos tres propuestas pedagógicas que podrían implementarse en instituciones educativas de distintos niveles de nuestro país y veremos cómo cada una puede contribuir a construir aulas interculturales.

2. Tres experiencias educativas

En esta sección describiremos tres experiencias educativas que se pueden llevar a la práctica y adaptar de acuerdo a los objetivos y los contextos áulicos de cada docente. La primera busca trabajar con el concepto de prejuicio lingüístico con un grupo de estudiantes universitarios de la carrera de Profesorado en Inglés de la FadeL. La segunda experiencia propone incluir el Wiñoy Xipantu y la celebración de la Pachamama en una unidad que describe distintos festivales alrededor del mundo para alumnos de una escuela bilingüe en español-inglés. La tercera experiencia pretende recuperar la voz de Rigoberta Menchú, Aime Painé y otras mujeres que habitan en la memoria colectiva desde un abordaje multidisciplinar fundamentado en el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

2.1. Mitos sobre las Lenguas e interculturalidad

En esta sección describimos dos experiencias que ilustran cómo se manifiestan los requisitos legales y curriculares en instituciones educativas concretas, con profesores y alumnos reales; la primera tuvo lugar en la Universidad de Salta y la segunda en una escuela secundaria del Barrio conocido popularmente como Fuerte Apache, aunque sus nombres oficiales fueron Padre Carlos Mugica, y Barrio Ejército de los Andes, en Buenos Aires.

Ossola (2018) narra lo vivido por los estudiantes y la profesora en una clase del ciclo introductorio a la universidad, cuando luego de presentarse, discutían un artículo sobre la “cultura”. La profesora anuncia “tenemos cuatro compañeros que son de la comunidad”, ante lo cual el resto de los estudiantes reacciona con curiosidad y preguntan sobre sus orígenes. Reproducimos un fragmento de la conversación entre la investigadora y Luis, uno de los estudiantes wichí, después de la clase:

Luis: Que nosotros somos wichí. Y siempre decíamos ‘sí, nosotros somos wichí’. Con orgullo, ¿has visto? Porque me acuerdo lo que decía la profe (N/A: de la escuela secundaria) de que uno tiene que ocultarse, porque nos iban a discriminar. Y no... ¡hicimos todo al revés! No, somos wichí, somos esto, somos otra cosa (...). Y eso es lo bueno, de que uno se sienta, ¿has visto? Se sienta lo que es, y haga demostrar lo que uno es, ¿has visto? (Ossola, 2018, p. 107).

En otra investigación, Hendel (2018) analiza las migraciones, las tensiones y los saberes en una escuela bonaerense y nos permite conocer la historia de María y su trayectoria socioeducativa. María recuerda distintos tipos de estigmatizaciones, que abarcan desde gestos e insultos por parte de sus

compañeros hasta la asignación de calificaciones más bajas en los trabajos grupales por parte de los profesores. En el barrio, además, hace referencia a una discriminación sistemática y cotidiana hacia los migrantes de países limítrofes. La autora, a partir del registro de las voces de distintos alumnos y ex alumnos de esta escuela secundaria, plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo interactúan los docentes con las culturas (saberes y experiencias) de los estudiantes? ¿Cómo impactan las situaciones de discriminación sobre las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes? ¿Qué experiencias y saberes quedan “afuera” del aula?

Las voces de Luis y María denuncian que la cultura, si no es parte de aquella hegemónica, es algo que debemos ocultar para evitar ser discriminados. Las vivencias de Luis y María nos llevan a reconocer el poder del docente para visibilizar y dar lugar en las aulas a las múltiples culturas y saberes que allí conviven. Así, de manera similar a las preguntas que se plantea Hendel (2018), nos preguntamos ¿Cómo podemos contribuir desde el aula de LA a desnaturalizar y desalentar la discriminación hacia estudiantes que hablan otras lenguas o que provienen de otros países? y ¿cómo instalamos este debate con nuestros estudiantes del Profesorado de Inglés en la FadeL, que serán futuros docentes?

Pensamos que para empezar a hablar de interculturalidad, debemos reconocer que en el aula habitan distintas culturas y que hay estudiantes que hablan otras lenguas además del español. Una manera de empezar a hablar de distintas culturas es a través de las lenguas, pero no de una lengua en particular, sea inglés, español o mapuzungun, sino de las lenguas en general y los prejuicios que tenemos sobre ellas. Es decir, primero debemos reconocer nuestros prejuicios sobre las lenguas para luego poder revisarlos. Si comprendemos que el prejuicio lingüístico no tiene fundamento científico ya que todas las lenguas son iguales, luego, por analogía, podremos comprender que otros tipos de prejuicios tampoco deben tener lugar en las instituciones educativas.

Esta actividad les propone a los estudiantes responder una encuesta con 10 mitos sobre las lenguas elaborados por el lingüista español Moreno Cabrera, son mitos que la mayoría de la población concibe como verdades. Idealmente los estudiantes deberían estar en total desacuerdo con ellos, ya que no son verdades sobre las lenguas sino "juicios apresurados y no basados en la reflexión y el estudio, sino impresiones subjetivas, la mayor de las veces engañosas, y en ideas inculcadas desde arriba o abajo" (2016, p. 273). Esta encuesta se realiza a estudiantes Gramática Inglesa 1, una asignatura cuatrimestral del segundo año de la carrera de Profesorado en Inglés en la FadeL. A diferencia de las Lenguas Inglesas, que tienen más flexibilidad para incluir temas en el aula, en Gramática Inglesa los contenidos mínimos incluyen nociones básicas de morfología, categorías léxicas y funcionales, estructura argumental y oraciones subordinadas, entre otros. En este contexto pensamos en una actividad que, si bien no discute los contenidos curriculares específicos de la asignatura según el plan de estudios, se relaciona con las lenguas en general y constituye un tema tan o más urgente.

Esta encuesta se completa de manera anónima durante la primera semana de clase. Una vez que los estudiantes la entregan y el docente tabula los datos, se propone un debate a partir de los resultados. Otra posibilidad, de acuerdo a las características del grupo y los objetivos de la docente, puede ser que los estudiantes en pares completen solo una encuesta. Para ello deben acordar una respuesta y esto promueve la discusión, especialmente en aquellos casos donde no coinciden las respuestas de ambos. Como mencionamos más arriba, todas las respuestas a la encuesta deberían ser “totalmente en desacuerdo” ya que se trata de mitos y prejuicios sobre las lenguas. Sin embargo, no se espera que todos los estudiantes elijan esa opción y estas respuestas serán el puntapié para hacer visibles los preconceptos y revisarlos en distintas oportunidades durante la cursada.

Actividad 1: Lean las siguientes afirmaciones sobre las lenguas e indiquen en qué porcentaje están de acuerdo con ellas.

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo (pero con algunas dudas)	Parcialmente en desacuerdo (pero con algunas dudas)	Totalmente en desacuerdo
Los lenguajes gestuales de los sordos son inferiores a las lenguas naturales.				
Hay lenguas de cultura y otras que no lo son.				
Las lenguas de los pueblos indígenas no son adecuadas para expresar los valores de las sociedades occidentales industrializadas.				
A una lengua le corresponde siempre una nación, y viceversa.				
La lengua estándar es mejor y más perfecta que otras variedades de lengua.				
Los dialectos son más inestables, incultos y pobres que las lenguas.				
La gente de las capas sociales superiores habla mejor que la de las capas sociales inferiores.				
Aprender varias lenguas es negativo e induce en las personas dificultades intelectuales de todo tipo.				
Hay lenguas que no tienen términos para expresar nociones abstractas y en las que, por tanto, es imposible llevar a cabo razonamientos abstractos.				
La variación y el cambio lingüístico se deben al descuido e incultura de los hablantes.				

Como podemos observar, los mitos incluyen la noción de que existen lenguas superiores o más perfectas que otras, que existe una variedad ideal y que el resto son deformaciones de ésta, que solo existe una forma correcta y pura y que las otras formas deben ser erradicadas por ser incultas, imperfectas o inestables. Todas estas falsas afirmaciones están plagadas de valoraciones subjetivas que nada tienen que ver con las lenguas.

Para cerrar esta sección nos volvemos a plantear la pregunta con la que la iniciamos: ¿Cómo interactuamos con las culturas (saberes y experiencias) de los estudiantes, incluidos los estudiantes migrantes y los estudiantes de los pueblos originarios? Desde nuestro lugar, como docentes de la FadeL en particular y de la Universidad del Comahue en general, creemos que un primer paso para lograr la inclusión de otras culturas en el aula debe ser a partir de su relación con la lengua y en particular a partir de la identificación y revisión de nuestros prejuicios sobre las mismas.

2.2. Festividades: Wiñoy Xipantu y Pachamama

En todas las sociedades se celebran diferentes festividades con elementos socioculturales que las identifican y convierten en reflejo de su identidad. En ellas se expresan las huellas del tejido social, representando símbolos y tradiciones de la cultura y generando la necesidad de su conservación y reivindicación. Las diferentes representaciones artísticas expresadas a través de la música, la gastronomía y los rituales se integran y forman parte de estas celebraciones religiosas-culturales-sociales que encarnan diversos modos de arraigo de quienes las conservan y transmiten.

Dentro de un marco donde los estados adhieren y reconocen la institucionalidad internacional de las demandas de los pueblos originarios (Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO, 2001; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007; Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989), se procura recuperar el habla y las costumbres ancestrales para lograr un lugar de reconocimiento en la sociedad en nuestro país. A pesar de este reconocimiento legal, la gran mayoría de los integrantes de los pueblos originarios vive en situaciones de marginalidad y la sociedad argentina conoce sólo superficialmente el aporte valioso de los pueblos originarios a nuestra identidad cultural.

En consonancia con este reconocimiento legal a nivel internacional, el Diseño Curricular de la ESRN busca “promover una educación en lenguas adicionales que trascienda el mero hecho del conocimiento de elementos lingüísticos para centrarse en una formación integral de las lenguas y culturas” (ESRN, 2018, p. 144).

Así, el hecho de que la siguiente propuesta suceda en una escuela bilingüe en español-inglés significa que es un espacio en el que pueden tratarse temas relacionados a la cultura de los pueblos originarios. Nuestra propuesta pedagógica se enmarca en una de las unidades del programa de inglés de segundo año de secundaria, de un nivel B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia

(MCER) para las lenguas. En esta unidad, que se llama Fiesta, los estudiantes tienen contactos con entrevistas y textos en los que se describen las características distintivas de algunos festivales, entre los que se encuentra Winchester Hat Fair o Fiesta del Sombrero, que se celebra en Winchester, Reino Unido; Sham el Nessím, que es una tradición de Egipto y el festival de Qoyllur Rit'i que se desarrolla al sur de los Andes, en Perú. A partir de este trabajo y con la finalidad de incorporar otras festividades que son propias de nuestra tierra y que pertenecen a nuestro legado ancestral, proponemos que las protagonistas sean la celebración del Wiñoy Xipantu (nueva salida del Sol y la Luna) y la celebración de la Pachamama. El desarrollo de las actividades es en español en una propuesta multidisciplinar que integra conocimientos y saberes con Lengua y Literatura, Lenguajes Artísticos y Tecnología. Los estudiantes, divididos en grupos y con la ayuda de preguntas como guía, investigan sobre las festividades desde aquellos aspectos que los caracterizan y diferencian, así como también aquellos que se relacionan con la vida cotidiana de cada uno.

Actividad: Investiguen acerca del año nuevo Wiñoy Xipantu y la celebración de la Pachamama, utilizando las siguientes preguntas como guía:

1. ¿Cuándo se celebra Wiñoy Xipantu y la Pachamama?
2. ¿En qué consiste cada celebración?
3. ¿Qué elementos de la naturaleza intervienen en cada una?

La primera pregunta está relacionada con el momento de las celebraciones. Según la información obtenida en el Ministerio de Cultura (https://www.cultura.gob.ar/winol-tripantu_7807), el Wiñoy Xipantu es el ciclo acumulado por el movimiento del sol o el ciclo de tiempo que al cabo de un año se renueva. Comienza con el amanecer del día 21 de junio, momento en el que inicia un nuevo ciclo agrícola de agradecimiento por lo recibido y en el que se pide un próspero año que inicia. La noche previa, que es cuando el sol se aleja de la tierra (conocido como solsticio), comienza la ceremonia. En nuestra región del Alto Valle se realiza a orillas de los ríos Limay, Neuquén o Negro y la gente se reúne alrededor de una gran fogata o del fuego sagrado, que permanece encendido hasta el mediodía del día siguiente.

Por otro lado, según los recursos didácticos de Seguimos educando (<https://www.educ.ar/recursos/131309/1-de-agosto-celebracion-de-la-pachamama>), la celebración de la Pachamama es una tradición ancestral que se transmite de generación en generación y se celebra en el Noroeste del país, especialmente en la Puna salteña, Tucumán, Jujuy y Catamarca. En aimara y/o quechua “Pacha” significa Tierra o mundo y “mara” significa madre y es una deidad venerada por ser generosa de la vida, símbolo de fecundidad por su capacidad para producir, bendecir y engendrar plantas, animales, alimentos y otros medios de subsistencia del ser humano. La celebración comienza

en la medianoche del 31 de julio o antes de aclarar el día, cuando las familias y vecinos se reúnen para abrir un pozo en la tierra, llamado “corpachada”, que se adorna con serpentina, papel picado y algo rojo, que es el color preferido de la Pachamama. Allí se depositan ofrendas para darle de comer y beber a la Madre Tierra, que es una manera simbólica en la que el hombre devuelve a la Pachamama lo que ha tomado de ella. A partir del día 1 de agosto y durante todo el mes continúa la celebración porque es el tiempo en el que se ara la tierra para luego sembrarla.

La segunda pregunta hace referencia a las actividades y diferentes momentos que forman parte de las celebraciones. El Wiñoy Xipantu comienza con una cena comunitaria en la que se comparten bebidas y comidas calientes típicas. Luego se realizan cantos colectivos y narraciones por parte de los mayores, quienes cuentan historias que remiten a cuestiones filosóficas, culturales y políticas del pueblo. Al amanecer se reciben los primeros rayos del Sol con las manos en alto, junto a la fogata que consumirá las ofrendas preparadas y se pide sabiduría, unidad y fuerza para la región y toda la humanidad, así como también se pretende seguir trabajando en la recuperación de los valores de la comunidad.

En la celebración de la Pachamama, la Madre Tierra es homenajeada con rituales ancestrales, ceremonias, danzas, música y comidas especiales. Las ceremonias se realizan en los hogares, desde muy temprano con el sahumado, que es la limpieza de las habitaciones en la que se utiliza la hierba “muña muña”, incienso, mirra y sándalo para agradecer y pedir perdón a la Pachamama y con ofrendas particulares y familiares. También se realiza la limpieza de los negocios, el espacio de trabajo y las personas cercanas, utilizando sahumeros, para sacar las malas energías y comenzar un nuevo ciclo. Luego se lleva adelante la celebración en comunidad, que es liderada por sacerdotes andinos o las personas ancianas de la comunidad, que simbolizan la sabiduría. De esta manera se restablece la reciprocidad entre el ser humano y la naturaleza, también es el momento en el que se piden los deseos más profundos acerca de la vida, lo que se quiere lograr y lo que se desea para los seres queridos.

La tercera pregunta es un disparador para la investigación de los elementos de la naturaleza que intervienen en ellas. En la ceremonia del Wiñoy Xipantu se utilizan diferentes instrumentos musicales realizados con diferentes partes de árboles o animales, como el “sikus”, instrumento realizado con cañitas, las “chajchas”, que se realizan con las pezuñas de las llamas, que se juntan a medida que las cambian y se arma el instrumento, el “erkencho” y el “erke”, que son cuernos de vaca de diferentes tamaños.

La Pachamama es un dios femenino, una divinidad agrícola benigna que alimenta el amor por el pueblo, asegura la fecundidad y en agosto está lista para la siembra. Entre las ofrendas que se le entregan como símbolo de agradecimiento y que se colocan en el hoyo en la tierra se encuentra comida, como bocados de “tistincha” (guiso preparado con cordero o llama), locro, humita, “llicta” (masa hecha con papas hervidas de color gris oscuro por las cenizas de algunas plantas), bebidas alcohólicas como

chicha, hojas de coca, tabaco y tejidos con pelo de llama. De esta manera el hombre devuelve a la Pachamama, simbólicamente, lo que ha tomado de ella, con el fin de restablecer la reciprocidad entre el ser humano y la naturaleza.

Una vez que los grupos han investigado acerca de cada celebración, comparten con el resto de la clase el contenido de lo que han aprendido en relación con los diferentes aspectos de las festividades y en esta puesta en común se establecen diferencias, puntos en común y aspectos propios con la vida cotidiana de los estudiantes. Luego, realizamos la producción final en la que los grupos invitan a la comunidad educativa a participar en los dos acontecimientos tan significativos para las diferentes comunidades de los pueblos originarios. Para esto, se realizan invitaciones en formato papel, en conjunto con el área de Lenguajes Artísticos y en formato digital, en conjunto con el área de Tecnología. En ellas se plasman los elementos más importantes y atractivos de las celebraciones con el fin de convocar a los estudiantes, docentes, directivos y familias para participar de estas celebraciones.

De esta manera, toda la comunidad que conforma la institución educativa tiene la oportunidad de acercarse a la cultura de los pueblos originarios y conocer no sólo la importancia de sus rituales, sino también valores tan preciados como la honestidad, la valoración de la tierra y concientización del cuidado de la naturaleza para las próximas generaciones.

2.3. Mujeres en la memoria colectiva

Si entendemos las prácticas de enseñanza como “prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas” (Edelstein, 2015), que se construyen en un espacio donde la palabra que circula es la que potencia el encuentro entre sujetos, la lengua se vuelve una manera de comunicar y de comunicarse que devela modos de pensar a otros y de pensarse junto a otros. El plurilingüismo, o sea las experiencias lingüísticas con más de una lengua en el aula de Lenguas, es un desafío intelectual y cognitivo porque trasciende a los sujetos y pone a dialogar a las culturas, en un diálogo intercultural que nombra aquello que nos hace semejantes y al mismo tiempo nos diferencia. De eso se trata nuestra tarea docente desde esta propuesta: reconocer al otro en las semejanzas y en las diferencias, en su singularidad y en lo común, porque en las decisiones áulicas hay razones cognitivas, hay razones afectivas y hay razones de identidad. Porque tal como plantea la ESRN, el aprendizaje de lenguas adicionales promueve la construcción de espacios en los que se re-construya y re-signifique la propia identidad y la realidad en un contexto socio-cultural específico.

El Diseño Curricular de la ESRN se fundamenta en dos principios: la interculturalidad y el plurilingüismo, elementos esenciales en la formación integral de los adolescentes como ciudadanos del mundo y hablantes globales:

Una educación plurilingüe, como la promovida en el marco de esta reforma, rescata las lenguas del aislamiento y promueve el cambio de modelos monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos

e integradores. Por su parte, la perspectiva intercultural constituye un paradigma que permite revisar las relaciones de dominio - de una cultura sobre otras, de una lengua sobre otras, de una variedad sobre otras - para construir nuevos modelos y prácticas ciudadanas que favorezcan el reconocimiento, el respeto y la valoración de las diversidades lingüísticas y socioculturales (ESRN, 2018, p. 146).

Esta propuesta pretende recuperar mujeres que habitan en la memoria colectiva y que dieron y siguen dando la voz y su propio discurso a quienes están silenciados; es así como esos discursos individuales se vuelven múltiples y lo singular se hace plural. A través de un abordaje multidisciplinar fundamentado en el enfoque AICLE proponemos indagar sobre la vida de mujeres empoderadas en sus acciones a través de la palabra desde una perspectiva integradora de las prácticas discursivas. Sostenemos que todos somos lengua y que el lenguaje construye y transforma realidades, por ello como docentes nos obliga a “proveer a los/las estudiantes de variados y distintos recursos semióticos a través de los cuales producir significados” (ESRN, 2018, p. 144).

Esta propuesta está pensada para el Ciclo Orientado y sus propósitos son:

- promover la construcción de saberes y aprendizaje de contenidos en lenguas adicionales mediante el desarrollo de la comprensión de textos orales y escritos, y multimodales, graduados y auténticos para propiciar la identificación de ideas principales e información específica vinculada con temas transversales curriculares o de interés general;
- fomentar el tratamiento de temáticas que requieran de los saberes de otras áreas de conocimiento para así facilitar la integración entre la lengua y cultura adicional y otras áreas, desde una perspectiva inter y multidisciplinaria.

Además de ser compatible con los propósitos del diseño curricular, nuestra propuesta se enmarca en el Eje Estructurante de Saberes que se funda en la conciencia intercultural crítica y reflexiva y que implica “reconocerse en las diferencias’ para convivir en una “cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, de imperfección (...)” (ESRN, 2018, p. 149).

Los contenidos abordados son la biografía y la entrevista como textos no ficcionales. Se presentan las biografías de tres mujeres latinoamericanas, a partir de soportes audiovisuales y una frase seleccionada para transmitir la fuerza discursiva que han desplegado. Los alumnos, en pequeños grupos, identifican algunos elementos comunes en la vida de estas mujeres y aquellas cuestiones que consideren que las hacen únicas.

EUFROSINA CRUZ Activista y política, lideresa amerindia, nacida en México en 1979.

<https://www.youtube.com/watch?v=UJYZV4Yaok8>

“Como arrebaté los derechos que la vida me negó.”

RIGOBERTA MENCHÚ TUM Activista política, premio Nobel de la Paz en 1992, nacida en Guatemala en 1959.

<https://www.youtube.com/watch?v=-WndkHH4new>

“Soy como una gota de agua sobre una roca. Golpe a golpe, dando siempre en el mismo lugar, comienzo a dejar una marca, y he dejado mi marca en los corazones de mucha gente”.

AIME PAINE Cantante e investigadora de la cultura mapuche, nacida en Ingeniero Huergo, Río Negro en 1943 y fallecida en 1987.

https://www.youtube.com/watch?v=ZOAz7r_JqqM

“Saber quién es uno es el principio de ser culto”.

Se plantean algunas preguntas para orientar la indagación de los estudiantes acerca de la vida de estas mujeres, y se van registrando aquellos interrogantes que los alumnos elaboran para reconstruir las biografías.

¿Qué huellas dejó esa mujer en el mundo?

¿Qué legado, en términos de mirada intercultural se puede identificar en su accionar?

¿Cómo influye lo discursivo, en sentido amplio, en ese legado?

¿Cómo ha empoderado lo discursivo y el lenguaje a estas mujeres?

Luego de la búsqueda, selección, análisis e integración de información consultada en diversas fuentes (libros, recursos visuales y audiovisuales, Internet, entre otros), escriben las biografías en una práctica de escritura colaborativa y eligen fragmentos de las charlas, entrevistas, documentos fílmicos que puedan analizarse en relación a lo discursivo y al valor que otorgan estas mujeres a la lengua como herramienta de empoderamiento.

Como cierre de las actividades propuestas y para anclar en la propia realidad de los estudiantes, se solicita que en pequeños grupos realicen una búsqueda de mujeres que estén haciendo la diferencia en su realidad cercana; en el barrio o en la ciudad, y fundamenten por qué las consideran relevantes. Luego, documentan a través de una entrevista a esas mujeres tantas veces invisibilizadas, pero que ellos consideran cercanas y poderosas, recuperando algunas de las preguntas planteadas con anterioridad. Finalmente, escriben e ilustran la biografía de estas mujeres, como síntesis para compartir con toda la clase. Así, a través del recorrido propuesto por la vida de estas mujeres tan significativas pero muchas veces desconocidas para los estudiantes, se espera que encuentren inspiración para construir su propio camino.

3. Conclusión

En este artículo hemos reflexionado acerca de algunas de las razones por las cuales es fundamental incluir la interculturalidad en las propuestas educativas de las aulas de lenguas adicionales en distintos niveles educativos. Es posible trabajar el concepto desde las concepciones, a veces equivocadas, que tenemos sobre las lenguas, desde el trabajo interdisciplinar con otras asignaturas y desde los géneros textuales. Esto dependerá de las características de cada institución educativa, del equipo docente y de los grupos de estudiantes, teniendo siempre en cuenta que se busca construir verdaderas experiencias

situadas y contextualizadas. Además, desde el marco referencial nacional y provincial de las políticas educativas, estos contenidos se han incorporado con gran fuerza en los últimos años. Respecto de la interculturalidad en la escuela se ha escrito mucho, aunque falta mucho aún por escribir acerca de cómo se ponen en práctica estas propuestas interculturales en las aulas. Luego de actuarlas, siempre hay tiempo de reflexionar para mejorar y que se enriquezcan, pero estamos convencidas que debemos empezar a ensayarlas.

Y en última instancia, nos volvemos a preguntar ¿por qué? Y como en un juego recursivo, nos respondemos porque la interculturalidad ya está en las aulas y en nuestras manos está la decisión de hacerla visible o no. Y también porque queremos que nuestros estudiantes aprendan contenidos curriculares pero fundamentalmente que sean sensibles a la variedad de sujetos y culturas que encontrarán en los múltiples mundos que habiten. Esperamos que estos aportes sirvan a algunos para animarse y a otros, a los que ya lo vienen haciendo, que los motiven a continuar, a ir por más en esta maravillosa y desafiante tarea que es la docencia.

Bibliografía

- Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey (2002). What is 'the intercultural dimension' in language teaching? En *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. (pp. 9-10). Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Diseño Curricular ESRN. (2018). Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro. Anexo I. Resolución N° 945/17.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219>
- Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Sistematización de Experiencias. (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/94456>
- Hendel, V. (2018). La interculturalidad en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense en *Polifonías Revista de Educación* - Año VII - No 12, 107-124.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Ministerio de Educación de la República Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Moreno Cabrera, J. C. (2016). *La Dignidad e Igualdad de las Lenguas: Crítica de la Discriminación Lingüística*. Segunda Edición, Madrid, Alianza.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. (2012). Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 181/12. Recuperado de

<https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica/download>

OIT (1989) Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, núm. 169. 76° reunión. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

ONU (2007) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Sesión 61 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>

Ossola, M. (2018). Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta, Argentina en *Cuadernos Interculturales*. Año 8, No 15, 93-113.

UNESCO (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

³¹The Song of my Life: Resisting the Colonization of the Past in Andrea Levy's *The Long Song*

Andrea Montani
Facultad de Lenguas, UNCo
andymontani@hotmail.com

Abstract

The aim of this paper is to analyze the interrelations between the construction of memory and cultural identity in *The Long Song* (2010), a novel written by British-Jamaican Andrea Levy that revisits the intertwined histories of Great Britain and Jamaica. This study explores the multiple uses and constructions of memory that clash in the novel and examines the ways in which, through the (re)construction of the silenced memories of the Afro-Caribbean community, *The Long Song* problematizes the very nature of memory as a construction permeated by power struggles.

1. Introduction

The preservation and transmission of collective memories constitutes a central pillar in the formation of cultural identities. The way the past is remembered, however, can change from one generation within a community to the next, as explained by Uruguayan essayist Hugo Achugar. The selection, emplotment and narration of the events recollected often varies according to age, apart from class and gender differences (143)³². When they are appropriated by younger generations, the lived memories of the elderly can be subjected to new readings and interpretations, they can be misinterpreted or deliberately forgotten. Considering that, as explained by Stuart Hall, “cultural identity is a ‘production’ which is never complete, always in process, and always constituted within (...) representation” («Cultural Identity and Diaspora» 51), the revision of the ways shared memories are represented could trigger changes in the configuration of a people’s cultural identity.

The present study aims at analyzing the interrelations between the construction of memory and cultural identity as represented in *The Long Song* (2010), a novel written by British-Jamaican Andrea Levy that revisits and rewrites the intertwined histories of Great Britain and Jamaica. The story revolves around the transmission and appropriation of memories in the family of the protagonist, July, who is born a slave on the plantation owned by John Howarth and inherited by his sister, Caroline Mortimer. The

³¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Migración y memoria: lecturas/traducción del Atlántico eximperial británico en el cambio de milenio” (PIN J035) dirigido por la Dra. Alejandra Olivares y co-dirigido por la Mgtr. Andrea Montani.

³² The author has translated this quotation.

novel relates July's experiences as a house slave and revisits the greatest slave revolt in Jamaica – the Baptist War (1831) – and the abolition of slavery (1834).

The analysis presented in this paper explores the multiple uses and constructions of memory that clash in the novel. We will observe the ways in which, through the (re)construction of the silenced memories of the Afro-Caribbean community, *The Long Song* problematizes the very nature of memory and the extent to which it is subjected to power struggles. We will also examine the strategies through which the writer portrayed in the novel manages to take a critical distance from hegemonic constructions of Caribbean histories and identities.

2. Between Individual and Collective Memory

Memory can be broadly characterized as a practice anchored in the present through which we interpret and assign meaning to the past. As expressed by Paul Ricoeur, “memory is representation, in the twofold sense of re-: turning back, anew” (39). The ways in which we remember the past are inevitably tinged by our present circumstances, the changes in our social context, connections and the groups we identify with. According to Maurice Halbwachs, memory depends on the social environment in the sense that we remember the past as members of a group – or an affective community (*On Collective Memory* 37). It is in the contact with significant others that we recall, discuss, correct and complete past impressions, and are thus able to preserve our memories.

The concepts of individual and collective memory – and the relations between them – have been a subject of considerable debate in the last decades. Following the theory proposed by Halbwachs, Aleida Assman argues that individual memory, the “medium for processing subjective experience and building up a social identity”, is not necessarily private and is always built up in the interaction with significant others (213). Halbwachs defines individual memory as an aspect of collective memory. He locates individual recollections at the intersection of different collective memories given that, as members of several social groups, individuals take part in different collective memories. In the case of the recollections we keep to ourselves, “we often replace our remembrances within a space and time whose demarcations we share with others, or (...) we also situate them within dates that have meaning only in relation to a group to which we belong” (*The Collective Memory* 54). In other words, the memories of the past, even those of individual or private experiences we have never shared with anyone, are inevitably associated, in one way or another, with the affective communities (family, friends, colleagues, neighbors, etc.) we were part of at the time.

The reconstruction of the individual and collective past is presented as a central theme in Andrea Levy's novel, for it revolves around the writing process of an elderly woman, July, who tells the story of her own life during the slave and post slave eras in Jamaica. Her account foregrounds the porous border between individual and collective memory through the reconstruction of her own experiences in the light

of her relationship with an affective group, that is, the Afro-Caribbean community on the plantation of Amity. Her recollections are anchored in the shared memories of her group, considering that the most significant moments in her life are in many cases represented through the accounts of other witnesses who help her broaden her perspective and fill in gaps. When she recreates, for example, the unexpected encounter with her mother in the slave village, she summarizes a variety of accounts of how her mother, Kitty, reached and saved her from being shot by her father and overseer, Tam Dewar. By putting all the accounts together, the narrator not only presents a broader picture of the incident in question, but also lays bare the process of construction of her memories, for in the multiplicity of accounts provided by the community she finds a picture of herself and of her mother that helps her complete the scenes she recalls.

At the same time, the events narrated in her tale are representative of the realities of the Afro-Caribbean community in general. The rewriting of her own life story helps her confront the painful events of her past and reconstruct the cultural trauma³³ of slavery. For enslaved African communities, the forced migration to the “New World” entailed dislocation, displacement and the loss of human dignity. As explained by bell hooks, the enslavement of African peoples implied a process of dehumanization that began on the slave ships when they were branded with a hot iron, stripped of their clothing and systematically tortured. These traumatic experiences aboard the ships were the initial stage in the transformation of free human beings into slaves. Also central in their preparation for the slave market was the dispersement of communities and the destruction of a common African language and heritage (hooks 18-19). Slavery, then, was based on the destruction of the subjectivities and collective identities of the victims, which implied the elimination of affective communities and the interruption of the collective memories in which the victims participated.

Although African subjects and their descendants developed new cultural attachments within the plantations, since they “had sufficient common experiences to enable them to cooperate in the New World in fashioning new customs and traditions which reflected their African background” (Franklin 28), their attempts to re-create the bonds with the community were often thwarted by the dominant group so as to shatter any kind of unity among them. Levy’s narrator sheds light on the ways in which slavery disrupted the social fabric of Afro-Caribbean communities, as she depicts many of the divisions created by the ruling group to weaken their sense of belonging and of a shared past. Her narrative provides a glimpse into the prejudices of certain groups against others within the enslaved community. These were aroused, on the one hand, by the nature of the roles they fulfilled: house slaves, labelled as idle by those

³³ The concept of cultural trauma refers to a dramatic loss of identity and meaning, a tear in the social fabric, affecting a group of people that has achieved some degree of cohesion. While it may be necessary to establish some event as the significant “cause,” its traumatic meaning must be established and accepted, a process which requires time, as well as mediation and representation (Eyerman 2).

working on the plantation, looked down on field slaves and were not welcome in the slave village. Their skin color, on the other hand, was the basis for their classification into a racial hierarchy. Although the lighter or darker pigmentation of their black skins did not really make a difference to the white, dominant group, lighter-skinned slaves considered themselves superior to the darker ones. These classifications in terms of race, role and status within the plantation fueled the competition among black subjects, setting one against another, and prevented them from feeling identified as part of the same group, thus hindering the development of their collective memory.

The attack against the collective memory of Afro-Caribbean communities was also evidenced in the separation of families under slavery. In Levy's novel, Kitty is taken from her mother soon after her birth, and loses her own daughter, July, when Caroline chooses her as her maid. The relationship between Kitty and July is also symbolically interrupted by Caroline when she resolves to call July Marguerite, changing the name she received when "Kitty softly whispered the word July into her (...) ear and July [she] became" (17). By refusing to acknowledge July's name, which brings her into existence, Caroline symbolically deprives her of her identity, her origin and the bond with her mother. At the same time, by giving her a new name, she performs a colonial act by means of which she symbolically silences July's life story and asserts control over her past and her present.

Caroline's manipulation of July's name and identity echoes the colonial attempt to control, determine and thus appropriate Afro-Caribbean subjectivities through the practice of stereotyping, a form of symbolic violence by means of which one group has the power to represent another in their own terms. Popular representations of "racial difference" during slavery stereotyped black individuals as naturally predisposed to servitude, and simultaneously as unwilling to work in ways appropriate to their nature and profitable for their masters. They were also construed as simple, primitive and lacking in culture (Hall, «The Spectacle of the Other» 244). In *The Long Song*, when Caroline Mortimer meets July's mother, the field-slave Kitty, she asks her brother "is it a woman?" (33), equating her own race with humanity and referring to Kitty as an object or animal, as shown by the use of the pronoun "it". Her brother praises Kitty's physical strength, and encourages Caroline to touch her strong legs as if she were cattle, reassuring Caroline that she will not bite her. Mr. Howarth claims she is naturally fit to labor the fields and jokes that "when negro women bend over in the field their breasts droop and dangle so much they look to be a beast with six limbs" (34), making the parallelism between black women and animals explicit.

The representation of black women in particular, Beverly Guy-Sheftall argues, revolved around two main stereotypes: black women were disgustingly lustful as well as exceptionally unfeminine: they simultaneously attracted and repelled (23). Their representation as lewd and oversexed was based on European narratives that portrayed African women copulating with apes. By asserting the link between black women and apes, these representations dehumanized black women and construed them as the

antithesis of white women, associated with purity, chastity and virtue (21). Colonial systems of representation thus dehumanized and defeminized black women in ways that legitimized their abuse and exploitation under slavery.

Although on several occasions July undergoes objectification, her account exposes the abuse of black women mainly through the figure of her mother. The text opens with a scene that shows Kitty being raped by the Scottish overseer Tam Dewar. Some years later, when John Howarth takes July from her, he argues that July “would be taken soon enough anyway. It will encourage her to have another. They are dreadful mothers, these negroes” (35). These lines reveal that Kitty’s body and sexuality as well as her offspring are under white control, besides foregrounding the construal of black women as the opposite of the Victorian woman and her alleged maternal instinct.

Through the exercise of memory, July not only revisits but also defies the hegemonic attempt to reduce and control Afro-Caribbean subjectivities by vividly portraying her relationship with the last overseer in Amity, Robert Goodwin. While seduced by Robert, July consents to a relationship with him and finds pleasure in the experience. The lingering image of Kitty in the middle of Tam Dewar’s “little intrusion” at the beginning of the narrative contrasts with the scenes where July has intimacy with Robert, where she is shown as playful and as openly requiring the types of contact from which she derives most pleasure. In a context where black bodies are defined and exploited by European colonizers, July’s account then is doubly subversive in that it voices the private suffering of the women in the enslaved community and at the same time represents a different reality, in which an Afro-Caribbean woman discovers the meanings of sexual pleasure.

July’s reconstruction of the past transcends the stereotypes imposed on her community by foregrounding the multi-faceted nature of Afro-Caribbean subjectivities. Levy’s narrator represents the hardships of life under slavery, exposing the devastating effects of torture, exploitation and dehumanization. But she avoids reducing black subjects to victimization by depicting the small acts of resistance that helped them challenge the authority of the dominant group to become their own masters. Together with the struggles for the abolition of slavery, which eventually led to their formal emancipation, these acts are shown as central in the process of empowerment. For example, July narrates that

her missus’s favoured punishment was to strike July sharply upon the top of the head with her shoe. Although hopping and hobbling, the missus could chase July around the room for several minutes to deliver her blow. At these times July would jump, weave and spin to avoid her. For she knew that soon the tropical heat would so exhaust the demented fatty-batty missus that she would fall upon her daybed in a faint of lifelessness (49).

July knows Caroline’s weaknesses and how to exploit them to escape punishment. Younger, quicker and more agile than her Mrs., she uses her own strengths to outwit Caroline. This humorous scene where a mischievous nine-year-old July pokes fun at Caroline, however, is followed by an account of

the first time she sticks a needle into the back of July's hand, inflicting the first of many wounds she is yet to suffer. July then represents her own suffering and resilience as well as her cleverness and her sense of humor; she rewrites herself ambivalently as a victim and a fighter.

In a constant oscillation between the individual and the collective past, the reconstruction of her memories empowers July and her community by inscribing their existence beyond fixed stereotypes. Her text, like the novel by Andrea Levy, contributes to the process of “we” formation (where “we” is never fixed by nature) through the articulation of the collective memories of a community paradoxically brought together and dismembered by the institution of slavery.

3. Memory and Power Struggles

According to Anibal Quijano, throughout the colonization of the Americas and the configuration of the modern / colonial / Eurocentered / capitalist world order, the coloniality of power³⁴ was first achieved by means of epistemic colonization. Such a phenomenon implied the repression of non-European “modes of knowing, of producing knowledge, of producing perspectives, images and systems of images, symbols, modes of signification” (169). Epistemic colonization was based on “the pretension that the specific cosmic vision of a particular ethnies should be taken as universal rationality”, which implied the ambition to impose “a provincialism as universalism” (177). The decolonization from modern / colonial / Eurocentered / capitalist power is thus a struggle that goes beyond the question of political independence and necessarily implies questioning the modes of thinking that guide the way the colonized perceive themselves and the world.

The writing process at the center of *The Long Song* dramatizes epistemic (de)colonization, for it presents two opposite processes. On the one hand, in writing her own story, July seizes the right to represent herself and the experiences of her community in her own terms, shifting her own position from being one who is “said” by the European colonizer to one who claims the right to represent her own reality. On the other hand, her son, editor and publisher, Thomas Kinsman, seeks to colonize her text by imposing restrictions on the content, genre and style based on the tenets of Western rationality.

Thomas's perception and evaluation of her tale are derived from the education he receives as a child and as an adult. Soon after his birth, he is adopted as part of the experiment carried out in Jamaica by the Baptist minister James Kinsman and his wife, whose mission concerns “the salvation of the savage”: “he [the minister] believed that even the blackest negro could be turned from sable heathen into a learned man, under his and God's tutelage” (144). At the age of fourteen, Thomas starts working

³⁴ Coloniality was essentially the creation of a set of states linked together within an interstate system in a hierarchy where those at the very bottom were the formal colonies. The hierarchy of coloniality manifested itself in all domains – political, economic and cultural –, and it has survived the end of formal colonial relations since it continues in the form of a socio-cultural hierarchy of European and non-European (Quijano and Wallerstein 550).

as an apprentice at Mr. Linus Gray's printing house in London, where he grows to excel as a reader and editor.

The education Thomas receives is clearly Eurocentric. He incorporates Western rationality as a universal paradigm of knowledge, while acquiring at the same time the cultural identity of the colonizer. The African and the American presences³⁵ in his cultural identity are silenced as he naturalizes the hegemonic culture as his own. In Homi Bhabha's terms, Thomas is trained to become a mimic man as a result of "the colonial desire for a reformed, recognizable Other, as *a subject of a difference that is almost the same, but not quite (sic)*" (381). The discourse of mimicry is constructed around an ambivalence, as it produces its slippage, its excess, its difference. Such an ambivalence oscillates between mimicry – a difference that is almost nothing but not quite- and menace - a difference that is almost total but not quite (386). Thomas is almost the same as a British gentleman, but not white.

July's resolution to share her life experiences is an opportunity for Thomas to learn about his family history. His collaboration as an editor and publisher contributes to July's empowerment in that it makes it possible for her text to reach a wider audience in a context where the production of literature is almost entirely in white, male hands. Throughout the process of supervision and correction of his mother's manuscript, nevertheless, Thomas represents the gaze of the colonizer. His expectations about the content, genre and style of July's autobiographical account have been shaped by the study of European history and literature. His formal education, his role as editor / publisher and his gender – considering that the patriarchal society where the story develops regards women as intrinsically inferior to men – place Thomas in a position of authority with respect to his barely literate, destitute mother. As his mother, however, and the author of her own life story, July also wields power. Permeated by the conflicts between mother / author / narrator and son / editor / publisher, July's writing process turns into an arena where both claim sovereignty over the construction of her memories.

The power struggles between author and editor are evidenced in the novel's structure and the arrangement of voices. July is the author of the text, though Thomas writes the foreword and the afterword, thus introducing and giving closure to her narrative. In the foreword to the novel, Thomas justifies his authority as the editor by claiming that he is "considered by many – be they black, white or coloured – to be one of the finest printers upon this island", whose "particular skill is an ability to find meaning in the most scribbled of texts" (2). By introducing July's tale in this way, he assumes

³⁵ Hall proposes that Caribbean identities should be understood as the combination of three presences: *Présence Européenne*, *Présence Africaine*, and *Présence Américaine*. The first "belongs irrevocably to the 'play' of power, to the lines of force and consent, to the role of the *dominant*, in Caribbean culture" («Cultural Identity and Diaspora» 56). *Présence Africaine*, on the other hand, is "the site of the repressed", "the unspeakable presence in Caribbean culture" (55), a home to which there is no return. This presence was silenced by the experience of slavery, though it still surfaces in Caribbean music and religious practices. *Présence Américaine* condenses a history of displacements: the Awaraks, the Caribs, the Amerindians and the African diaspora. But it also constitutes the point where differences, assimilations and syncretisms have been negotiated.

responsibility for the novel's content; by reappearing in the afterword, he reminds us he has been there all along, supervising and correcting his mother's account. The fact that he authors both the foreword and the afterword reveals the desire to control the messages conveyed by his mother by, on the one hand, creating a certain image of the author / narrator before the narration begins and, on the other, by foregrounding the aspects of the tale he considers deserve further comment. Despite Thomas's impulse to fix the meaning of, and thus colonize, her tale, July develops a wide array of strategies to exceed the limits imposed by her son.

The choice of a medium for her narration triggers the first struggle between mother and son, as members of two different cultures: one rooted in the oral tradition, the other, in the written word. In point of fact, July speaks Jamaican creole, or nation language in Kamau Brathwaite's terms³⁶, a language that emerges in the oral tradition as a result of the combination of the imperial language and the African languages spoken by the slaves. As expressed by Brathwaite, in the Anglophone Caribbean, "the poetry, the culture itself exists in not a dictionary but in the tradition of the spoken word, it is based as much on sound as it is on song. (...) The noise that it makes is part of the meaning, and if you ignore the noise (...) then you lose part of the meaning" (271). Due to all this, as a means to express herself, writing proves constraining for July. Nevertheless, she finds her own ways to infuse her text with traces of orality. Throughout her narrative, she uses Standard English most of the time, though her own language, historically construed as inferior, often intrudes into her narration, especially when she becomes annoyed. Jamaican creole also appears every time the narrator reports the content of July's thoughts or speech and the exchanges with or among the members of her community. In these passages, her writing preserves the grammar of Jamaican creole and exploits spelling for the purpose of recreating its sounds.

Apart from this, July also relates to her readers in such a way that the writing of her memoirs is transformed into a dialogue with her audience. The narrator constantly addresses the reader to guide the reading process, to give an instruction or to seek an opinion. The reader is once and again drawn into a conversation with the narrator, and becomes involved in the narrative as an accomplice, a witness and a judge. One of the most intimate conversations with her reader is presented in chapter XXIV, which reads as follows:

Reader, I must whisper you a truth. Come, put your ear close to this page. Lean in a little closer still. For I am moved to speak honestly regarding the last chapter you have just read. Are you listening, reader? Then let me softly impart to you this fact. This is not the way white men usually behaved upon this Caribbean island (207).

³⁶ As defined by Brathwaite, Nation language is "the kind of English spoken by the people who were brought to the Caribbean, not the official English now, but the language of slaves and laborers, the servants who were brought in by conquistadors" (260).

By checking whether the reader is “listening” attentively, and saying she will now “speak” honestly and “whisper” a truth, July suggests that her narration is approached as a conversation with her readers and demands an active role from them. This aspect of the narrative becomes relevant considering that, according to Brathwaite, the oral tradition is a form of total expression in that it

makes demands not only on the poet but also on the audience to complete the community: the noise and sounds that the poet makes are responded to by the audience and are returned to him. Hence we have the creation of a continuum where the meaning truly resides (273).

July thus overtly invites her audience to take part in what could be seen as a communal process of meaning construction.

Apart from the medium, another aspect of July’s narrative that brings author and editor into conflict is her perception of the history of her community. Given that his mother lived through the Baptist War (1831), Thomas expects her account to delve into this historical process. While reading the text, however, he discovers she has little to say about the outbreak of the Baptist War. Her experience of the rebellion is centered on the moment when the Christmas dinner given by Caroline is abruptly interrupted by two men who claim that “the negroes are burning the plantations in the west” (75). The moment Thomas realizes such a scene evokes the night when the Baptist War broke out, he begins to “blast [his mother] with fierce commands” (77). He asks July to explain where the firing of the plantations started, and requires details about the leader of the rebellion, Sam Sharpe. Despite his indications, all July can say about that night is that

when those fires raged like beacons from plantation and pen; when regiments marched and militias mustered; when slaves took oaths upon the Holy Bible to fight against white people with machete, stick and gun; when the bullets sparked like deadly fireflies; and bare black feet ran nimble through grass, wood and field – at Amity, the loudest thing your storyteller could hear was Miss Hannah gnawing upon the missus’s discarded ham bone (79).

This passage foregrounds the clash between different representations of the rebellion. The description of the boldness of those fighting to end slavery resonates with Thomas’s voice, that of an informed reader familiar with the historical conflict starting on the night of December 24th, 1831, in Jamaica. July’s account, however, renders the perception of the majority that remained on the plantations, for whom the conflict passed almost unnoticed.

The contrast between these two perspectives of the Baptist War highlights the distance between the Western construction of history and the experiences of the Afro-Caribbean community, a people with a nonhistory, in Edouard Glissant’s terms. Given that their “history is characterized by ruptures and (...) began with a brutal dislocation, the slave trade”, their “historical consciousness cannot be deposited

gradually and continuously like sediment” (62-63). The dislocation of the continuum and the inability of the collective consciousness to absorb it all is what Glissant calls a nonhistory. Afro-Caribbean nonhistory was colonized by the Western construction of History as a linear, chronological progression. Rooted in Enlightenment rationalism and deeply Eurocentric, such a totalizing view of History was imposed on marginalized groups, silencing their own trajectories and perceptions of the world. Levy’s novel thematizes the processes of cultural imposition and epistemic colonization through the struggles between mother and son. He demands a thorough reconstruction of the past and compels her to complete her account by clearing up ambiguities, filling in gaps and correcting any sort of lie or “inaccuracy”. In other words, Thomas intervenes in his mother’s narrative to make it fit the Western construction of History: objective truth, factual information and a detailed chronology of events are what he requires from his mother as an author and narrator.

July writes an account that problematizes the notions of truth and objectivity, however, and resists epistemic colonization by challenging the principles of Western rationality. Her tale deliberately exposes the writing process as a construction molded by her own needs and views, abandoning any pretense of objectivity. The writing process is laid bare, for example, through her reflection upon the scene chosen to open her tale, considered inappropriate by Thomas; through the inclusion of her arguments with her son about the writing process and the presentation of different endings placed under erasure, among other aspects. The metafictional quality of her narrative dramatizes a concern with the nature of memory as a representation of the past anchored in the present which is inevitably bound to the interests and circumstances of the one who remembers.

July’s narration constantly blurs the boundaries between reality and imagination, which not only foregrounds the imaginative reconstruction of the past as central to the process of recollection but also turns her into a quite unreliable narrator. Although in the foreword Thomas affirms that the novel revolves around the story of his mother’s life, July / narrator refuses to acknowledge that the narrative is based on her own life experiences. Though she often pleads with the reader to believe her, her narration oscillates between her claim that she is writing a piece of fiction and the emotions aroused by her recollections. These ambiguities in relation to the empirical referent of her narration reappear, for example, when the narrator refers to herself as “July” (using the third person) and to Thomas as “my son” in the same sentence, both accepting and denying her own involvement in the tale narrated.

Due to these ambiguities in the author’s relation with the protagonist, July’s text defies generic classification. What her son requires is a traditional autobiography, that is to say, an entirely faithful account of her life during the slave and the post-slave eras in Jamaica. Considering that, according to Philippe Lejeune, “[i]n order for there to be autobiography, the author, the narrator and the protagonist must be identical” (4-5), July’s tale challenges the conventions of the genre due to the author’s contradictory impulses to identify with and distance herself from the protagonist. Following Lejeune,

autobiographies are “referential texts: exactly like scientific or historical discourse, they claim to provide information about a “reality” exterior to the text, and so to submit to a test of verification” (22). July deliberately breaks the referential pact by suppressing information and uncovering her own lies, apart from problematizing the existence of an ultimate truth by representing the realities of the past in the plural, as subjective constructions. Thus, in her narration, she constructs her own self around contradictions, ambiguities and a multiplicity of truths that challenge hegemonic systems of representation. July’s narrative resists colonization at a formal level, then, by exploiting a canonical genre and its epistemological assumptions.

Apart from this, at the level of content, Levy’s author revisits the hegemonic representation of slavery in order to deconstruct it and create a new *lieu de mémoire* or site of memory³⁷– her long song – aimed at crystalizing the histories, perceptions and experiences of her own community. In the white British cultural memory, slavery exists “not so much as several hundred years of the sordid and despicable degradation of African peoples, led by slaving nations such as Britain” but is instead construed “solely around the benevolent notion of abolition (cast as a good deed reflective of the British people’s love for justice and fair play)” (Chambers 294). By focusing his attention on the processes that brought slavery to an end, Thomas uncritically repeats hegemonic representations of the Afro-Caribbean experience, which downplay the abuses perpetrated against non-European others while giving prominence to the role of the British as their liberators. Contrary to Thomas’s expectations, July’s account proves that the abolition of slavery failed to have a real, immediate impact on the lives of black individuals. The changes suffered by the Afro-Caribbean community at the plantation of Amity in July’s narration show that their living conditions actually worsened after slavery was abolished, for they suffered the daily harassment of the planters and were left in utter poverty.

July’s tale seeks to recall and preserve the shared memories of her community, voicing their nonhistory, in Glissant’s terms. By disclosing the power struggles with her son, she transforms her own account into an arena where two cultures in an unequal power relation struggle to appropriate the terms in which the past is represented. July’s text exposes the processes of cultural imposition and epistemic colonization her community has suffered, while simultaneously displaying her own strategies to resist oppression by transcending the limits imposed by her son, both in relation to the form and content of her text. Through the writing of her long song, July thwarts Thomas’s attempt to colonize her text and shatters the silence to which her community was condemned.

³⁷ As conceived by Pierre Nora, the “*lieux de mémoire*” denote sites where memory “crystallizes and secretes itself” (7) and include material places, commemorative ceremonies, emblems, historical personalities and institutions, among others.

4. Conclusion

Through July's reconstruction of her own past and that of her community, Andrea Levy's *The Long Song* revisits Afro-Caribbean experiences during the slave and post-slave eras in Jamaica and challenges colonialist discourses. July's tale defies the hegemonic narratives of slavery centered on its abolition and foregrounds other aspects of the experience of slavery, such as the manipulation of the identities and collective memories of the enslaved, their strength and resilience. The narrator revisits stereotypical constructions of black identities to expose them as the product of unequal power relations, as forms of representation used by the dominant culture to dehumanize black individuals and justify their exploitation. As an author / narrator, July inscribes her own identity in a multiplicity of selves, thus refusing to be defined in terms of stereotypes or fixed essences.

Indeed, July's narrative resists essentialism at all levels. The idea of an ultimate reality becomes untenable in her narration, for the key of her resistance to white, colonial oppression lies in her rejection of truth in the singular form. The point of her narrative, then, is not only to narrate collective stories for those long condemned to silence but also to question the very nature of truth, memory and history in the context of the power struggles between the British and Caribbean cultures. Levy's author in the world of fiction is concerned with both the "what" and "how" of memory, that is, with preserving individual and collective memories and, at the same time, laying bare the process of construction of her own text. The metafictional aspects of her tale dispel the illusion of reality by once and again reminding July's – and Levy's – readers that this reconstruction of the past, like any other, is inevitably incomplete, subjective and political.

While July creates, in the world of fiction, an account that crystallizes the shared histories of her community, *The Long Song* can be interpreted as a site of memory in itself: it is a cultural artifact aimed to prevent the effects of forgetting, keep the Caribbean past alive and ensure the preservation of the shared histories uniting Caribbean peoples. Levy's novel is about the construction of memories and, at the same time, it engages readers in the use of memory, inviting them to remember the trajectories of Caribbean communities, their values, traditions and perspectives of the world in general, and history in particular. Even when it delves into the nineteenth century, Andrea Levy's *The Long Song* is concerned with the worlds of the past, the present and the future: it offers pictures of the past for the present and future generations in the Caribbean and its diasporas to remember collective histories of oppression and resistance. It is in the hands of the young to preserve the cultural legacy of their ancestors and continue the struggle for a more egalitarian society.

Works cited

- Achugar, Hugo. «El lugar de la memoria. A propósito de monumentos (Motivos y paréntesis)». *Cultura y globalización*, edited by Jesús Martín Barbero et al., Universidad Nacional de Colombia, 1999, pp. 141-67.
- Assman, Aleida. «Memory, Individual and Collective». *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, edited by Robert E. Goodin and Charles Tilly, Oxford University Press, 2006, pp. 210-24.
- Bhabha, Homi. «Of Mimicry and Man: The Ambivalence of colonial Discourse». *Modern Literary Theory. A Reader*, edited by Philip Rice and Patricia Waugh, Fourth Edition, Bloomsbury Academic, 2001, pp. 380-387.
- Brathwaite, Kamau. «History of the Voice». *Roots*, University of Michigan Press, 1996, pp. 259-304.
- Chambers, Eddie. «Remembering the Crack of the Whip: African-Caribbean Artists in the UK Visualise Slavery». *Slavery and Abolition*, vol. 34, n.º 2, 2013, pp. 293-307.
- Eyerman, Ron. *Cultural Trauma. Slavery and the Formation of African American Identity*. Cambridge University Press, 2003.
- Franklin, John Hope. *From Slavery to Freedom. A History of Negro Americans*. Fifth Edition, Alfred A. Knopf, 1980.
- Glissant, Edouard. *Caribbean Discourse. Selected Essays*. Translated by Michael Dash, University Press of Virginia, 1999.
- Guy-Sheftall, Beverly. «The Body Politic. Black Female Sexuality and the Nineteenth Century Euro-American Imagination». *Skin Deep, Spirit Strong. The Black Female Body in American Culture*, edited by Kimberly Wallace-Sanders, University of Michigan Press, 2005, pp. 13-36.
- Halbwachs, Maurice. *On Collective Memory*. Edited by Lewis A Coser, translated by Lewis A. Coser, The University of Chicago Press, 1992.
- . *The Collective Memory*. Translated by Francis J. Ditter, and Vida Yazdi Ditter, Harper Colophon, 1980.
- Hall, Stuart. «Cultural Identity and Diaspora». *Identity and Difference*, edited by Katherine Woodward, Sage Publications, 2002, pp. 51-58.
- . «The Spectacle of the Other». *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*, Sage Publications, 2003, pp. 225-90.
- hooks, bell. *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. Pluto Press, 1990.
- Lejeune, Philippe. *On Autobiography*. Edited by Paul John Eakin, University of Minnesota Press, 1989.
- Levy, Andrea. *The Long Song*. Headline Review, 2010.

- Nora, Pierre. «Between Memory and History: *Les Lieux de Mémoire*». *Representations*, vol. 26, 1989, pp. 7-24.
- Quijano, Aníbal. «Coloniality and Modernity / Rationality». *Cultural Studies*, vol. 21, may 2007, pp. 168-78.
- Quijano, Aníbal and Immanuel Wallerstein. «Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System». *International Social Science Journal*, vol. 134, 1992, pp. 549-547.
- Ricoeur, Paul. *Memory, History, Forgetting*. Translated by David Pellauer and Kathleen Blamey, The University of Chicago Press, 2004.

Masculinities and Cultural Memory in Colin Channer's "Black Boy, Brown Girl, Brownstone"³⁸

Andrea Montani
Facultad de Lenguas, UNCo
andymontani@hotmail.com

Horacio Barrales
Facultad de Lenguas, UNCo
HOB21@outlook.com

Abstract

The present study aims at analyzing the short story "Black Boy, Brown Girl, Brownstone" (1996), written by Jamaican author Colin Channer, in order to examine the representation of masculinities in the light of the concept of hegemonic masculinity (Connell 2005). After exploring the fictional world created by Channer, we will approach the text as a crystallization of Jamaican cultural memory (Assmann 2008) to discuss the ways in which the short story engages in a critical revision of the cultural values and beliefs associated with masculinity.

1. Introduction

While the concept of masculinity was defined throughout modernity as a unified, homogenous identity allegedly anchored in male biology, current gender studies approach masculinity as a culturally constructed category that denotes a wide range of experiences. The study of masculinities primarily aims at "unmasking masculinities," as expressed by Patricia Mohammed, which implies removing some of the stereotypes associated with the term as well as questioning what it means to be a man, how masculinities are defined, and who determines where the boundaries of masculinity lie (53). In general terms, exploring masculinities involves the revision and denaturalization of traditional gender roles and conventions.

The present study offers an analysis of "Black Boy, Brown Girl, Brownstone", written by Jamaican author Colin Channer. First published in 1996 in the collection *Soulfires: Young Black Men on Love and Violence*,³⁹ the story revolves around the complex relationships among three characters of Jamaican origin living in New York. The overall objective of our paper is to examine the interrelations among masculinity, literature and cultural memory. The first part of our discussion explores the masculinities represented in the short story and the power relations among them in the light of the concept of

³⁸ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Migración y memoria: lecturas/traducción del Atlántico eximperial británico en el cambio de milenio" (PIN J035) dirigido por la Dra. Alejandra Olivares y co-dirigido por la Mgtr. Andrea Montani.

³⁹ This selection of texts centers on masculinities, particularly as experienced by black men. It contains two short stories by Channer, the one under analysis and "The Ballad of the Sad Chanteuse".

hegemonic masculinity as described by R.W. Connell (2005). Considering that literature is a form of representation that serves as a medium of cultural memory (Erlil 2011), we will also approach the text as a crystallization of Jamaican experiences, particularly in relation to the construction of masculinity and its configuration in the context of migration.

2. Masculinities

It is widely accepted that masculinities are socio-culturally and historically constructed rather than fixed by nature. Masculinity has been broadly characterized as an inherently relational concept (Connell 43) which has meaning only in opposition to femininity. In Connell's words, "a culture which does not treat women and men as bearers of polarized character types, at least in principle, does not have a concept of masculinity in the sense of modern European /American culture" (68). In line with Connell's arguments, Mohammed proposes that "the most common definition of masculinity seems to be its distance from what is denoted as feminine in most cultures" (53). These assertions imply that masculinity is not a concrete object but a place in gender relations. As such, masculinities are fluid, dynamic and always open to change.

The use of the word "masculinities" in the plural form indicates that, in any context, several types of masculinity coexist and interrelate. These are permeated by power struggles in which the dominant forms are simultaneously challenged and reinforced. Connell analyzes different types of power relations among masculinities, including relations of hegemony, complicity, subordination, and marginalization. As expressed by the author, hegemonic masculinity "is not a fixed character type, always and everywhere the same. It is, rather, the masculinity that occupies the hegemonic position in a given pattern of gender relations, a position always contestable" (76). Hegemonic masculinity is that which is exalted in a specific socio-cultural, historical context and is taken to guarantee the domination of men over women. Connell also refers to those who do not embody the hegemonic model but benefit from their own privileged conditions as men without exerting naked patriarchal authority. These are complicit masculinities (79), which are close to the hegemonic model and support it.

Even when the characteristics associated with hegemonic masculinity can vary, its dominance always depends on the subordination of other kinds of masculinity. Considering that the hegemonic model in Western cultures is heterosexual, Connell relates subordinate masculinities mostly with homosexuality, though not exclusively. According to the author, "[g]ay masculinity is the most conspicuous, but it is not the only subordinated masculinity. Some heterosexual men and boys too are expelled from the circle of legitimacy" (79). Heterosexual men who are seen by the dominant group as "too sensitive", "weak", "refined" or "empathetic", for example, or those who are economically dependent are also considered subordinated masculinities.

Connell proposes a further distinction, namely marginalized masculinities. This refers to “the relations between the masculinities in dominant and subordinated classes or ethnic groups” (80). In Western cultures, a white, middle-class masculinity, for instance, will necessarily occupy a dominant position over that of a black, working-class man. Depending on their origin and socio-economic situation, migrant men may also be relegated to a marginal position in their host countries. As revealed by these examples, the power relations at play in the gender arena are permeated by other social structures and, hence, masculinity – and femininity – must be constantly interrogated at the intersection of class, “race,”⁴⁰ and culture.

3. The Representation of Masculinities in “Black Boy, Brown Girl, Brownstone”

Channer’s short story is narrated by a nameless, character-bound narrator who is not explicitly characterized. Even though his account reveals he is a man of Jamaican origin, the lack of a name and explicit descriptions makes him a puzzle while suggesting his invisibility at the level of action. From the very beginning, he is largely ignored by his friends, Kenny and Nadine, and appears in the story as a mere observer. In the opening scene, for instance, Kenny is dressing for a wedding and, when he realizes that he does not know how to knot his tie, he asks Nadine to do it for him. It turns out that she cannot do it either, so Kenny decides to wear something else, without even asking the third person in the room, the nameless narrator, to give it a try. In his words, Kenny assumes “that I [the narrator] was inept” (96). The narrator’s first intervention at the level of action is an answer to a question posed by Kenny: “How do I look?”, to which he replies: “You look good” (97). No one seems to acknowledge not only his answer but also his presence. This impression is confirmed when Kenny repeats the question, as if no one had replied. The narrator is underestimated by Kenny, who relegates him to a role of silence and passivity. In Connell’s terms, he appears as a subordinate masculinity in this relationship, while Kenny positions himself as dominant. The unequal power relation between them is reinforced by the fact that the narrator lives on Kenny’s ground floor, which can be interpreted as symbolic of his subordination.

The narrator is characterized mostly by his sensitivity, a trait traditionally associated with femininity in patriarchal ideology. He is described as an empathetic observer of Kenny’s and Nadine’s attitudes, for example, at the wedding. When he tells Nadine “I’m hungry (...) Let’s go below and get something to eat” (100), he utters this phrase in response to Nadine’s emotional needs rather than to satisfy his own physiological needs.

Actually, I wasn’t motivated purely by hunger. I had seen from the corner of my eye that Nadine was upset. On the way down, I asked her if she was okay and she said that

⁴⁰ This word is placed between inverted commas to indicate the conception of race as a discursive construction used for the purpose of naturalizing differences among cultures from the conquest / construction of the Americas onwards (Quijano 171).

weddings always made her cry. Tears of joy, she claimed. I knew different though.

Weddings forced Nadine to reflect on her bland love life (100).

At the level of action, the narrator is a sympathetic listener, lending support to his friends when they require it. His empathy and emotional awareness can also be seen at the level of narration, where he explores the other characters' feelings by rendering their intimate conversations with him. In fact, the narrator combines his own focalization with that of his friends, thus representing the relationship between Kenny and Nadine (the boy and the girl in the title of the short story) from multiple perspectives. In the final scene, he makes an effort to respect the way in which Kenny handles his own feelings despite his lack of emotional awareness. Given that the modern gender system equates hegemonic masculinity with rationality and dominance, the narrator's empathy and respect for others' feelings position him as a subordinate masculinity.

The narrator is contrasted with Kenny, who embodies hegemonic masculinity. Kenny is self-centered and displays attention-seeking behavior. In the opening scene, he is presented "inspecting himself in the mirror" (95) as he engages in a conversation with Nadine, which he eventually brings to an end by asking how he looks. He demands attention and a special type of loyalty from his male friend (the narrator), which implies offering "lemminglike support during any disagreement with the owner of a vagina" (103). In this case, Kenny puts his friend in the role of a complicit masculinity, which the narrator resists. His ironic tone suggests that he is critical of his friend's behavior and, particularly, of his objectification of women.

Kenny is heterosexual and his relationship with women is a central aspect in the configuration of his masculinity, considering that "compulsory heterosexuality" (de Moya 72) defines the hegemonic model. He relates to women as sexual objects, thus asserting his patriarchal domination. His hegemonic masculinity, paradoxically, depends on this asymmetrical relationship. The narrator makes several references to Kenny's "many women" and hints at the instability of his relationships when he reports the following exchange between Kenny and Nadine:

"So how's what's-her-name?" she asked.

"Clarisse?" he replied nonchalantly.

"No," she replied, turning to me and preceding her evil comment with a wink.

"Who?" Kenny asked cautiously (96).

Kenny appears confused and unable to grasp which of his girlfriends the conversation has turned to, which once again suggests the extent to which he objectifies women. This interpretation is reinforced by the references to a bowl where Kenny keeps the "accessories" forsaken by the women with whom he has had intercourse. The image of the lost-and-found articles in the bowl suggests quick visits and hasty departures. The unknown identities of the item owners, together with the lack of a referent for the "what's-her-name" in the quotation above, reveal Kenny's lack of interest in these women's humanity.

Towards the end, however, it becomes clear, at least for the narrator, that Kenny does have genuine feelings towards his friend, Nadine.

The relationship with Nadine serves to foreground Kenny's inability to understand and handle his own emotions. His love towards her remains invisible for the narrator until the end of the story, when he catches Kenny spying on Nadine and her boyfriend, Bobby. It is not clear whether Kenny himself is fully aware of his feelings since he simultaneously declares and denies his love for Nadine in a conversation with the narrator. Kenny's contradictory attitude is attributed by the narrator to his inability to accurately gauge his emotions. He doesn't measure them directly, you see, but rather, through the walls of a steel safe. In other words, Kenny keeps in touch with himself by eavesdropping, and he isn't getting a clear message. It is always jumbled, mumbled, muffled, and soft (107).

In contrast with the narrator's empathy and sensitivity, Kenny is portrayed as a man who has little, if any, understanding and control of his own feelings. His lack of self-awareness should be read in the light of the construction of modern masculinity as a character structure marked by rationality in opposition to the realm of emotions, which has been traditionally associated with women (Connell 186-7). Kenny is the epitome of the man who has learnt to ignore his emotions. The narrator's insights into Kenny's attitudes and behavior reveal his interiority, exposing the extent to which his lack of introspection has a direct, negative impact on the way he relates to others and himself.

Kenny's masculinity is also articulated in the interaction and competition with other men in Nadine's life: her boyfriend, Bobby, and her father. Kenny's contempt for Bobby is apparently based on his "opinion that Bobby [i]s not as interested in Nadine as she would [like] him to be" (96). He sees Bobby as a rival and feels inferior. Bobby's place of residence in the affluent neighborhood of Brooklyn Heights suggests his higher socioeconomic status and, at the same time, explains his attitude as an outsider, as stated by the narrator:

I was surprised to hear that Bobby lived in Brooklyn. He just didn't have that Brooklyn thing. But Brooklyn Heights made perfectly good sense. It explained his non-Brooklynness, the residents of Brooklyn Heights being Manhattan colonists in what they perceive to be a third-world country (96).

The metaphor used to refer to the relation between Brooklyn Heights and the rest of Brooklyn in terms of colonizer / colonized hints at Bobby's air of superiority with respect to Nadine and her friends. Bobby arouses feelings of insecurity and inadequacy in Kenny, and poses the threat of emasculation for him. The relationship between these characters foregrounds the view that masculine identities vary in the interaction with other masculinities and may change in different contexts.

Kenny also has a strong feeling of inferiority when he meets Nadine's father. While recalling this scene, he tells the narrator "Nadine is an uptown girl and I am a downtown guy. She's from Cherry

Gardens and I'm from Waterhouse. The two don't mix" (108). In this conversation, Kenny refers to two neighborhoods in Jamaica: Nadine's family comes from one of the most affluent areas, while he grew up in a working-class neighborhood also called "the ghetto" (108). Inside Nadine's house, and throughout the conversation with her father, Kenny finds himself immersed in the Jamaican culture, reading the world and himself on the basis of that cultural configuration⁴¹. In this frame, "uptown" and "downtown" symbolize social status and a lighter or darker skin color. Kenny concludes that the opinion held by Nadine's father is that

no matter how far I climbed in America, my speech and features marked me as inferior to him and his daughter, so I shouldn't even think about checking her, all this based on a life that was so far behind us in Jamaica (109).

Despite everything he has achieved in the United States – "a masters in architecture and a residential renovations practice that ha[s] made him a millionaire" (100) – as soon as he remembers Nadine's father, Kenny still feels vulnerable and insecure.

After this encounter, Kenny resolves "to stop speaking like a Jamaican" (108) and never again to date a girl of Jamaican origin. In this way, he seeks to detach himself from a Jamaican past that threatens to place him in a position where he is deemed inferior. Kenny's decisions are motivated by his desire to escape from situations where he experiences feelings of vulnerability and to establish relationships in which he can play a dominant role.

4. Masculinities and Cultural Memory

Literature is an independent symbolic form of cultural memory.⁴² As explained by Astrid Erll, the role of literature in memory culture is grounded in its similarities and differences with respect to the practice of remembering / forgetting (145). Both memory and literature are creative processes by means of which the past is narrated and encoded in conventionalized formats or genres (147). Literature, however, has a number of fictional privileges, which include "fictive narrators, the representation of consciousness, the integration of unproven and even counterfactual elements into the representation of the past, and the imagination of alternative realities" (150). Such privileges lead to certain restrictions, among them, a severely limited claim to referentiality. According to Erll, literature can refer to the material dimension of memory culture (memorials, historiography), to its social dimension (commemorative rituals), and to its mental dimension (values and norms). It has a tendency to evoke the "forgotten and repressed as well as the unnoticed, unconscious and unintentional aspects of our dealings with the past" (153).

⁴¹As defined by Alejandro Grimson, a cultural configuration is a social space in which there are shared codes and languages, shared conceptions of the possible and a clear logic of conflict (119).

⁴² According to Jan Assmann, cultural memory is a crystallization of the group's cultural identity. It is "exteriorized, objectified, and stored away in symbolic forms that (...) are stable and situation-transcendent", such as "dishes, feasts, rites, images, stories and other texts, landscapes, and other 'lieux de memoire'" (111).

Literature thus constitutes a medium of memory that lends itself to the exploration and critical revision of past events, traditions and beliefs.

Through fictional characters and events, Channer creates a picture of different forms of masculinity and foregrounds the multiple power relations permeating them. The characters' experiences highlight the relational nature of masculinities, in Connell's terms. The text thus represents masculinities as dynamic constructions at the intersection of gender, "race", culture, and class.

The short story situates the configuration of masculinities in the context of the Caribbean diaspora⁴³ and, in this way, highlights these intersections. It evokes the collective memories of Jamaican men who migrate to the United States and are immersed in a new cultural configuration where they are discriminated against, whatever their socio-economic position. The oppression suffered by the characters is overtly shown when the narrator reconstructs the context in which Kenny and Nadine first meet:

Nadine's parents were Jamaican, but she was born in New York. So being Black, Jamaican and science-oriented, they fell in together. They felt like outsiders in two fronts. (...) the white kids were resentful of their arrival. But then the American Black kids, who were also resented by the white kids, ridiculed Kenny and Nadine because they were different – they spoke funny, and dressed modestly, and were studious (98).

The characters are looked down on by different social groups. A man like Kenny, who embodies a hegemonic masculinity, finds himself in a lower position as a migrant. This has an impact on the configuration of his masculinity as marginalized (Connell 79) in relation to American masculinities. Despite the power struggles held among the Jamaican characters in terms of their gender or class, in their role as immigrants, they are all treated as inferior. In this sense, the narrative exposes the ways in which the patriarchal construction of masculinity as a position of dominance clashes with the social exclusion suffered by Caribbean men in the States.

Apart from this, the short story offers a glimpse into experiences of masculinity from the inside, showing, especially through Kenny, how limiting, or even oppressive, masculinities can be. Kenny's masculinity entails several prejudices and a fear of emasculation. Coupled with his lack of introspection, his fears prove constraining as they prevent Kenny from fully accepting himself, his own past, and his feelings towards Nadine. It must be noted that though he suffers, he has learnt to suppress the emotions which could make him vulnerable to preserve his position of dominance and superiority. Through the narrator's accurate perceptions and insightful reflections, the text criticizes the attitudes and behavior

⁴³ Khachig Tölölyan defines diasporas as "those communities of the dispersed who develop varieties of association that endure at least into their third generation" (25).

associated with Kenny's hegemonic masculinity. It also highlights masculinities based on sensitivity, empathy, and emotional awareness.

In general terms, then, Channer's short story can be interpreted as a figure of cultural memory (Assmann 111), a crystallization of values and beliefs associated with the configuration of masculinities. His short story evokes, particularly, the patriarchal construction of masculinity as a position of dominance and of male temperament as naturally rational and competitive, while foregrounding subordinated and marginalized masculinities.

5. Conclusion

As we have seen, Channer's short story delves into the nature of masculinities. In line with Connell's theory, the fictional world created by the author sheds light on different forms of masculinity and the relations among them. From the angle of cultural memory, his short story crystalizes the ways in which masculinities are articulated, particularly in the context of the Jamaican diaspora. It represents their configuration as positions in a multi-layered web of power struggles in which masculinities are always fluid and open to change. In this sense, the story revisits and seeks to denaturalize essentialist definitions of masculinity as a character type grounded in male bodies. It rewrites cultural memories associated with the traditional conception of masculinity and simultaneously brings into question what it means to be a man.

At the intersection of literature, masculinity and cultural memory, Channer's "Black Boy, Brown Girl, Brownstone" also *creates* cultural memories. It contributes to the articulation of cultural representations in which masculinities are heterogeneous, relational and dynamic. It enriches Jamaican cultural memories by exploring masculinities beyond the limits of patriarchal ideology as well as problematizing their construction in the context of migration in particular. As a medium of memory, Channer's story serves the purpose of critically revising and re-creating cultural memories of manhood.

Works Cited

- Assmann, Jan. "Communicative and Cultural Memory." *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, edited by Astrid Erll and Ansgar Nünning, Walter de Gruyter, 2008, pp. 109-18.
- Channer, Colin "Black Boy, Brown Girl, Brownstone". *Soulfires: Young Black Men on Love and Violence*, edited by Daniel J. Wideman and Rohan B. Preston, Penguin, 1996, pp. 95-110.
- Connell, Raewyn. *Masculinities. Second Edition*. University of California Press, 2005.
- de Moya, Antonio. "Power Games and Totalitarian Masculinity in the Dominican Republic." *Interrogating Caribbean Masculinities. Theoretical and Empirical Analyses*, edited by Rhoda Reddock, University of the West Indies Press, 2004, pp. 68-102.
- Erll, Astrid. *Memory in Culture*. Palgrave Macmillan, 2011.
- Grimson, Alejandro. "Comunicación y configuraciones culturales" *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, número 34, sept oct 2014, pp. 116-125. *REPOSITORIO INSTITUCIONAL CONICET*, <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/36360>
- Mohammed, Patricia. "Unmasking Masculinity and Deconstructing Patriarchy: Problems and Possibilities within Feminist Epistemology." *Interrogating Caribbean Masculinities. Theoretical and Empirical Analyses*, edited by Rhoda Reddock, University of the West Indies Press, 2004, pp. 38-67.
- Quijano, Aníbal. "Coloniality and Modernity / Rationality". *Cultural Studies*, vol. 21, mayo 2007, pp. 168-78.
- Tölölyan, Khachig. "Diaspora Studies: Past, Present and Promise." *Routledge Handbook of Diaspora Studies*, edited by Robin Cohen and Carolin Fischer, Routledge, 2019, pp. 22-30.



Parte 3 – Lingüística

Teaching formulaic sequences using conceptual metaphors: an exploratory study

Prof. Andrea C. Rodeghiero
Universidad Nacional de Río Negro
arodeghiero@unrn.edu.ar

Abstract

It is widely accepted that both formulaic sequences (FSs, Wray, 2002) and conceptual metaphors (CMs, Lakoff, 1993) are pervasive phenomena in language, and that explicit instruction involving the latter in foreign language (FL) teaching has positive effects on vocabulary learning, particularly on FSs (e.g., Boers, 2000; Csábi 2004; Holme, 2004; Robinson & Ellis, 2008, among others).

In this study, we explore the impact of the explicit analysis of the CMs underlying set of FSs on the productive use of the latter by elementary university students of English as a FL.

Introduction

The idea of conceptual metaphor has been at the core of the development of different cognitive approaches to the study of language for almost forty years now (Gibbs, 2017; Johnson, 1990; Lakoff, 1987; Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1980; Langacker, 1987; Littlemore, 2019). One of the fundamental concepts in this framework is that our mind is embodied, that is, our ways of seeing and understanding the world are grounded on our concrete experience. In other words, the basis of all thoughts, regardless of their complexity, is our body and its interaction with the world that surrounds us. This rejection of the Cartesian mind-body dualism and its implications for different areas of human experience is one of the main cognitive tenets that still continues to be explored (Gibbs, 2006; Johnson, 2017).

However, it is well known that human beings can create intricate, abstract ideas and establish relationships between them. For cognitivists, there is a continuity between this abstract dimension and the concrete level of experience of the embodied mind, and the element that ensures this continuity is the cognitive process of metaphor.

Far from being considered as a literary or stylistic device, CM is defined by Lakoff (1993) as “cross domain mapping in the conceptual system” (p. 203), which implies that it is a process by which we map the properties or characteristics of a source domain, more concrete, onto a more abstract target domain in order to make sense of it, rendering CMs into an inevitable phenomenon (Lakoff and Johnson, 1980).

Johnson (1990) provides a clear example of the way in which this mapping process takes place. The author indicates that in our daily lives we experience different concrete situations in which, when

we add a substance to a container, the level of this substance rises. For instance, this happens when we pour juice into a glass or when it rains on the river. Something similar occurs when we pile objects: the larger the quantity, the higher the pile. As a result, a strong bond is formed at a concrete level between MORE and UP. This link or correspondence is projected onto a more abstract domain such as the one of money and economy so as to be able to construe it, and the by-product of the mapping process can be detected in some linguistic expressions such as “*Prices are high /rocketing/soaring*”.

Consequently, from this cognitivist view on thought, language simply reflects the fact that a gap has been bridged between two different domains, offering an insight into our thinking process which continues to be explored, since current research on CM theory with a neuroscience perspective has found empirical evidence that suggests that CMs trigger responses in the brain in different ways (Johnson, 2017; Littlemore, 2019).

Lakoff (1987) points to idioms as one of the clearest examples of the fact that metaphors are the motivation behind these formulaic expressions. For example, an idiom such as “*X is crystal clear*” reflects that we are projecting the characteristics of a concrete domain (seeing) onto an abstract domain (understanding), and, as a result, something that is easily understood is construed as easily seen.

During the early days of CM theory, language was the sole evidence employed to justify the existence of the cognitive metaphorical process, which was one of the main criticisms to this framework. More recent developments of CM theory have focused on how this cross domain mapping is evident through different modes or modalities, which has led to the concept of *multimodal metaphors* (Forceville, 2006): metaphors that are language-independent and emerge in such different areas of human experience as ballet, music, drawing or gestures (Górska, 2014).

1. Literature Review

1.2. Conceptual Metaphors and Foreign Language (FL) Teaching

With the development of CM theory, a considerable body of research has focused on the effects of including CMs in FL teaching. Results have been encouraging, since studies such as Boers (2000), Boers (2013), Boers & Lindstromberg (2009) and Gießler (2012) have shown that:

- a. CMs offer motivation for some vocabulary items that might seem arbitrary for learners at first, which helps to make the vocabulary learning process more feasible (Pellicer Sánchez and Boers, 2019).
- b. Given the nature of CMs, its discussion in the classrooms offers learners an opportunity to develop a high level of engagement due to this association of the vocabulary item with a concrete image, which fosters deep cognitive processing related to semantic elaboration.

- c. It provides a grouping principle for students to establish relationships between vocabulary items, which contributes to retention since it is well known that organised vocabulary is easier to learn than random lists.

A substantial part of the analysis and research on the use of CMs in FL teaching is focused on idioms (Csábi, 2004; Fang, 2014; Hung, 2019; Kövecses, 2010; Liontas, 2015). In general, most studies indicate that directing learners' attention to the relationship between the more literal reading of the idiom, linked to the source domain, and the abstract sense of the expression, rendering the mappings between the domains visible, fosters deeper processing and makes the idiom more memorable.

Boers (2013) reviews a number of studies on the effects of CMs in vocabulary learning centred on phrasal verbs, collocations (especially with prepositions) and polysemous expressions. The studies reviewed in this article show that the groups in which CMs are employed as a teaching/ learning strategy display better vocabulary retention.

All the studies mentioned in the previous paragraphs refer to some form of formulaic language and can be categorized as a *formulaic sequence*, defined by Wray (2002) as "a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be prefabricated" (p. 9).

Research has shown that there are numerous aspects at which CMs and FSs intersect.

- a. Both phenomena that are ubiquitous and multidimensional.
- b. CMs and FSs are dependent on context: CMs vary in different cultures (Gibbs, 2017; Kövecsecs, 2005) and FS are the socially accepted (thus predictable and economical) ways in which specific meanings are communicated (Conklin & Schmitt, 2012; Coxhead & Byrd, 2007; Liu, 2014).
- c. Both FSs and CMs pose challenges for learners that can hinder effective communication, even at the highest levels of linguistic proficiency (Siyanova Chanturia & Spina, 2019). To overcome these difficulties, explicit instruction has been proved to be beneficial for FSs (Boers and Lindstromberg, 2012) and also for CMs (Boers, 2013).

To summarize, we have compared different characteristics of CMs and FSs and literature has been reviewed concerning the positive effects of involving CMs in FS instruction. However, research on FS learning by low proficiency learners in university FL courses is scarce (Siyanova Chanturia & Spina, 2019), which constitutes a substantial gap, given the fact that most state university students in Argentina display precisely this level of proficiency, as different works compiled in Gastaldi & Grimaldi (2018) point out. In addition, most of the studies assess FS learning employing recognition or cued output activities, rather than free production (Hoang, 2014). For this reason, we believe the present study might cast some light on the impact of CM discussion on FS productive use in the context of adult

elementary university learners of English as a FL, a context that remains largely unexplored despite its relevance.

2. Method

This exploratory study had an ecologically valid design (Peters & Pauwels, 2015). This implies that neither the student group nor the course materials were altered for the purposes of this study.

2.1. Research question

Does explicitly discussing the CMs behind a set of FSs through different vocabulary activities have an impact on elementary adult students' FS use in a free production task?

2.2. Description of the participants and the course

The participants of this exploratory study were 19 students (ages 20-55) attending English II pursuing either a degree in Law (16) or a degree in Social Communication Studies (3) at Universidad Nacional de Río Negro, during the first term of 2020. Based on the teacher's assessment and previous experience with the group, the students' level of proficiency in the foreign language can be described as ranging from beginner to elementary (A1-A2).

English II is the second one-term course that these students are required to take, out of a total of four. The course involves the development of the four skills under an English for Academic Purposes (EAP) approach with more emphasis laid on reading and listening. An EAP focus implies that the main objective of the course is to contribute to the development of those skills in the target language that the students will need in order to participate in the academic sphere, in which English has gained a *lingua franca* status (Hyland & Shaw, 2016; Guardado & Light, 2020).

Due to the well-known situation caused by the global pandemic during the first term of 2020, this course was taught online, using the university's Moodle platform to develop most of the activities and a Discord server for online synchronous teaching and learning.

Lessons were structured around an authentic written or oral text related to the students' areas of interest associated with their course of studies. First, a pre-reading or pre-viewing activity was conducted, with the objective of activating students' background knowledge on the topic and the necessary vocabulary to understand the text in question. Secondly, students solved a number of comprehension activities (true or false tasks, questions, filling gaps, multiple choice, among others) aimed at fostering the students' global understanding of the text. It was after these comprehension tasks that students' attention was drawn to both the grammar and the vocabulary relevant in the text. At this point learners were asked to reflect upon FSs selected from the texts by the teacher, according to the criterion of relevance of the different FSs in the students' fields of interest. It is worth mentioning that

there was no pre-test assessing the students' knowledge of the FSs before instruction. However, due to FSs' specific use in the fields of social communications and law, it was highly unlikely for students to be familiar with them.

In the Appendix, a table is presented with the nine texts that students analyzed, in addition to the FSs that were brought to students' attention and the tasks that students conducted.

2.3. Activities concerning Conceptual Metaphors

From the whole set of 82 FSs that were object of explicit instruction during the course, 23 (28%) were taught in association with a CM. Considering the FSs that emerged in the texts, the following metaphors were selected as organizers:

- a. SEEING IS KNOWING/UNDERSTANDING: the dawning realization, the underlying conditions, on the face of the statute, lay out a case, the disclosure of information.
- b. INFORMATION IS A LIQUID: the source of information, the leak of classified information
- c. PHYSICAL DAMAGE IS MORAL DAMAGE: seek remedies, harm caused by..., fall prey to something, harm reelection chances, take a big hit.
- d. PHYSICAL CONTROL IS ABSTRACT CONTROL/POWER: steer clear out of the problem, relax the rules on X, a knee-jerk reaction, a power grab, hold power to account, restore X's grip on something, the handling of the crisis, sweeping constraints
- e. DOWN IS NEGATIVE/ LESS, UP IS POSITIVE/ MORE: the upper rungs of the X ladder, a significant decline in X
- f. A SITUATION/EVENT IS A MACHINE/FIRE: spark a revolt, X is fueled by Y

Firstly, the notion of conceptual metaphor was discussed with the students when sharing their responses to the activities of the third text, in which learners had to provide a label for sets of FSs that had been grouped according to their association with different metaphors. It's important to mention that most of them were familiar with the literary use of metaphors, but none of them had a grasp of the view of CMs in a cognitivist framework.

After this class discussion, students were assigned an online vocabulary and grammar quiz on the Moodle platform. In one of the tasks (Figure 1), students were asked to drag some of the FSs they had studied (*lay out a case, disclosure of information, source of information, leak classified information, seek remedies, harm caused by X*) and drop them on a photo depicting the source domain of three of

the metaphors: SEEING IS KNOWING/UNDERSTANDING (an eye); INFORMATION IS A LIQUID (a glass of water) and PHYSICAL DAMAGE IS MORAL DAMAGE (a patient receiving an injection).



Figure 1 Drag and drop exercise

During the following synchronous class, most of the students indicated that they had found great difficulty when trying to solve this task, even if the same FSs and metaphors had been dealt with during the previous lesson. As a result, this exercise was solved as a whole class activity and the notion of CM was discussed again.

After this initial quiz, three more single-attempt quizzes were assigned on Moodle after texts 7, 8 and 9, which involved both grammar and vocabulary tasks. In the latter, students had to establish a link between a CM and a FS associated with it, using drop down menus. For the rest of the FSs, which were not explicitly associated with any CM, students were asked to fill in the gap activities to complete the FSs. The metaphors and FSs that appeared in the quizzes are included in the table below:

QUIZ	FSs and METAPHORS
QUIZ 2 (after text 7)	SEEING IS KNOWING/UNDERSTANDING (on the face of the statute) INFORMATION IS A LIQUID (leak classified documents) PHYSICAL DAMAGE IS MORAL DAMAGE (seek remedies) PHYSICAL CONTROL IS ABSTRACT CONTROL (power-grab) DOWN IS NEGATIVE/UP IS POSITIVE (a decline in x)
QUIZ 3 (after text 8)	DOWN IS NEGATIVE/UP IS POSITIVE (the upper rungs of the legal ladder) ; PHYSICAL DAMAGE IS MORAL DAMAGE (harm its reelection chances) ; SEEING IS KNOWING/UNDERSTANDING(on the face of the statute) PHYSICAL CONTROL IS ABSTRACT CONTROL (restore X's grip on Y)
QUIZ 4 (after text 9)	SEEING IS KNOWING/UNDERSTANDING (the dawning realization) PHYSICAL DAMAGE IS MORAL DAMAGE (fall prey to something) PHYSICAL CONTROL IS ABSTRACT CONTROL (the handling of the crisis)

Figure 2 Moodle quizzes

2.4. Production

For the final assignment of the course, students were required to create a multimedia presentation (using either a video or presentation design software) showing their opinion on one prompt of their choice (from a set provided by the teacher) related to the topics that had been covered during the term.

Students were also given the assessment criteria by which their presentation was going to be evaluated and graded. These criteria included overall coherence and cohesion, pragmatic adequacy, multimodality use and vocabulary use. The only guideline that students received as regards vocabulary was that they had to use the vocabulary learnt during the course. No further indications were given concerning FSs or CMs. Students had a week to solve the task and upload it on the university's Moodle Platform.

3. Result

As it has been stated above, the sample consisted of 19 multimedia presentations, fifteen of which contained instances of the FSs that had explicitly been dealt with in the vocabulary tasks, taking into account both the exact production of the FSs and attempts that could be described as *approximations* to the target FS (Mauranen, 2009; Vetchinnikova, 2019). These instances correspond to 31 different FSs, which constitutes 37.8% of the whole set of FSs taught during the course.

The FS with the highest frequency in the learners' output (considering exact production and approximations) is *face a X year prison sentence* (6 instances), followed by *the spread of disinformation* (3 instances), *under threat* (3 instances), *the major challenges/opportunities facing us* (2 instances), *source of information* (2 instances) and *draw widespread support* (2 instances). The remaining FSs were produced only once.

From the total of 45 instances of FSs found, 25% corresponds to the 23 FSs that had been linked to CMs during the vocabulary tasks, which are displayed in the table below.

FS	Frequency	Data
Leak classified documents	1	Wikileaks is an international organization characterized by the <i>leak of classified documents</i>
Source of information	2	the world's media have been a true <i>source of information</i> the most diverse <i>sources of information</i>
Seek remedies	1	have to make a joint effort to <i>seek remedies</i> with which to do justice.
Underlying conditions	1	The State must take responsibility for the victims of poverty, the <i>underlying conditions</i> and the vulnerabilities
X is fuelled by Y	1	social protests <i>fuelled by</i> people's discontent
Sweeping constraints	1	imposing <i>sweeping, illiberal constraints</i> .
A significant decline in X	1	The number of countries that are considered "safe", documented a <i>significant decline</i> .
Fall prey to X	1	They <i>fall prey to</i> corrupt acts

Figure 2 FSs associated with CMs in students' presentation

In the case of the two FSs shown in the following table, students produced approximations to the ones that appeared in the original texts

FS related to the students' production	Frequency	Data
Restore sb's grip on X	1	They also took stern measures to <i>maintain their grip over the situation</i>
Hold power to account	1	to <i>hold those in power accountable</i>

Figure 3 Approximations to the FSs produced by students

4. Discussion

The purpose of this study was to find out whether there was an impact of the explicit discussion of the CMs behind a selected group of FSs on its free production. It can be observed in the data that less than a half of the FSs that were explicitly taught were later productively used by students, but a fourth of the total FSs that appeared in learners' presentations had been associated with a CM during the course. Despite the large number of limitations of this exploratory study, the results seem to suggest that involving CMs when teaching FSs could have a positive impact on the productive use of the latter by elementary learners attending a university English course with an EAP focus. Although it has been already indicated in the literature that students with different levels of proficiency benefit from CM discussion, as articles reviewed in Boers (2009, 2013) indicate, the results of the present study seem to attest the existence of this positive effect on a group of students whose specific combination of age, proficiency level and learning context characteristics, despite not being uncommon in Argentinian universities, has not been explored in the literature.

It may also be derived from the data that the pedagogical strategy of explicitly discussing the CMs behind certain FSs should be used in conjunction with other types of approaches and activities.

This might lend support to Boers (2013), which states that a focus on CMs encourages an analytical approach to FSs, and thus should be complemented by message and fluency focused tasks to achieve better learning outcomes.

In spite of the fact that experimental studies with control groups and an equal number of FSs taught with and without a CM association would be needed to reach more detailed and accurate conclusions, the results of this study tentatively suggest that even elementary adult learners with their piecemeal strategies seem to benefit from the explicit association between CMs and FSs, as shown in their production.

5. Conclusion

In sum, the results of the present study appear to indicate that analyzing the CMs underlying a set of FSs might have a positive impact on the latter's productive use by elementary adult learners of English as a FL in an EAP course at university level.

It has already been mentioned that this study has significant limitations regarding the number of FSs taught, the number of participants and the experimental conditions. Nevertheless, the results obtained are encouraging, and support the idea that university EFL teachers should take into account CMs when designing their materials and pedagogical interventions with respect to FSs for elementary students, even though the notion of CM might be difficult to explore with them, as it was shown in the present work. Further research that would be interesting in this context would be the effects of involving multimodal metaphors in FSs' learning and later productive use.

References

- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553–571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, F. (2013). Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46(2), 208–224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Palgrave Macmillan.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110. <https://doi.org/10.1017/s0267190512000050>
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45–61. <https://doi.org/10.1017/s0267190512000074>

- Coxhead, A., & Byrd, P. (2007). Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 129–147. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.002>
- Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233–256). Mouton de Gruyter.
- Ellis, N. C., & Robinson, P. (2008). Conclusion: Cognitive linguistics, Second Language acquisition and L2 instruction—issues for research. In N. C. Ellis & P. Robinson (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 489–545). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938560>
- Fang, X. (2014). Conceptual metaphor and vocabulary teaching in the EFL context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 04(02), 375–378. <https://doi.org/10.4236/ojml.2014.42030>
- Forceville, C. (2006). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In R. Dirven, F. Ruiz de Mendoza Ibáñez, M. Achard, & G. Kristiansen (Eds.), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives* (pp. 379–402). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215366.1.19>
- Gastaldi, M. V., & Grimaldi, E. I. (Eds.). (2018). *Las lenguas extranjeras en la educación superior de la región: 1er encuentro internacional de centros universitarios de idiomas* [E-book]. Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/E-book_ECUI-1_Centro-de-Idiomas-UNL.pdf
- Gibbs, R. W. (2006). Metaphor interpretation as embodied simulation. *Mind & Language*, 21(3), 434–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2006.00285.x>
- Gibbs, R. W. (2017). *Metaphor wars: Conceptual metaphors in human life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107762350>
- Gießler, R. (2012). Teacher language awareness and cognitive linguistics (CL): Building a CL-inspired perspective on teaching lexis in EFL student teachers. *Language Awareness*, 21(1–2), 113–135. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639891>
- Górska, E. (2014). Why are multimodal metaphors interesting? The perspective of verbo visual and verbo musical modalities. In A. Libura, M. Szawerna, & M. Kuźniak (Eds.), *From conceptual metaphor theory to cognitive ethnolinguistics: Patterns of imagery in language* (pp. 17–36). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02794-5>
- Guardado, M., & Light, J. (2020). *Curriculum development in English for academic purposes: A guide to practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47468-3>

- Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: The state of the field. *TESL-EJ*, 18(2), 1–27. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a5/>
- Holme, R. (2004). *Mind, metaphor and language teaching*. Palgrave Macmillan.
- Hung, B. P. (2019). A cognitive linguistic approach to teaching English idioms to EFL students: Experimental results. *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 25(2), 113–126. <https://doi.org/10.17576/3l-2019-2502-09>
- Hyland, K., & Shaw, P. (2016). Introduction. In *The Routledge handbook of English for academic purposes* (1st ed., pp. 1–13). Routledge.
- Johnson, M. (1990). *The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning, and reason: How our bodies give rise to understanding*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226500393.001.0001>
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). Contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202–251). Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Liontas, J. I. (2015). Developing idiomatic competence in the ESOL classroom: A pragmatic account. *TESOL Journal*, 6(4), 621–658. <https://doi.org/10.1002/tesj.230>
- Littlemore, J. (2019). *Metaphors in the Mind: Sources of Variation in Embodied Metaphor*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108241441>
- Liu, S. (2014). Formulaic language: An analytical review. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(2), 1–11. <http://ijlcnec.com/vol-2-no-2-june-2014-ijlc>
- Mauranen, A. (2009). Chunking in ELF: Expressions for managing interaction. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), 217–233. <https://doi.org/10.1515/iprg.2009.012>
- Pellicer-Sánchez, A., & Boers, F. (2019). Pedagogical approaches to the teaching and learning of formulaic language. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A Second Language Acquisition perspective* (pp. 153–173). Routledge.
- Peters, E., & Pauwels, P. (2015). Learning academic formulaic sequences. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 28–39. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.04.002>

Siyanova-Chanturia, A., & Spina, S. (2019). Multi-word expressions in Second Language writing: A large-scale longitudinal learner corpus study. *Language Learning*, 70(2), 420–463. <https://doi.org/10.1111/lang.12383>

Vetchinnikova, S. (2019). *Phraseology and the advanced language learner*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108758703>

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>

APPENDIX

TEXT	FSs	Activities
Reading 1: "Informants named in WikiLeaks files disappeared, Assange hearing told"	Disseminate material Leak classified documents The case was laid out Face a X year prison sentence Draw widespread support A joint statement Political offences Breach bail conditions Source of information Disclosure of information	Find the equivalent in Spanish
Reading 2: "Trump campaign sues CNN over 'false reporting' in op-ed"	File libel lawsuits Assess the potential risks and benefits Be left with no alternative X is the latest example of... Failure to retract and apologize for X Rant about X Seek remedies Harm caused by X	Find the equivalent in Spanish Use three of the FSs in a text about libel lawsuits in our country
Reading 3: "Covid-19 is exposing the frailty in autocrats and democrats alike"	The dawning realization Underlying conditions Steer well clear of the problem Restore X's grip Knee-jerk reaction Relax rules on X Spark a revolt X is fuelled by... Power-grab Sweeping constraints	These FSs, together with other vocabulary items, were highlighted in three different colours (according to the different metaphors they are associated with) and students had to label each group.
Video 4: "Flag Burning and Free Speech: Inside the classroom with Professor Frederick Schauer"	Convey a message Under what circumstances can... First of all Enact a statute An interest unrelated to X In terms of On the face of X Deal with X Considerable evidence A breach of the peace	Students were asked to complete the sequences by watching the video and filling in gaps. After this, they had to use three of these sequences in a paragraph discussing free speech in Argentina.

<p>Reading 5 “Five things everybody needs to know about the future of journalism”</p>	<p>The spread of disinformation False or misleading information Foreign and domestic political actors Upcoming elections At risk Underline the public role of X The major challenges/opportunities facing us Hold power to account Make sense of X A significant decline in X Pose risks Private enterprise</p>	<p>Students had to find the equivalent in Spanish of these FSs and use two of them to write predictions about the future of law/journalism</p>
<p>Reading 6: “AI is doing legal work, but it won’t replace lawyers, yet”</p>	<p>It’s rarely the case The upper rungs of the X ladder X is wrapped in Y A comparable case X is willing to do Y</p>	<p>Students were asked to answer questions in Spanish reflecting on the meaning of these FSs in context. E.g. “¿Qué tipos de actividades podrían considerarse en <i>the upper rungs of the legal task ladder?</i>” ¿Por qué sería un beneficio para los abogados que su trabajo esté <i>wrapped in language?</i>”</p>
<p>Video 7: “Journalism in a Post-Truth Era”</p>	<p>At least Enormous change A tidbit of news X is aimed at Y X comes down to Y A blue collar profession Opinion polls Across the board Agree on facts Sustainable business X is deeply consistent with Y Go beyond something Take sides</p>	<p>Students were asked to complete the sequences by watching the video and filling in gaps.</p>
<p>Reading 8: “BuzzFeed’s retreat shows that global as well as local news is under threat”</p>	<p>When it comes to To start with the obvious Pull the plug on X A golden age for Under threat The demise of</p>	<p>Students had to find the equivalent in Spanish</p>
<p>Reading 9: “In a crisis, true leaders stand out”</p>	<p>A joint effort Fall prey to X At the first sign of X X’s handling of the crisis Stern measures Mortality rate A willingness to do X Address the nation</p>	<p>Students had to find the equivalent in Spanish</p>

¿Cómo utilizan los estudiantes la metáfora gramatical en exámenes escritos CELU de nivel Avanzado?⁴⁴

Fernanda Wiefling
Universidad Nacional de Río Negro
fwiefling@unrn.edu.ar

Resumen

El presente trabajo⁴⁵ aborda el estudio sobre los distintos roles de la metáfora gramatical (Halliday, 1985) en la instancia escrita del examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). La metáfora gramatical, recurso semántico-gramatical entendido como ‘compacto’ o ‘condensado’ lingüístico, en el que los procesos codificados por verbos, adjetivos e incluso una cláusula entera, se recategorizan como objetos mediante su transformación en sintagmas nominales complejos, tiene un papel central en el registro escrito del ámbito académico. El propósito del estudio ha sido investigar cómo los estudiantes que obtuvieron el nivel avanzado en el examen utilizan la metáfora gramatical -la frecuencia, la función, la complejidad estructural- en relación con el género discursivo solicitado. El estudio reveló dos tipos de variación en el uso de la metáfora gramatical: 1) entre las distintas menciones del nivel Avanzado y 2) de acuerdo al género discursivo. A partir del estudio del rol de la metáfora gramatical en instancias escritas de examen CELU, este trabajo procura contribuir a la enseñanza de la alfabetización avanzada de estudiantes extranjeros y a propuestas didácticas para el desarrollo de la escritura en contextos académicos.

1. Introducción

En el ámbito universitario los estudiantes necesitan leer bibliografía especializada y escribir textos cuyo lenguaje es abstracto y complejo (Halliday, 2004, p. 29), por tanto, de la capacidad que desarrollen para comprender y, posteriormente, producir este discurso complejo y metafórico, dependerá su posibilidad de construir conocimientos académicos. Del mismo modo, los estudiantes extranjeros que asisten a universidades nacionales para cursar programas de español como segunda lengua y/o carreras de grado y posgrado de distintas disciplinas también necesitan conocer y apropiarse del registro escrito de este ámbito. Así, el análisis de la metáfora gramatical, uno de los recursos lingüísticos centrales del registro escrito formal entendido como ‘compacto’ o ‘condensado’ lingüístico, en el que los procesos codificados por verbos, adjetivos e incluso una cláusula entera, se recategorizan como objetos mediante su transformación en sintagmas nominales complejos, y, el estudio de cómo los postulantes

⁴⁴ Una versión preliminar de este trabajo se presentó en el I Congreso Nacional del Español Argentino celebrado en la Universidad Nacional de Río Negro entre el 14 al 16 de noviembre de 2019.

⁴⁵ Este trabajo forma parte de un proyecto mayor que investiga las “Relaciones entre enseñanza/ aprendizaje, adquisición y evaluación de español como L2: enfoques metodológicos y aplicaciones en contextos mono y plurilingües” (PI UNRN 40 B 729).

al examen CELU lo utilizan es fundamental para entender cómo desarrollan este tipo de escritura y para poder diseñar estrategias pedagógicas que tiendan a fortalecer las habilidades de lectura y escritura del ámbito académico.

El estudio de algunos recursos microdiscursivos propios de la escritura académica, como la metáfora gramatical que se manifiesta más frecuentemente en nominalizaciones, permite analizar de qué modo los estudiantes logran construir argumentos, elaborar textos cohesivos y controlar la presencia autoral, requisitos para una escritura formal (Halliday, 1994/1985; Thompson, 1996; Christie, 1998; Rose, 2000; Schleppegrell, 2004; Martin & Rose, 2007). La investigación sobre la metáfora gramatical en textos escritos en español por estudiantes de nivel superior ha sido muy productiva en estos años (Colombi, 2006; Moss, Barletta, Chamorro & Mizuno, 2013; Rodríguez-Vergara, 2014; Ignatieva & Colombi, 2014, Oteiza, 2017; Müller González, 2019; García Negroni, 2005; Cuñarro, 2011; Müller González, 2018). Asimismo, existen estudios de la metáfora gramatical en géneros académicos escritos en español (García Negroni, 2005; Montemayor-Borsinger, 2001, 2005, 2008, 2009; Wiefeling, 2016) y algunos trabajos en relación a la enseñanza de español como lengua extranjera (Pacagnini & Brown, 2017). Sin embargo, hay menos investigación sobre cómo los estudiantes de español como lengua segunda y extranjera incorporan la metáfora gramatical en géneros escritos. Por ello, consideramos que estudiar este recurso típico de la escritura formal puede arrojar nuevas luces sobre su utilización.

El objetivo de esta investigación ha sido indagar cómo los postulantes a las instancias escritas del examen CELU utilizan el recurso microdiscursivo de la metáfora gramatical. En esta ocasión la presentación se limita a presentar una parte representativa del proyecto de investigación en curso, a saber, un estudio de diez exámenes que obtuvieron la mención Avanzado Excelente y Bueno con el propósito de ver las diferencias y similitudes en las realizaciones de las metáforas gramaticales, lo que permitirá analizar si hay variación entre los distintos niveles de proficiencia de la escritura y/o entre los distintos géneros solicitados por el examen.

En relación a la naturaleza semiótica de la metáfora gramatical, este trabajo se ha formulado las siguientes preguntas: ¿Utilizan los estudiantes avanzados de español la metáfora gramatical en la instancia escrita del examen CELU? ¿Qué funciones discursivas cumple la metáfora gramatical en sus escritos? ¿Hay diferencias en su uso entre los niveles Avanzado Excelente y Avanzado Bueno? ¿El género discursivo incide en la instanciación de metáforas gramaticales? Consideramos que la metáfora gramatical es un recurso lingüístico que contribuye al despliegue de significados textuales, interpersonales e ideacionales, por lo cual su estudio específico la convierte en un instrumento para la exploración funcional y discursiva del nivel semántico-discursivo del lenguaje. Asimismo, este conocimiento es útil para proyectar una enseñanza explícita de las metáforas gramaticales que ponga

La metáfora gramatical involucra un cambio de rango estructural y una recategorización consistente -en el caso de la nominalización- en la realización como grupo de un evento que se expresa naturalmente como cláusula (Ravelli, 2003). Asimismo, implica la reconversión de un predicado verbal en sustantivo, lo cual entraña un cambio morfológico. Ghio y Fernández (2008, p. 167) sostienen que “para cualquier configuración semántica habrá una determinada realización en la léxico-gramática que puede ser considerada congruente; también puede haber muchas otras que en cierto sentido son ‘transferidas’ o ‘metáforas’”. Halliday (1985) considera que la gente, los lugares y las cosas son realizados nominalmente, las acciones son realizadas verbalmente y las relaciones lógicas de tiempo y consecuencia son realizadas conjuntivamente. En este sentido, la metáfora gramatical es un recurso para crear significados nominales y expande el potencial de significado a través de la recursividad de la gramática y dota al lenguaje de poder metafórico (Traverniers, 2014).

En el nivel semántico discursivo la metáfora gramatical es uno de los recursos esenciales para construir explicaciones académicas por cuanto facilita la configuración de cadenas de razonamiento y opera como un mecanismo de abstracción (Halliday & Martin, 1993).

2.2. La perspectiva tripartita de la Lingüística Sistémico-funcional

Halliday (1994) establece tres funciones centrales o metafunciones que relacionan la lengua con el contexto social en que es utilizada. Las metafunciones tienen que ver con la representación de la experiencia (metafunción ideacional), el establecimiento de relaciones interpersonales (metafunción interpersonal) y la textualización (metafunción textual). Estas metafunciones plasman tres niveles de significación (ideacional, interpersonal y textual) y se realizan simultáneamente vinculándose con las variables del contexto respectivas: campo, tenor y modo. El campo representa la acción social, lo que está ocurriendo; el tenor, la estructura de roles, quiénes participan y cómo; y el modo es la organización simbólica, el canal, la modalidad retórica.

La metáfora gramatical tiene repercusiones en los tres tipos de significado. A nivel ideacional, la elaboración de léxico especializado indica la construcción del campo de conocimiento y de la experiencia (por ejemplo, los términos de antropología y de física “observación participante”, “aceleración angular”); a nivel de los significados interpersonales, el uso de metáforas gramaticales permite controlar la presencia autoral y vehiculizar distintos puntos de vista empaquetados en una nominalización (“La simplificación de la realidad atenta contra la reflexión”); por último, los significados textuales se ven afectados por la metáfora gramatical porque este recurso colabora en el flujo y en la cohesión del texto al recuperar información anafórica. Por ejemplo, en la oración tomada del corpus de exámenes “El reclamo de los pasajeros logró la devolución de los pasajes por parte de la empresa”, se nominalizan los procesos “reclamar”, y “devolver”. El hablante/escritor también podría optar por una forma congruente mediante verbos (Cfr. Los pasajeros reclamaron a la compañía y (entonces) la compañía les devolvió los pasajes). La evidencia, en

este caso específico referido a la nominalización de verbos condice con lo expresado por Ghio y Fernández (2008) “los procesos (congruentemente expresados como verbos) y las propiedades (congruentemente expresadas como adjetivos) son reformuladas metafóricamente como sustantivos” (p. 169).

Si bien la nominalización es una metáfora gramatical muy productiva en el discurso escrito formal, no todas las nominalizaciones son una opción metafórica, sino que depende de la forma en que se relacionan el estrato semántico y lexicogramatical. La nominalización es un mecanismo que amplía la disponibilidad léxica de una lengua, porque permite crear sustantivos a partir de otras clases de palabras. En palabras de Martin (2008: p. 403), “is a resource for scrambling, within limits, the realization relationship between semantics and grammar and so indefinitely extending a language’s meaning potential.”

3. Metodología

Esta investigación siguió la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional para examinar la capacidad semántica discursiva de un recurso gramatical en el contexto social de exámenes de español como lengua segunda y extranjera. El diseño del estudio tiene en cuenta el enfoque tripartito del lenguaje (ideacional, interpersonal y textual) por cuanto el recurso observado se analiza tanto desde su potencialidad discursiva, como en su realización sintagmática (Eggins & Martin, 2000; Rose, 2000).

En cuanto al corpus, se recuperó del archivo CELU, correspondiente a las últimas tomas del año 2019 cuya instancia escrita requirió la elaboración de distintos géneros discursivos, a saber, carta de lectores, carta de reclamo a una compañía aérea, correo electrónico a un amigo y carta de una abuela a su nieta.

Esta muestra exploratoria fue examinada a través de una matriz de análisis, elaborada en función de los distintos roles de las metáforas gramaticales y su relación con los géneros discursivos en cuestión. El siguiente listado especifica las categorías descriptivas centrales que se seleccionaron: género discursivo, enunciado, unidad congruente, unidad metafórica y dentro de esta última, compacto resumidor, léxico técnico y heteroglosia. Se estructuró la siguiente matriz donde se ilustra con un ejemplo de la muestra:

Código del examen		AE,3
Género discursivo		Carta de lectores
Enunciado		Línea 3 y 4 “Mi indignación obviamente se debe al inadmisibles retraso en la lucha contra la misoginia por parte de nuestra sociedad.”
Unidad metafórica	Compacto resumidor Léxico técnico Heteroglosia	“retraso en la lucha”
Unidad congruente		

Tabla 1. Ejemplo de matriz de análisis

A través de esta matriz se seleccionaron los enunciados (frases y oraciones) que contenían uno o más recursos metafóricos o congruentes que fueron analizados a través de las categorías desplegadas, que se describen a continuación:

-Género discursivo: corresponde a las tipologías propuestas por Bajtín (2002) en tanto enunciados relativamente estables en relación con el tema, la estructura y el estilo. Esta definición nos permitió seleccionar el género solicitado por los exámenes (carta de lectores, correo electrónico informal, carta de reclamo formal, carta familiar).

-Enunciado: corresponde al fragmento extraído del corpus. Cada enunciado se numera de acuerdo a su ubicación efectiva dentro del texto, señalando la línea en la que se encuentre y a qué parte del corpus corresponde.

-Unidad congruente: nos permite diferenciar enunciados que corresponden a un registro cotidiano, informal de aquellos que son no congruentes o metafóricos. Permite distinguir un registro familiar de un registro formal.

-Unidad metafórica: identifica el segmento en el que hay realización de metáfora gramatical, puede ser un elemento o un grupo nominal con distintas funciones discursivas.

-Compacto resumidor: a través de la metáfora gramatical se empaqueta información anafórica.

-Léxico técnico: metáforas gramaticales que condensan información técnica, especializada de un ámbito disciplinar o técnico.

-Heteroglosia: otras voces convergentes o divergentes a las del autor que se presentan empaquetadas bajo una metáfora gramatical. Da el efecto de evidencia, de opiniones preconstruidas sobre las que no hay discusión.

4. Análisis de los resultados

Los datos más significativos surgieron del contraste entre géneros, a saber, las ocurrencias de metáforas gramaticales en sus distintas funciones discursivas se dieron en la carta de lectores (2,79%)

y en la carta de reclamo a la compañía aérea (0,99%), mientras que en el correo electrónico a un amigo (0,52%) y la carta familiar (0,50%) se encontraron pocas realizaciones.

Otra diferencia se halló entre las menciones del nivel Avanzado, pero solamente en el género carta de lectores. Los exámenes correspondientes a la carta de lectores del Avanzado Excelente arrojaron 23 metáforas gramaticales, es decir un 2,79% en relación con la cantidad de palabras (822). En cambio, el Avanzado Bueno dio 7 metáforas gramaticales (1,54%) en 453 palabras.

En la Tabla 2 se sintetizan estas diferencias entre géneros y menciones de nivel:

Nivel	Género							
	Metáfora gramatical							
	carta de lectores		carta de reclamo		correo electrónico		carta familiar	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Avanzado Excelente	23	2,79	7	0,99	1	0,52	1	0,50
Avanzado Bueno	7	1,54	5	0,87	2	0,59	2	0,62

Tabla 2. Recuento de metáforas gramaticales en relación con el género y con el nivel de proficiencia

Como se observa en la Tabla 2, la productividad metafórica está relacionada con el género discursivo. En los géneros discursivos que requieren mayor formalidad (carta de lectores y carta de reclamo a la compañía aérea) hubo mayor utilización de metáforas gramaticales.

El ejemplo (1) ilustra un fragmento de la carta de lectores del nivel Avanzado Excelente:

(1) "Mi indignación obviamente se debe al inadmisibles retraso en la lucha contra la misoginia por parte de nuestra sociedad." (AE, 3)

En este ejemplo hay una operación realmente compleja porque se nominaliza el verbo transitivo retrasar como una metáfora gramatical en su variante pasiva, en la que el agente ("nuestra sociedad") aparece marcado con el sintagma preposicional "por parte de" que logra un mayor grado de abstracción y control de la presencia autoral, es decir, el locutor puede regular cuán explícito quiere manifestarse con respecto a su opinión sobre el tema. Al reducir una cláusula con verbo conjugado a una frase nominal, gran parte de la información semántica puede quedar elidida. Los sustantivos deverbales – como es el caso de las nominalizaciones – pueden, es cierto, heredar los argumentos del verbo del que derivan y en ese caso, los argumentos del verbo retrasar ("la lucha", "nuestra sociedad"), que pasan a ser complementos del núcleo, aparecen necesariamente encabezados por preposición.

Una versión más congruente, con un lenguaje más cotidiano que desempaquetara la construcción compleja de esta oración podría ser:

Nuestra sociedad retrasa la lucha contra la misoginia y, esto me indigna.
Me indigna que la sociedad retrase la lucha contra la misoginia
Nuestra sociedad inadmisiblemente retrasa la lucha contra la misoginia y eso
obviamente me indigna.

El siguiente (2) corresponde a la producción de un postulante Avanzado con mención Bueno, igualmente en respuesta a la consigna que solicitaba escribir una opinión a través de una carta de lectores:

(2)"La autora de la noticia explica que después de una ardua lucha por parte de algunos socios del Club Universitario Buenos Aires, las mujeres pueden ser consideradas socias activas de la institución" (AB, 2).

Aquí también se ve la misma operación semántico discursiva en la cual se opta por la variante pasiva ("una ardua lucha") en la que se nominaliza el verbo luchar y que desplaza al agente ("los socios del club") a un segundo plano. Esta estrategia, sumada a la forma pasiva de "las mujeres pueden ser consideradas socias activas", da a toda la oración un efecto de objetividad y formalidad requerido en esta carta de registro formal y, a la vez, introduce un enunciador menos explícito. En una versión más congruente o menos abstracta se podrían haber recuperado los agentes Algunos socios, el proceso (luchar) y el propósito de esa lucha, como se observa a continuación:

Algunos socios del Club Universitario Buenos Aires lucharon arduamente para que la institución considere a las mujeres socias activas.

Otro género que suscitó instanciación de metáforas gramaticales fue la carta de reclamo a la compañía aérea, como se ve en el ejemplo (3):

(3)"Mi experiencia con tu compañía esta semana no fue la mejor. Hubieron muchos problemas durante todo el viaje. Yo tenía el vuelo a las 13 horas y por razones desconocidas el avión terminó volando 45 minutos después" (...).

"Espero que usted pueda encontrar la maleta y saber cómo hacer con respecto a los obstáculos durante el vuelo teniendo en cuenta mis derechos como viajero" (AE, 5).

En (3), correspondiente a un Avanzado Excelente, se resuelve la consigna de reclamar, de solicitar algo. Si bien este género requirió instanciar mayor número de secuencias narrativas referidas

a los problemas ocasionados durante el viaje, hacia el final “los obstáculos” es un compacto resumidor de todo lo que se dijo anteriormente

Las opiniones propias del autor o de otras voces provenientes de distintas instancias enunciativas pueden expresarse de diferentes maneras, por ejemplo, a través de expresiones evaluativas (Creo...Pienso...Para mí) o también con la alusión de discursos referidos (Según X...Algunos dicen...). La selección de una unidad metafórica para plantear estas instancias indica el propósito de controlar la presencia autoral y la presencia de otros actos de habla, como se ve en el ejemplo (4):

(4)“Escribo a usted para manifestar mi absoluta y total indignación ante el tema abordado al 5 de noviembre de 2018 en Clarín.com, a saber, la inclusión de mujeres_como socias del club CUBA” (AE, 2).

Aquí, si bien el locutor expresa claramente su posición subjetiva sobre el tema a partir de la primera persona “Escribo a usted” y la expresión “absoluta y total indignación”, puede manejar su presencia autoral al decir “escribo para manifestar mi indignación”, en vez de “Estoy indignado/Me indigna/Estoy absolutamente y totalmente indignado”. Una de las posibles versiones no metafóricas se ve a continuación:

Escribo a usted porque estoy indignado porque no se incluye_a las mujeres como socias del club CUBA.

Asimismo, en este ejemplo se utiliza la metáfora gramatical “inclusión” para recuperar una enunciación previa proveniente de la nota de Clarín en la que se discute si se incluye o no a las mujeres en el club. El sintagma “la inclusión de mujeres como socias” involucra una polémica a la cual el postulante debe sumarse para delinear su posición argumentativa. En este caso se ilustra cómo la metáfora gramatical vehiculiza la heteroglosia dentro del discurso.

La expresión de consejos para un interlocutor cercano, como por ejemplo un amigo, son significados interpersonales que instancian la variable tenor del contexto de situación. Es una relación entre interlocutores que puede prescindir de la formalidad y de la abstracción. Esto se ve en el ejemplo (5):

(5)“Te aconsejo que hables claro sin usar palabras complejas para que todas las personas que estén escuchando puedan entenderte. Es importante que_hables fuerte y parado con el fin de que todos te puedan escuchar con más clareza” (...).

“Mario, acordate que es esencial que_vos puedas defender tus ideas con tu propio discurso“ (...).

“Espero que_mis consejos hayan sido útiles. Estoy seguro que_vas a estar muy bien” (AE, 8).

Este correo electrónico se construye con secuencias de actos de habla directivos (“te aconsejo”, “acordate”, “espero que”). Aquí la presencia del autor está regulada a través de lo que Halliday (1994) denomina metáfora interpersonal que permite presentar un enunciador más o menos objetivo con respecto al *díctum*, a lo que predica. En este caso “es importante que hables fuerte” es una modalidad más objetiva que “Espero que o Estoy seguro de que es importante” donde la presencia autoral es explícita.

Otro de los géneros solicitados en el examen es una carta familiar en la que el postulante tiene que escribir desde la posición enunciativa de una abuela que le escribe a su nieta. En (6) se ilustra este ejemplo:

(6)“A mi querida nieta, Teresa,
¡Mi flor! Cómo te extraño. Acá todo fue cambiando de a poco. Dejé que volaran mis pajaritos y suelo olvidarme de las flores.
Te extraño mi nieta, extraño a los niños y extraño las risas que tanto me han llenado el corazón y la casa.
Tengo muchas historias para contarles y seguramente quiero escuchar las tuyas.
Los espero con ansias.
Tu abue, Emilia” (AB, 6).

En esta carta familiar las opciones lingüísticas que selecciona el postulante se presentan en unidades congruentes con un lenguaje cotidiano, afectivo, un enunciador explícito (“te extraño”, “tengo muchas historias”, “los espero”) y ninguna metáfora gramatical. Este hallazgo se dio tanto en los ejemplos de nivel Avanzado Excelente como en los Avanzados Buenos. En este género las variables del contexto con respecto al tenor y al campo no requieren un estilo nominal, abstracto, distante y con mitigación de la presencia del autor, sino todo lo contrario.

Por último, el ejemplo (7) ilustra una selección de enunciados que construyen un discurso cotidiano y de sentido común:

(7)“Hola mi amor y nieta favorita:

Te agradezco muchísimo lo que me mandaste. Me conmovió, la leí 1, 2, 3...infinitas veces y más lo leía y más lágrimas bajaban desde mis ojos viejos. Tu abuela ya está vieja y ya no puedo regar las rosas, los tulipanes y tampoco ver a mis pájaros queridos (...),

Espero que esta carta te llegue lo antes posible. Te amo y te deseo lo mejor,

Tu abuela Emilia” (AE, 9).

En (7) -que corresponde a un postulante que obtuvo un Avanzado Excelente- las variables del contexto de situación y el género discursivo inciden sobre la instanciación de una modalidad afectiva (“te agradezco”, “te amo”, “te deseo”) y una unidad léxico-gramatical congruente que carece de nominalizaciones.

5. Conclusión

En las últimas décadas las universidades argentinas han sido receptoras de una importante cantidad de estudiantes extranjeros que visitan el país con el propósito de estudiar español y/o realizar estudios de grado y posgrado en distintas disciplinas. Por ello, muchos de estos estudiantes no solamente necesitan tener habilidades para poder comunicarse y usar la lengua en contextos cotidianos e informales sino que requieren competencias específicas del ámbito universitario, es decir, un español académico o una comunicación formal y técnica adecuada a cada campo de conocimiento.

La clase de significados utilizados en las instituciones académicas y profesionales es un grupo de significados complejos ligados a la abstracción y al control de la presencia autoral. En ese sentido, la habilidad para seleccionar distintos recursos lingüísticos como la metáfora gramatical -que permite empaquetar información tanto para crear un flujo en la argumentación como para presentar puntos de vista mitigando la presencia autoral- es un aspecto de la escritura que estos estudiantes necesitan aprender, ya que el manejo de los recursos básicos de la escritura es solamente el primer paso para participar en el ámbito académico.

Estas necesidades particulares del manejo de la escritura formal de los estudiantes extranjeros tienen importantes implicaciones para los cursos de español dictados en el ámbito universitario. El desafío para los profesores de español es facilitar el acceso a la llamada alfabetización avanzada (Colombi, 2013) en particular a aquellos estudiantes que forman parte de ámbitos académicos y profesionales.

Para concluir, consideramos que las preguntas formuladas en el comienzo de esta investigación se pudieron responder de manera preliminar y exploratoria a través de la muestra y la discusión de los resultados. Si bien los hallazgos alcanzados aún corresponden a un número restringido de textos,

muestran tendencias que merecen seguir siendo exploradas en corpus más amplios de exámenes de distintos niveles del CELU.

En primer lugar, se puede afirmar que las diferencias más significativas en la instanciación de las unidades metafóricas estuvieron relacionadas con los géneros discursivos solicitados en los exámenes. En este sentido, hubo mayor productividad metafórica en la carta de lectores y en la carta de reclamo a la compañía aérea, pero no así en el correo electrónico destinado a un amigo y en la carta familiar de la abuela a la nieta, donde hubo más similitud en la distribución de unidades metafóricas y congruentes.

En segundo lugar, más diferencias en el uso de la metáfora gramatical se dieron entre los niveles de dominio de los postulantes, a saber, las menciones de Avanzado Excelente o Avanzado Bueno. Sin embargo, estas diferencias más significativas solamente se hallaron en la carta de lectores. En el resto de los géneros, las opciones léxico-gramaticales que incluyeron unidades metafóricas y congruentes mostraron la misma tendencia entre ambos niveles.

Por lo dicho anteriormente, se puede pensar que las propiedades lexicogramaticales de las metáforas gramaticales se vinculan con la elección de estrategias discursivas para representar distintas acciones verbales como por ejemplo, dar opiniones o reclamar, sin involucrar explícitamente al autor. Así también se vio cómo la metáfora gramatical permite construir textos cohesivos que pueden aludir a otras instancias enunciativas.

Con respecto a los pasos metodológicos, se puede afirmar que la matriz de categorías lexicogramaticales y discursivas que utilizamos en este trabajo fue un instrumento eficiente para explorar detalladamente el material estudiado. Esta matriz permitió observar que la utilización de algunos procedimientos microdiscursivos como la metáfora gramatical arroja similitudes y diferencias de uso entre los postulantes en relación con los géneros.

Así, la habilidad de utilizar el sistema de opciones lingüísticas entre variantes congruentes o metafóricas es un desafío para los estudiantes extranjeros que pretenden insertarse en ámbitos académicos. Consideramos que es necesario reconocer que estos recursos lingüísticos deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar a leer y a escribir textos académicos de los primeros años de la universidad a postulantes extranjeros que inician estudios en español en distintas disciplinas. Estos resultados pueden colaborar en el diseño de material para la enseñanza de la lectura y escritura de los géneros escritos formales producidos en español que requieran mayor o menor grado de abstracción y complejidad enunciativa.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: siglo XXI.
- Colombi, C. (2013). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 147-164). Londres: Continuum.
- Cuñarro, M. (2011). El reconocimiento y la comprensión de las nominalizaciones en textos escritos. *RASAL*, 1/2, 121-144.
- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. En F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 47-73). Nueva York: Routledge.
- Eggins, S. & Martin, J. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-371). Barcelona: Gedisa.
- García Negroni, M. M., Hall, B. & Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(57), 49-60.
- Ghio, E. y Fernández, M.D. (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua Española*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Halliday, M. (1994/1985). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). Londres: Arnold.
- Halliday, M. (1998). Things and relations: regrammaticising experience as technical Knowledge. En J. R. Martin & R. Veel, eds., *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge. 185-235.
- Halliday, M. (1999). "The grammatical construction of scientific knowledge: the framing of the English Clause". En Halliday, M. (2006). *The Language of Science*, London: Continuum, 102-135.
- Halliday, M. & Martin, J. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. & Ch. Matthiessen. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (Third Edition). London and New York: Routledge.
- Ignatieva, N. & Colombi, C. (2014). *CLAE: El lenguaje académico en México y los EEUU: Un análisis sistémico funcional*. México: UNAM.
- Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause* (2nd.ed.). Londres & Nueva York: Continuum.
- Martin, J. (2008). Incongruent and proud: De-vilifying 'nominalization'. *Discourse and society* 19, 6: 827-836.

- Montemayor-Borsinger, A. (2008). Instantial and conventional representations in scientific knowledge construction, in C. Jones and E. Ventola (eds.) *New Developments in the Study of Ideational Meaning* Equinox Publishing Ltd, London, U.K.
- Montemayor-Borsinger, A. (2001). Case studies of academic writing in the sciences: a focus on the development of writing skill. Thesis
- Montemayor-Borsinger, A. (2005). "Una perspectiva sistémico-funcional de texto e interacción: las funciones de Sujeto y Tema, en RASAL, N°1, 2005, pp.667-674
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso*, Buenos Aires, Eudeba
- Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D. & Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Revista ONOMÁZEIN*, 28, 88-104.
- Müller González, V. (2019). "Metáfora gramatical ideacional: un recurso clave para la alfabetización académica", *Revista Signos*, 52(99), pp. 110-133
- Pacagnini, A. y Brown, A. (2017). Universidad Nacional de Catamarca. IX Coloquio CELU. Título de la ponencia presentada: "Comparación de bandas de evaluación de Avanzado e Intermedio Alto en dos géneros solicitados: correo-e y carta de lectores". Catamarca, 9-11 de agosto de 2017
- Ravelli, L. J. (2003). Renewal of connection: Integrating theory and practice in an understanding of grammatical metaphor. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers & L. J. Ravelli. (Eds.), *Grammatical Metaphors. Views from systemic functional linguistics* (pp. 37-64). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rodríguez-Vergara, D. (2014). El papel de la metáfora experiencial en la escritura académica. En N. Ignatieva & C. Colombi (Eds.), *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (pp. 101-122). México: UNAM.
- Rose, D. (2000). Culture, competence and schooling: Approaches to literacy teaching in indigenous school education. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness* (pp. 217-245). Nueva York: Continuum.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Taverniers, M. (2014). "Grammatical metaphor and grammaticalization: Fractal patterns in linguistic change". Paper presented at the 25th *European Systemic Linguistic Conference*, Université Paris Diderot, Paris.
- Taverniers, M. (2017). Grammatical metaphor. En T. Bartlett & G. O'Grady, eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London: Routledge. 354-371.
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Londres: Arnold.

Wiefling, F. (2016). *La construcción del conocimiento científico Desde la Lingüística Sistémico Funcional: la Metáfora Gramatical en los discursos disciplinares de Física y Antropología*. Tesis doctoral, Facultad de FFyLL de la UBA.

El humor lingüístico como recurso para enseñar gramática en el aula de inglés como lengua extranjera

María del Rosario Tartaglia
UNComahue
maria.tartaglia@fadel.uncoma.edu.ar

María Teresa Araya
UNComahue
maria.araya@fadel.uncoma.edu.ar

Matías Fernández
UNComahue / IFDC Río Colorado
matias.fernandez@fadel.uncoma.edu.ar

Resumen

El humor lingüístico, a diferencia de otros tipos de humor, nos permite concentrarnos en las propiedades formales de las lenguas, indagando en las múltiples interpretaciones que se disparan a partir de un mismo estímulo, para guiar el análisis de la gramática. En este trabajo compartimos una experiencia áulica de Gramática Inglesa II del año 2019 (del Profesorado y Traductorado en Inglés), y presentamos una clasificación de algunos ejemplos de humor lingüístico que utilizamos como un medio para la enseñanza de los fenómenos de ambigüedad léxica y ambigüedad estructural. Además, discutimos algunos puntos relevantes para la enseñanza de los temas abordados en aulas de inglés de otros niveles.

1. Introducción

El humor se relaciona estrechamente con la capacidad de generar entretenimiento en las personas, y se hace presente en situaciones familiares, en las redes sociales, en los medios de comunicación y también en ámbitos académicos y formales. Reconocemos el humor aunque pueda ser impredecible, o a veces tan predecible que no entendemos por qué causa gracia; podemos “crear” humor intencionalmente o este puede invadir un momento particular sin previo aviso. Nuestra reacción al humor es la risa, la sonrisa, o hasta una leve exhalación de aire, que suelen ser evidencia de que ese paquete de significados que llegó a nosotros ha roto, en cierta manera, con nuestro hilo lógico de pensamiento tal como se desarrollaba hasta el momento.

En este artículo nos enfocamos particularmente en el humor de tipo lingüístico. Menciona Attardo (1994) que los chistes lingüísticos (*puns* en inglés) son principalmente orales, o bien cobran sentido cuando se leen en voz alta. Además, la representación fonológica [de estos chistes] se complementa con la representación gráfica en muchos casos (p. 109). Nuestro aporte se basa en compartir el trabajo hecho con el humor lingüístico escrito y visual en las aulas de Gramática Inglesa II (Profesorado y Traductorado de Inglés, UNComahue) y cómo este recurso fue utilizado para el abordaje

del análisis de fenómenos de ambigüedad léxica y ambigüedad estructural que es posible reconocer en una gran cantidad de chistes que se apoyan en la lengua para producir su efecto. Desde nuestro rol de docentes de Gramática Inglesa, nos interesa analizar cómo lo gracioso en el humor lingüístico, en los casos que presentamos, se puede explicar si se observa la manipulación de las propiedades de algunas clases de palabras (adición de morfemas de diferentes tipos) y su potencial funcional (los contextos sintácticos en que cada palabra puede aparecer, ya sea como núcleo, como modificador, como complemento o especificador).

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en la sección 2, brindamos una somera descripción de los motivos por los que fue utilizado el humor para la enseñanza de aspectos gramaticales específicos de la lengua inglesa, y explicamos algunas bases teóricas que fundamentan su inclusión; en la sección 3 explicamos el criterio de selección de chistes y las nociones relevantes sobre los fenómenos de ambigüedad léxica y ambigüedad estructural, a través de la descripción de seis ejemplos de humor lingüístico utilizados en nuestra experiencia áulica; en la sección 4 buscamos esbozar algunas reflexiones sobre la forma en que el humor puede utilizarse en el aula y los beneficios que esto supone para el grupo de aprendientes que abordan los temas que estructuran nuestro trabajo. Por último, en el apartado 5 compartimos algunas reflexiones sobre lo discutido.

2. ¿Por qué y para qué incluimos el humor en las clases de gramática inglesa?

El humor lingüístico nos permitió, allá por el 2019, utilizar elementos lingüísticos y culturales, los chistes o *puns*, como herramientas pedagógicas atractivas para abordar los fenómenos de ambigüedad léxica y estructural en el aula de Gramática Inglesa II —una asignatura del segundo año del Profesorado y el Traductorado de Inglés (UNComahue). Entre los principales motivos que nos llevaron a tomar esta decisión encontramos el hecho de que el humor es, en general, bien recibido por la mayoría de las personas, y porque además, realizar un análisis detallado del motivo, o la razón detrás del chiste (o del *punchline*), nos permitiría fomentar el uso de estrategias metalingüísticas, que es uno de los objetivos particulares de la asignatura mencionada. En este sentido, este tipo de trabajo metarreflexivo, de gran utilidad en las aulas de lenguas, se resume, según Rodríguez Gonzalo (2012) en dos tareas principales: el análisis y el control: “analizar” implica crear representaciones explícitas sobre ciertas estructuras formales que se derivan, principalmente, del significado; esta tarea exige, “convertir en explícito el conocimiento implícito” (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 94). Por su parte, el “control” requiere focalizar la atención en aspectos que son relevantes para ciertas tareas y, según la autora, “su necesidad se hace evidente en situaciones que permiten representaciones alternativas, como cuando hay un conflicto de interpretación o una situación de ambigüedad” (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 94).

Apelamos a estas nociones porque para interpretar cierta clase de chistes lingüísticos el lector u oyente debe realizar predicciones sobre los posibles desenlaces de la historia o mensaje que está

leyendo o escuchando con la información que tiene más a mano. Es el modelo psicológico de incongruencia-resolución el que nos ayuda a explicar por qué cuando el lector u oyente de un chiste “descubre que sus expectativas resultan incongruentes respecto al desenlace real de algún hecho comunicativo, empieza a buscar interpretaciones alternativas con el objeto de resolver la incongruencia” (Mura & Timofeva Timofeev, 2015, p. 3). Esta ambigüedad que causa la incongruencia en la configuración de la situación comunicativa que es el chiste puede ser de tipo fonológico, léxico, a nivel de la estructura profunda y de la superficial (Martin, 2007, p. 64). En síntesis, en las aulas de Gramática Inglesa II trabajamos con el humor para poder, primero, brindarle a la tarea cierta significatividad y para lograr que el trabajo sea más disfrutable y, segundo, porque nos permite analizar en detalle y arribar a conclusiones sobre cómo funciona, o hacemos funcionar, la lengua. En el trabajo en esta asignatura buscamos entender por qué ciertos chistes son chistosos, valga la redundancia, y cómo esto está ligado en muchos casos (al menos en los presentados aquí) a la aparición de estructuras léxica o estructuralmente ambiguas.

3. Desentramando el humor lingüístico: ambigüedad léxica y ambigüedad estructural

Como hemos anticipado, para Gramática Inglesa II elegimos hacer una selección y clasificación de chistes lingüísticos cuya explicación se basaba en las diferentes formas de ambigüedad léxica y ambigüedad estructural. Para esto, hicimos búsquedas en internet, en páginas especializadas de chistes y también en redes sociales, aunque por cuestiones de espacio sólo presentaremos seis ejemplos en este trabajo. Nuestro trabajo nos llevó a compilar ejemplos que, como mencionamos, fueron divididos, principalmente, considerando si exhibían los fenómenos lingüísticos mencionados. Cabe mencionar que en varios casos pudimos observar que estos criterios no fueron suficientes para la correcta explicación de la incongruencia forzada por el chiste, puesto que algunos ejemplos mostraban fenómenos de diversa índole. Sumado a esto, en algunos casos fue problemático diferenciar entre casos que presentaban ambigüedad léxica o estructural ya que, tal como sostiene Seewoester (2009) ambos tipos de ambigüedad pueden estar solapadas y un cambio en la clase de una palabra puede tener repercusiones directas en las funciones sintácticas, es decir, estar conectados de manera inseparable (p. 9). Es por esto que nuestra clasificación de chistes lingüísticos tiene sentido en el contexto particular en el que fue utilizada y, entonces, diferentes grupos de estudiantes y la existencia de otros objetivos y contextos áulicos requerirán, muy posiblemente, una consecuente revisión de los criterios de selección de acuerdo con cada situación concreta.

3.2. Ambigüedad léxica

La ambigüedad léxica puede encontrarse en los pares homófonos, homónimos y en la polisemia, en los que el sonido permanece igual y se pueden identificar más de un significado en el nivel de unidad

léxica o lexema (Attardo et al. 1994b, p. 34 en Seewoester 2009, p. 8). En esta clasificación consideramos el análisis de algunas palabras que, en su contexto de aparición, y de manera adrede, dan lugar a dos posibles interpretaciones que tienen que ver con los significados asociados a la misma forma gráfica y fónica. Para esta clasificación encontramos ejemplos de ambigüedad léxica en los que el contenido textual del chiste se complementa con imágenes, ya sea presentes en el chiste en sí o evocadas por el conocimiento del mundo y, como veremos ejemplificado en el último caso de esta sección, algunos ejemplos en los que se manipula la información que aportan los morfemas flexivos (aquellos que vehiculizan información gramatical de tiempo, modo, aspecto, número y persona) o derivativos (que cargan información léxica y, en ocasiones, dan lugar a un cambio en la categoría de la palabra a la que se adhieren) para lograr un efecto humorístico.

En la imagen (1), *We met each other on the web* ‘nos conocimos en la red’, la ambigüedad léxica está presente debido al análisis que pueda hacerse de la palabra *web*. Si utilizamos la imagen como soporte visual en la comprensión, podemos entender que *web* es un sustantivo común que, en un sentido literal, significa “telaraña” (del inglés ‘spider web’) ya que todos los personajes involucrados son arácnidos. En una segunda interpretación, más ligada al mensaje verbal concreto y la situación de “conocerse”, podemos asociar el sustantivo *web* a “la red” (Internet), ya que este es un medio frecuente para conocer personas. El conocimiento del mundo (las arañas no hablan ni se conocen por internet, pero sí crean telarañas y allí es donde viven) y el contenido de la imagen en este chiste interactúan, ya que la palabra *web* puede interpretarse de dos maneras diferentes por el hecho de ser un sustantivo polisémico, es decir, sus dos acepciones tienen rasgos en común o están vinculados en algún sentido etimológico. Vemos que la ambigüedad desaparece, o el mensaje se “desambigua”, si en lugar de *web* proponemos la palabra *internet*, que no presenta relación, al menos directa, con la imagen y los participantes.

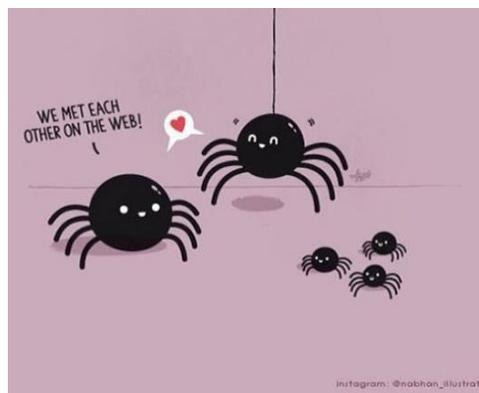


Imagen 1 (TechSoup Canada, 2015)

Encontramos un fenómeno similar en el chiste escrito de (2), pero en este caso estamos ante una combinación de un verbo, *come*, y un adverbio, *back*, que funcionan en estrecha relación, dando

lugar a dos sentidos que discutiremos enseguida. Para comprender el chiste en (2) necesitamos conocer que se pueden asociar dos significados a la misma expresión, y cómo estos están directamente determinados por el contexto en que la frase se utiliza: *come back* en un sentido más literal puede significar “volver” o “regresar”, pero también, en un sentido figurado, se puede interpretar como “recordar” o “acordarse”, es decir, que un hecho vuelva a la memoria. Lo humorístico en este caso radica en que ambas interpretaciones están disponibles porque el contexto es el que permite este tipo de ambigüedad. El contexto juega un papel importante ya que, además, esta ambigüedad en la interpretación está permitida por el uso del pronombre personal *it* y la opcionalidad en que este refiere a *boomerang* o a la idea de *how to throw a boomerang*. En concreto, si bien el mensaje principal del chiste parece ser el hecho de no recordar cómo hacer algo, la polisemia de la frase *came back* es la que en última instancia permite que ambas interpretaciones estén disponibles y que, como resultado, estemos ante un fenómeno de ambigüedad léxica.

2. I couldn't quite remember how to throw a boomerang, but eventually it came back to me. (Jokes & Puns, 2012)

‘No me acordaba cómo tirar un boomerang, pero de pronto (el boomerang/el recuerdo) volvió a mí’

La ambigüedad léxica también puede lograrse a través de la manipulación de la estructura interna de la palabra. En la imagen (3) todos los elementos que aparecen por debajo del cartel *Catholic meeting today* son un soporte obligatorio para lograr el efecto humorístico en este ejemplo. El texto en la parte inferior nos guía a completar la interpretación: ‘A los 5 minutos, Colin se dio cuenta de que había malinterpretado el aviso’ (nuestra traducción), y así entendemos que hay dos posibles interpretaciones para *Catholic* y que estas conviven en el mismo texto. En concreto, nuestro conocimiento de la palabra *Catholic* en referencia a la religión y los personajes que están retratados, excepto Colin, nos llevan a pensar que *Catholic* (‘católico/a’) hace referencia a la religión de la Iglesia Católica Romana. Pero en una segunda lectura, abonada por la imagen de Colin y sus gatos, y el texto de la parte inferior, reconocemos que la palabra *catholic* ha sido entendida por el personaje como una palabra compleja que contiene un sufijo derivativo. El significado del sufijo derivativo del inglés *-holic* se relaciona con la tendencia a tener una costumbre adictiva a consumir o utilizar algo en particular (en el caso de Colin, gatos), y además es productivo en el inglés porque permite formar otras palabras a partir de nuevas bases, como *shopaholic*, *alcoholic*, *workaholic*, todos casos en los que la acción descrita por la base verbal se realiza de forma exacerbada por quien recibe tal calificativo. Cabe destacar que además de la doble interpretación de la estructura morfológica de la palabra (para católica/o, es una palabra simple, y para cat-holic una palabra compleja) también existe una diferencia

en la pronunciación de estas que influirá significativamente en la comprensión del chiste. Si bien este último punto es interesante para discutir en las aulas, no es objeto del presente trabajo.

Imagen 3 (Bec, 2013)



De esta manera, hemos presentado diferentes textos, que en algunos casos están complementados con el soporte de la imagen, para mostrar cómo el humor lingüístico se produce como resultado de la interpretación literal o figurada de una misma unidad léxica, o a través de la interpretación creativa de un sufijo, influenciado por los significados de una imagen y texto de soporte.

3.2. Ambigüedad estructural

Las construcciones que contienen una palabra o grupo de palabras que puede ser asociado a dos o más elementos contenidos dentro de la oración, o bien tener dos posibles funciones sintácticas son denominadas estructuralmente ambiguas, y a menudo tienen resultados graciosos. Específicamente, los chistes lingüísticos que se explican por razones sintácticas dependen de “una dualidad de las interpretaciones semánticas motivadas por patrones estructurales de los sistemas del lenguaje” (Lew 1996 en Seewoester, 2009, p. 9). El fenómeno de la ambigüedad estructural involucra, entonces, una palabra o un conjunto de ellas (constituyente sintáctico) y la posibilidad de que estos sean interpretados en estrecha relación con al menos dos elementos en un contexto determinado.

En (4) existen dos interpretaciones posibles que se explican por la clasificación de la palabra *kissing* y su relación con el sustantivo *strangers* ('extraños' o 'desconocidos'): mientras que en la traducción de (4a) indicamos que *kissing* puede comportarse como un adjetivo relacional que restringe la referencia del sustantivo *strangers* al que modifica, es decir, lo adscribe a una clase particular de

extraños o desconocidos, en (4b) vemos que esta misma palabra también podría interpretarse como una categoría verbal, que selecciona el complemento nominal *strangers*, completando así la acción transitiva de *besar a alguien*. Cabe destacar que el efecto humorístico, es decir, la dualidad en la interpretación se logra, primero, porque la palabra *kissing* admite la función de adjetivo y de verbo (y esto es posible con otros casos como *boring, watching*); y luego, por el uso del verbo modal “may” que permite que el verbo “be”, núcleo del predicado verbal, no contenga información de número y persona en ningún caso, ya que de permitirlo, se perdería la ambigüedad: la interpretación adjetival de *kissing* (4a) sin un verbo modal daría como resultado *Kissing strangers are disgusting* y el caso de la interpretación verbal en (4b) daría como resultado *Kissing strangers is disgusting*, debido a que las oraciones que funcionan como sujeto poseen información de número singular y de tercera persona. En este caso, si bien podríamos entender que la distinción entre la categoría verbal y adjetival del elemento problemático *kissing* se encuentra en el plano léxico, son las repercusiones que este fenómeno tiene en la estructura sintáctica, y consecuentemente en las interpretaciones que esto posibilita lo que prevalece en nuestro análisis.

4. **Kissing** strangers may be disgusting.

4.a ‘Los desconocidos **que besan/besuqueros** pueden ser desagradables.’

4.b ‘**Besar** desconocidos puede ser desagradable.’

Cuando una palabra o grupo de ellas (como dijimos, un constituyente sintáctico) puede cumplir potencialmente más de una función sintáctica en una oración o frase, estamos también ante un fenómeno de ambigüedad estructural. El significado final de toda la construcción quedará determinado por la interpretación que prevalezca y, en este sentido, por el efecto que se quiera lograr mediante el humor. En el chiste de (5) la ambigüedad radica en que hay dos estructuras argumentales posibles para el predicado verbal *buy* ‘comprar’, que funciona como el verbo principal en la estructura subordinada, complemento del verbo *complain* (‘quejarse’). El elemento “problemático”, que es el que puede asociarse a dos posiciones estructurales diferentes y dar lugar a dos lecturas, es la palabra *her* y su relación, primero, con el verbo *buy* y luego, en la segunda interpretación que es forzada al leer la segunda parte del chiste, con el sustantivo *flowers*. El verbo *buy*, que es el foco de nuestro análisis, puede funcionar en esta estructura de diferentes maneras según los participantes o argumentos que seleccione. Entendemos que al leer la primera oración del chiste hay una interpretación que prevalece porque está codificada como conocimiento de ciertas relaciones humanas: normalmente los miembros de una pareja se hacen regalos el uno al otro. En este sentido, los elementos que selecciona *buy* son un sujeto (I ‘yo’), un objeto directo (*flowers* ‘flores’) y un tercer elemento que funciona como objeto indirecto, a quien se le compran o quien recibe esas flores (*her* ‘le... a ella’). Sin embargo, cuando

leemos la segunda parte de este chiste (*I didn't know she sold flowers*), la función sintáctica de este último elemento (*her*) debe ser reconsiderada. La ambigüedad estructural radica en que *her* en la primera interpretación es un pronombre personal (5.a), mientras que en la segunda interpretación esta palabra funciona como un determinante posesivo (5.b). Es decir, debido al reanálisis que debe hacerse por la incongruencia que se hace evidente al leer la segunda parte del chiste, el sentido ya no es el mismo, y esto se explica en términos de las relaciones estructurales que se establecen entre el verbo *buy*, los constituyentes involucrados y las particularidades de este texto y el tópico desarrollado.

5. My wife complains I don't **buy her flowers**. In all honesty, I didn't know she sold flowers (BenAdam321, 2019).

5.a. 'Mi esposa se queja de que no le compro flores (a ella). Honestamente, no sabía que vendía flores'

5.b. 'Mi esposa se queja de que no compro sus flores. Honestamente, no sabía que vendía flores'

Por último, también en esta línea, podemos analizar otras estructuras que pueden derivar en dos posibles interpretaciones, como es el caso de las frases preposicionales, que son aquellas que contienen como núcleo a una preposición. En la imagen (6) es posible realizar dos análisis de la frase preposicional *on bikes* ('en bicicleta') y su relación con el resto de los elementos involucrados: por un lado, *on bikes* puede formar parte del sintagma de determinante *people on bikes*, modificando al núcleo nominal *people*, lo que brinda información extra de las características del sustantivo, es decir, que los perros persiguen a "la gente que circula o anda en bicicleta". Por otro lado, esta misma frase preposicional puede tener una función modificadora de todo el evento entendido como una persecución, y es aquí donde está implicado el efecto humorístico, ya que, en este caso, forzado nuevamente por la incongruencia a la que da lugar la segunda parte del chiste, quienes circulan en bicicleta no son las personas, sino los perros que persiguen a las personas en tal medio de locomoción. Nuevamente, esta doble interpretación, que se resuelve sobre el final del chiste con la comprensión de que la realidad menos factible es la indicada, es posible gracias a la ambigüedad estructural que se produce por el uso de una frase preposicional que tiene el potencial para modificar tanto a un elemento nominal (sustantivo) como a un evento particular que tiene relación directa con el sujeto de la oración (*my dogs* 'mis perros').



Imagen 6 (Someecards, (s.f))

4. Qué tener en cuenta para abordar la homonimia estructural y léxica a través del humor lingüístico en las aulas de inglés

En este trabajo nos hemos referido principalmente a la utilización del humor lingüístico como un medio para analizar la lengua inglesa y guiar a los estudiantes a reconocer y comprender algunos fenómenos específicos de la gramática oracional del inglés que se ponen en juego en lo que hemos seleccionado como ejemplos de humor lingüístico. Comprendemos que el contexto en el que se desarrolló nuestra experiencia (ámbito universitario de carreras específicas del idioma inglés) difiere ampliamente de aquellos en los que la lengua inglesa se presenta como un medio para la consecución de fines principalmente comunicativos, y no como herramienta esencial en la formación de futuros profesionales.

Si bien en este trabajo es esencial la descripción detallada de las categorías y procesos que describimos en relación con los fenómenos de ambigüedad léxica y estructural, sabemos que esto no es, en general, un objetivo específico de las clases de inglés en el nivel secundario o primario. Aun así, entendemos que es posible proponer algunos puntos a tener en cuenta en el trabajo con el humor y, específicamente, en relación con los temas discutidos, porque los beneficios de reflexionar sobre estos aspectos no solo son beneficiosos para el nivel superior. En este sentido, coincidimos con Ritchie (2004) en el hecho de que el análisis del humor debe hacerse sobre una idea clara y coherente de la estructura de la lengua, pero los “analistas del humor” no deben, necesariamente, desarrollar una teoría completa de la lengua previamente (p. 28). Incluir el humor lingüístico en el aula de inglés como lengua extranjera, entonces, no solo ayuda conocer las partes que componen al sistema de la lengua más en detalle, sino que también fomenta la construcción de una conciencia metalingüística y, en consecuencia, el aprendizaje de la lengua en sí (Ely & McCabe 1994, Zipke 2008, Lems 2011 en Lems 2013, p. 26). Es por lo mencionado anteriormente que en esta sección retomaremos algunos de los aspectos del humor

lingüístico relacionados a cómo este opera con fenómenos de ambigüedad léxica o ambigüedad estructural y cómo entendemos los autores que estos contenidos particulares pueden ser considerados por los y las docentes de inglés en algunas propuestas para la enseñanza del inglés en otros niveles.

El humor lingüístico podría incluirse como recurso de análisis en el aula de inglés mediante la aplicación de una metodología de trabajo que busque fomentar los procesos inductivos. Como explica Ellis (2015), aplicar la instrucción inductiva explícita en la enseñanza de la gramática implica no brindar, *a priori*, información metalingüística a los aprendientes, sino que, a través de actividades del tipo de *sensibilización a la lengua* (del inglés *consciousness raising*), los estudiantes “completan ciertas tareas que los guían hacia la comprensión de un rasgo meta, pero sin que se les pida que lo practiquen” (p. 264). Esto quiere decir que el foco debe estar principalmente puesto sobre los significados de los chistes seleccionados, y estos deben, necesariamente, contener vocabulario y estructuras que sean acordes a los conocimientos de inglés que cada grupo posea. Claramente enfocarse en los significados no es un paso menor, por todo lo que hemos expuesto en las páginas precedentes, y entonces la instrucción para guiar su abordaje puede estar, en primera instancia, orientada a que los aprendientes distingan y puedan verbalizar cuáles son los posibles significados que se desprenden del chiste o *pun*. En este plan, analizar cuál es el significado “esperado” y cuál es el “chistoso”, cuán estrecha es la relación entre el mensaje escrito y la imagen presentada, si hubiera, en pos de determinar si el diálogo que se establece entre estos elementos es esencial para el efecto humorístico serán las actividades introductorias que permitirán, en un segundo momento, continuar con las preguntas centradas en los fenómenos gramaticales de la lengua inglesa. La referencia a lo que nosotros consideramos “elementos problemáticos” resulta útil en la identificación de las palabras o grupos de palabras que son los causantes de la ambigüedad léxica o estructural. Reconocer y describir estos elementos, poder cambiarlos de lugar, omitirlos o reemplazarlos por otros en plan lúdico para resolver la ambigüedad o para crear otros sentidos podrán ser actividades que, justamente, tiendan progresivamente a una sensibilización a la lengua para identificar la relación que se establece entre las categorías que la constituyen y cómo estas se relacionan, utilizando un recurso entretenido y didáctico como es el humor.

En lo que respecta a las particularidades de trabajar con los fenómenos de ambigüedad léxica en el aula de inglés como lengua extranjera, principalmente los casos (1) y (2) presentados arriba nos permiten ver que este tipo de trabajo puede resultar beneficioso para poder expandir el vocabulario de cada aprendiente. La polisemia de algunos términos y el trabajo guiado sobre ellos podría permitir al aprendiente comprender con mayor precisión las diferencias sutiles, pero reales entre las diferentes interpretaciones de una categoría. Además, en lo que respecta al caso de (3), las actividades que se enfocan en reconocer los elementos menores (morfemas) que se pueden agregar a las palabras permitiría, extensivamente, que los alumnos puedan reflexionar sobre la estructura interna de algunas

palabras frecuentes en el inglés y sus procesos de formación, en términos de los morfemas “productivos” que podrían introducirse, además del que ya fue discutido.

Por último, la ambigüedad estructural es el fenómeno que más dificultades podría acarrear por las particularidades que hemos mencionado en lo que respecta a la variedad en la clasificación de los constituyentes involucrados. Los ejemplos presentados en (4) y (5) requieren, a nuestro criterio, ciertos conocimientos previos sobre las clases de palabras, sobre la posibilidad no sólo de verbos sino también de adjetivos de contener sufijos como *-ing* y sobre el hecho de que ciertos predicados pueden seleccionar diferentes participantes para dar lugar a diferentes interpretaciones. El caso de (6), a su vez, podría además complementarse con una o dos imágenes que ilustren los sentidos expuestos en cada interpretación si fuera necesario. En suma, trabajar con la ambigüedad estructural en el aula de inglés como lengua extranjera permitiría abordar los ejercicios más tradicionales de gramática que, en nuestra experiencia docente, los estudiantes consideran más complejos de resolver. Estos pueden requerir completar espacios o huecos en textos con palabras de diversas categorías, entre otros tipos de actividades que requieren un estudio minucioso de los contextos oracionales en que este hueco se presenta, es decir, de las relaciones que se establecen al interior de cada secuencia.

5. Reflexiones para seguir pensando

Nuestro recorrido en el trabajo con el humor lingüístico en el aula fue marcado por el análisis contextualizado, el descubrimiento, el asombro y también las risas. Permitir que este tipo de recursos forme parte de las propuestas áulicas en los espacios en donde se enseñan lenguas extranjeras, en nuestro caso particular, la gramática del inglés en el nivel superior, parece ser una vía óptima para fomentar la reflexión sobre la lengua y para entender cómo se articulan y manipulan las diversas opciones sintácticas, léxicas y discursivas para dar lugar a diversos significados, muchas veces priorizando la ambigüedad, como hemos visto y ejemplificado en este trabajo. Hemos constatado que el humor lingüístico *per se* no determina el éxito en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, sino que se constituye como un medio que ayuda a situar la comprensión del lenguaje en un contexto que es, creemos, disfrutable, además de provechoso. Si bien en este trabajo hemos presentado ejemplos de ambigüedad léxica y estructural en dos subsecciones separadas, el trabajo en el aula no ha seguido una lógica divisoria tan tajante. Esto, creemos, es esperable también en aulas de inglés como lengua extranjera de otros niveles, puesto que lo más relevante, en línea con la idea que tomamos de Ritchie (2004) arriba, es que las reflexiones sobre la lengua se realicen sobre una idea clara de la lengua, que es aquella que, desde el rol del docente, guiará la selección de ejemplos y la metodología para la inclusión del humor en el aula. La preparación y formación previa del docente a cargo en los temas gramaticales específicos, la selección de la ejercitación y el planteo de los objetivos para el análisis de

los casos, y la selección de los ejemplos de humor más apropiados son tareas que, llevadas a cabo con el tiempo, la motivación y los recursos suficientes, pueden dar lugar a resultados muy satisfactorios.

BIBLIOGRAFÍA

Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Mouton de Gruyter.

Bec (2013). Catholic Meeting Today Cartoon. [Imagen]. Recuperado de:
<https://www.sillybunt.com/2013/05/funny-catholic-meeting-today-cartoon.html>

[BenAdam321] (16 de abril de 2019). My wife complains that I don't buy her flowers.
https://www.reddit.com/r/dadjokes/comments/bdw562/my_wife_complains_i_dont_buy_her_flowers/

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition. Second Edition*. Oxford.

Jokes & Puns (11 de junio de 2012). *I couldn't quite remember how to throw a boomerang, but eventually it came back to me.* [Actualización de estado]. Facebook.
<https://www.facebook.com/jokes.and.puns/posts/i-couldnt-remember-how-to-throw-a-boomerang-but-eventually-it-came-back-to/401713473199396/>

Lems, K. (2013). Laughing all the way: Teaching English Using Puns. *English Teaching Forum*, 1, pp. 26-33.

Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Elsevier Academic Press.

Mura, G. A. & Timofeva Timofeev, L. (2015). La lingüística a través del humor: propuestas didácticas. En Tortosa Ybáñez, M. T., Álvarez Teruel, D. & Pellín Buades, N. (Coords.) *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico] Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. (pp. 815-825).<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/49170>

Ritchie, G. (2004). *The Linguistic Analysis of Jokes*. Routledge.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre reflexión y uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 87-118

Seewoester, S. (2009). *Linguistic Ambiguity in Language-based Jokes* [Tesis de Maestría]. College of Communication Master of Arts Theses. <https://via.library.depaul.edu/cmnt/3>

Someecards (s.f). Confession memes.

<https://www.someecards.com/usercards/viewcard/MjAxMi00YmZjYmIxYzY0MTYwZjEx/>

TechSoup Canada [@techsoupcanada] (2015, 18 de junio). "We met each other on the web!" by @nabhan_illustrations #TechFunThursday [tweet]. Twitter.
<https://twitter.com/techsoupcanada/status/611541443509776385>

Los consejos en los manuales de ELE en Argentina

Lucas M. Brodersen
Universidad Nacional del Sur
lubroder@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se analiza la inclusión del acto de habla “aconsejar” en manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE) producidos en Argentina. El corpus está conformado por datos recopilados de libros entre los niveles A1-B1 del *Marco Común Europeo de Referencia*. Se ha procedido al análisis cualitativo para el estudio de la cortesía, para realizar aportes a su enseñanza en el ámbito de ELE, y examinar las estrategias y actividades utilizadas para ejercitar el fenómeno. Los resultados revelan que los manuales trabajan los consejos apropiadamente en cuanto a las actividades presentadas, aunque priorizan los aspectos pragmalingüísticos por sobre los sociopragmáticos.

1. Introducción

La importancia de la pragmática en el campo de las lenguas extranjeras radica en que esta disciplina permite presentar en forma conjunta y uniforme los aspectos lingüísticos y los culturales (Dervin & Liddicoat, 2013). Tal es así que el *Marco Común de Referencia Europeo* (en adelante, MCER) (Consejo de Europa, 2002) incluye a la *competencia pragmática* dentro del conjunto de habilidades que los aprendientes han de mejorar para comunicarse de forma exitosa; además, la vincula con “el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla)” (p. 14).

Por su parte, la cortesía constituye un fenómeno pragmático por lo que numerosos estudiosos del área han destacado la necesidad de integrarla en los planes de estudio y material didáctico en el ámbito de ELE (Murillo Medrano, 2004; Piatti, 2003; Urbina Vargas, 2009). Asimismo, se ha incorporado en los dos documentos más referenciales de la enseñanza del español, a saber, el MCER y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006) como una de las habilidades comunicativas que el aprendiente debe desarrollar. En los últimos años, además, se ha producido una importante cantidad de investigaciones sobre su inclusión en el material confeccionado para la adquisición de ELE.

Sobre la base de estos presupuestos, nos proponemos estudiar el abordaje de la cortesía en manuales de ELE, en este caso, en una variedad del español distinta a la peninsular: la argentina. En esta investigación, nos concentramos en uno de los contenidos funcionales más recurrentes en los diferentes textos y cuyo desconocimiento sociocultural sería susceptible a causar fallos pragmáticos y malentendidos socioculturales: el acto de habla “aconsejar”. Para ello, seleccionamos ocho manuales

para jóvenes y adultos enfocados en el español de Argentina. La selección se fundamenta en que se trata de publicaciones recientes que trabajan el español argentino y metodológicamente se enmarcan en la enseñanza de la lengua en uso y contexto, es decir, adoptan un método comunicativo basado en enfoques funcionalistas. Asimismo, abarcan los niveles A1 – B1 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002): *Macanudo nueva edición* (A1), *De naranjos, tarcos y cardones* (A1 – A2), *Argentina en vivo* (A1 – A2 – B1), *Aula del Sur 1* (A1) y *2* (A2). Por su parte, los manuales de la serie *Horizonte ELE* no se enmarcan dentro de los niveles definidos por el MCER: 1 (inicial), 2 (preintermedio) y 3 (intermedio).

En nuestro relevamiento bibliográfico, se destaca una serie de investigaciones sobre el tratamiento de los consejos – junto a otros actos de habla – en diferentes actos de habla en manuales de la variedad peninsular. En principio, Caballero Díaz (2005) estudia en catorce libros que cubren desde el nivel A1 hasta el B2 y sostiene que los actos seleccionados no se tratan de manera uniforme y que se priorizan los aspectos pragmatolingüísticos por sobre los sociopragmáticos. Por su parte, Arroyo Martínez (2014) realiza una valoración positiva de los manuales de la serie *Erasmus Destino* (niveles A1 y A2), dado que incluyen una importante cantidad de actividades de consolidación junto con interesantes explicaciones léxicas y gramaticales. Por otro lado, la investigación de Trigo Campelo (2017) se enfoca en cuatro libros entre los niveles B2 y C1 publicados con diez años de diferencia. La autora señala que los manuales más antiguos presentan actividades con un contexto más apropiado para el abordaje de la cortesía. Uno de los trabajos más completos sobre el tratamiento de los actos de habla en los manuales es la tesis de Bartol Martín (2017), donde se analizan más de veinte actos en más de cuarenta libros. Si bien se realiza un balance general positivo, se sostiene que los actos no se abordan de forma completa e integral. Fernández Martín & Núñez Cortés (2017) arriban a conclusiones similares que el trabajo anterior en su estudio sobre diez manuales entre los niveles A1 y A2. Finalmente, la investigación de Brodersen (2019) se ocupa del abordaje de los saludos en manuales del español de Argentina. Los resultados revelan que si bien el número de actividades de lengua en uso es escaso, los libros contienen la información necesaria para que un aprendiente en el ámbito argentino pueda desenvolverse de forma exitosa en diferentes contextos comunicativos reales.

Nuestro objetivo principal consiste en la contribución al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de fenómenos de cortesía en el ámbito de ELE a partir de la identificación de rasgos característicos del español de la Argentina y de las premisas socioculturales que subyacen a la producción e interpretación de discursos de esa índole. Asimismo, intentaremos examinar el tratamiento de las estrategias de cortesía en un conjunto de manuales de ELE del español de la Argentina seleccionados a tal fin, atendiendo tanto a la modalidad de incorporación de sus fenómenos dinamizantes como a las características de las actividades con que se promueve la ejercitación de dicho fenómeno. Por último, buscaremos dar cuenta del modo en el que los manuales seleccionados abordan

los consejos, cuyo desconocimiento pragmático y sociocultural en relación a su modo de formulación y percepción en el contexto del español de la Argentina puede generar en los aprendientes potenciales errores pragmáticos en sus intercambios comunicativos.

2. Marco teórico

Haverkate (1994) clasifica al consejo como un acto de habla como no cortés, no descortés, exhortativo e impositivo. Al igual que los actos exhortativos, su enunciación supone una amenaza a la imagen negativa del interlocutor, dado que el emisor espera que el destinatario lleve a cabo el objeto ilocutivo de la proposición. La diferencia radica en que en el consejo, es el destinatario quien resulta beneficiado por realizar la propuesta. Por el contrario, los actos exhortativos conllevan un beneficio para el emisor. De todos modos, quien enuncia el acto utiliza diversas estrategias para evitar o mitigar la fuerza de la amenaza, tales como generar empatía con el interlocutor o recurrir a generalizaciones con el objetivo de eludir un potencial conflicto de intereses.

Esta investigación también incorpora aportes de la Pragmática sociocultural (Bravo, 2003, 2005; Bravo y Briz, 2004). Diana Bravo (2005, pp. 33-34) señala que la cortesía es una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Esto incluye la imagen de los interlocutores de una situación comunicativa concreta, quienes se benefician mutuamente. También considera el elemento normativo de la cortesía al igual que las expectativas de comportamiento adecuadas para las diferentes situaciones.

Uno de los postulados centrales de la Pragmática sociocultural es el acceso al contexto del usuario, a saber, sus valores, creencias y actitudes, desde la perspectiva del lenguaje para interpretar los fenómenos de (des)cortesía. Para evitar una postura universalista con respecto a las necesidades de imagen, Bravo (2003, p. 106) desarrolla dos “categorías vacías” que deben ser rellenadas con las premisas socioculturales de las diferentes comunidades de habla: autonomía (cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo) y afiliación (cómo una persona desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo).

La Pragmática sociocultural no sólo contempla los contenidos lingüísticos sino también los aspectos socioculturales en general, incluyendo la comunicación verbal y la no verbal, por lo que se ajusta a nuestros objetivos de analizar el modo en que ambos pueden aplicarse a la enseñanza de ELE, en nuestro caso, del español de la Argentina. Dado que la cortesía se relaciona estrechamente con lo social y lo cultural (Bravo, 2005), este enfoque se encuentra en consonancia con los estudios vinculados a la interculturalidad, donde también se destaca la indisoluble relación entre lengua y cultura.

3. Metodología

En este trabajo empleamos una metodología cualitativa para el estudio de la cortesía, ya que se intenta determinar las tendencias más recurrentes en el uso de las estrategias de cortesía en manuales de ELE enfocados en el español de Argentina. El procedimiento de análisis consistió en la búsqueda del acto de habla “aconsejar” en los manuales que componen el corpus, seleccionando los actos de habla incorporados en las diferentes actividades, y se sistematizaron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La presentación del acto de habla en una sección o apartado específico.
- La presentación del acto de habla a través de actividades enfocadas en el uso de la lengua.
- La inclusión de algún tipo de información pragmática.
- El incentivo o promoción de reflexión metapragmática.
- La observación de actos de habla que reflejen conductas relacionadas a las categorías de Autonomía y Afiliación (Bravo, 2003, 2005).
- Los ítems léxicos y las estructuras gramaticales utilizadas para los actos de habla seleccionados.

4. Resultados

4.1. Macanudo nueva edición

En este manual, el acto de habla “aconsejar” ha sido totalmente omitido, ya que no se incluyen explicaciones ni actividades que lo practiquen. Del mismo modo, tampoco se registran ejemplos que hagan referencia a los consejos.

4.2. De naranjos, tarcos y cardones

Los consejos se trabajan específicamente en la Unidad 7, relacionada a las carreras y estudios universitarios. En el contexto de una conversación en una mesa panel informativa para ingresantes a la Universidad Nacional de Tucumán, se presentan los adverbios de frecuencia y el gerundio simple (p. 115). A continuación, se observa el apartado “Actos de Habla”, entre los que se incluyen “Pedir y dar consejos” y “Para solicitar un consejo a un profesor o a alguien que no conocemos mucho...” (Figura 1):

Para pedir y dar consejos

- ¿Te puedo pedir un consejo?
- Aconsejame qué hacer en este caso...
- Yo te aconsejaría no comprar ese auto.
- ¿Te puedo dar un consejo? Sé puntual en esta entrevista.
- Escuchame, haceme caso...

Para solicitar un consejo a un profesor o a alguien a quien no conocemos mucho...

- Profesor, ¿le puedo pedir un consejo sobre mi monografía?
 - Señora, le aconsejaría preguntar al chofer sobre el horario de llegada de este ómnibus.

Figura 1: De naranjos, tarcos y cardones, p. 116

En primer lugar, se diferencia el uso de los pronombres de acuerdo a la familiaridad o cercanía existente entre los interlocutores: *vos* [+ familiar/cercano] y *usted* [+ formal/distante]. Asimismo, las expresiones para pedir consejos se atenúan por medio de diferentes estrategias a fin de evitar el daño de la autonomía del destinatario: oraciones interrogativas combinadas con la perífrasis de obligación *poder + infinitivo*, dirigidas directamente al destinatario y donde se explicita el acto (*¿Te puedo pedir un consejo? / Profesor, ¿le puedo pedir un consejo sobre mi monografía?*). En el último ejemplo, se incluye un vocativo relativo a la profesión del destinatario, quien se supone en un nivel superior en la escala de poder, con el objetivo de enfatizar la atenuación de un acto que le supone un coste elevado. La frase *Aconsejame qué hacer en este caso...* se realiza mediante la combinación del modo imperativo con un verbo performativo, donde el hablante se dirige directamente al destinatario y le explicita el pedido utilizando el pronombre *vos*. Este enunciado podría suponer una amenaza a la autonomía, aunque no resulta ser éste el caso, ya que este modo verbal se utiliza por los hablantes del español de la Argentina en situaciones de familiaridad y camaradería (Boretti, 2003).

Las expresiones para aconsejar, por su parte, se mitigan con el imperfecto de cortesía (*Yo te aconsejaría... / Señora, le aconsejaría...*) y el uso del vocativo *señora* como indicador de respeto a personas adultas (Rigatuso, 2006). También se observa una oración en imperativo, que no supone una imposición por los mismos motivos mencionados anteriormente. Esta sección no contiene actividades enfocadas en la práctica de los consejos, y se prosigue directamente con la explicación de los verbos reflexivos.

4.3. Argentina en vivo

El acto de habla “aconsejar” se trabaja en una sección específica, conjuntamente con los actos exhortativos, es decir, con un acto no descortés no impositivo (Haverkate, 1994). En el Módulo 8, relacionado a la ecología del lugar, los actos exhortativos ocupan un lugar preponderante. Luego de las actividades relacionadas con la canción “¡Basta ya!”, se presentan las oraciones condicionales, con la

aclaración que “cuando la situación es cierta, posible o probable se usa *si + presente de indicativo + futuro del indicativo/presente de indicativo/modo imperativo*” (p. 118). A continuación, se incluye una actividad en la que los alumnos redactan oraciones utilizando la forma correspondiente al pronombre vos en modo imperativo para colaborar con la agrupación Greenpeace, p. ej. *Si querés ayudar, hacete socio; difundí las campañas, etc.*

Posteriormente, en la explicación del imperativo, se informa que su uso es “para dar órdenes y expresar sugerencias o deseos” y se incluye un cuadro con las formas imperativas para los pronombres vos, usted y ustedes (p. 120). Esta información concuerda con los trabajos del español de Argentina de (Boretti, 2003), donde se señala que el uso de este modo verbal en situaciones de camaradería no amenaza la autonomía del destinatario, sino que más bien refuerza los lazos de afiliación. A continuación, los alumnos deben producir oraciones en imperativo para diversas situaciones y entre diferentes interlocutores, a saber, un jefe a su secretaria, una madre a sus hijos, una amiga a otra, un médico al paciente. En la página siguiente, se procede con la presentación de la forma negativa, la cual se ejercita por medio de dos ejercicios: la redacción de oraciones en negativo para distintas situaciones (la maestra a sus alumnos, la madre a su hija, etc.) y la escritura de diez consejos útiles para cuidar la Tierra. Más adelante, los alumnos escuchan la canción “Celebra la vida” del cantautor argentino Axel con el objetivo de completar un cuadro que distingue el imperativo del vos utilizado en el “español del Río de la Plata” del tú utilizado en el “español de España”⁴⁶ (p. 124). Finalmente, el módulo se cierra con la escritura de sugerencias para celebrar la vida utilizando las formas afirmativas y negativas del modo imperativo.

4.4. Serie Horizonte ELE

4.4.1. Horizonte ELE 1

Al igual que en *Macanudo nueva edición*, el primer manual de la serie Horizonte ELE no contiene explicaciones específicas ni actividades relacionadas al acto de habla “aconsejar”. Asimismo, tampoco se registran ejemplos que hagan referencia a los consejos en otras secciones del manual.

4.4.2. Horizonte ELE 2

En el segundo manual de esta colección, el acto de habla “aconsejar” se trabaja en una sección específica, conjuntamente con los actos exhortativos, es decir, con un acto no descortés no impositivo (Haverkate, 1994). En la Unidad 5, cuyo tema central son los principales destinos turísticos de Argentina, se incluye un folleto sobre las recomendaciones a tener en cuenta cuando se visita un Área Protegida, en este caso, Puerto Pirámides (p. 57). A partir de la lectura del mencionado folleto, los

⁴⁶Rigatuso (2011) se refiere a la variación en el uso de los pronombres de tratamiento del español bonaerense.

alumnos deben clasificar las recomendaciones de acuerdo a lo que se debe y lo que no se debe hacer. Seguidamente, se prosigue con la explicación del uso del modo imperativo, el cual “sirve para dar órdenes, consejos, para invitar a alguien a hacer algo juntos, tanto entre gente que se conoce bien y tiene confianza, como entre gente que no tiene confianza o no se conoce” (p. 58). Al igual que la información incluida en Argentina en vivo, esta información concuerda con los estudios de Boretti (2003). A continuación, se incluye una actividad de reflexión metapragmática donde los aprendientes deciden el grado de confianza que existe entre los interlocutores de una serie de diálogos. Posteriormente, se deben deducir las reglas gramaticales del imperativo para los pronombres *vos*, *tú*, *usted*, *nosotros/as* y *ustedes* a través de cuadros y preguntas.

Finalmente, en el Módulo 6, relacionado a las diferentes etapas y acontecimientos de la vida, se retoman los consejos mediante una actividad utilizada para presentar los pronombres objeto indirecto (p. 100). En el ejercicio 4, los alumnos deben intercambiar consejos empleando los verbos en 2ª persona del modo imperativo y pronombres de objeto indirecto a partir de una serie de enunciados. A título de ejemplo:

- No te olvides del cumpleaños de tu ahijado. *Comprale un regalo.*
- ¿Tu hermana está en España? *Escribible un mail.*

4.4.3. Horizonte ELE 3

En este manual, la función “aconsejar” se trabaja específicamente en el segundo módulo, relacionado a los atractivos turísticos de América del Sur. Aquí se observa una actividad donde los alumnos han de subrayar una serie de recomendaciones incluidas en un texto para viajeros que deseen visitar Bolivia (pp. 35-36). A continuación, se encuentra un cuadro con las estructuras para expresar necesidad/obligación, posibilidad y consejos (Figura 2):

Si usamos	Expresamos	Ejemplos
Un verbo modal <i>deber</i> <i>tener + que + Inf.</i> <i>poder</i>	necesidad/obligación posibilidad	Deben viajar acompañados Tenés que llevar DNI Pueden ir en avión.
Un verbo de recomendación <i>sugerir</i> <i>aconsejar (+que+subj)</i> <i>recomendar</i>	consejo	Te sugiero que busques... Les aconsejo visitar... Nos recomendó ir...
El verbo <i>ser</i> <i>ser imprescindible...</i> <i>mejor... (+que+subj)</i> <i>recomendable</i>	depende del adjetivo: necesidad, consejo, posibilidad	Es imprescindible llevar... Es mejor que pregunten...
Cualquiera de las estructuras adquiere un tono más suave si conjugamos el verbo principal en condicional simple.		
Deben viajar acompañados. Tenés que llevar DNI. Les aconsejo visitar...	Deberían viajar acompañados. Tendrías que llevar el DNI. Les aconsejaría visitar...	

Figura 2: Horizonte ELE 3, p. 36

La tabla anterior contiene fórmulas lingüísticas para las diferentes funciones. En el caso de “necesidad/obligación”, se combina con la función “dar órdenes”, es decir, un acto no descortés impositivo con otro impositivo (Haverkate, 1994), dado que contiene las perífrasis de obligación *Tener/Deber + que+ infinitivo*. Para la función “aconsejar” propiamente dicha, se incluye la fórmula constituida por los verbos *sugerir/aconsejar/recomendar + que + subjuntivo*. Estas expresiones podrían resultar actos amenazadores de la autonomía, ya que cuentan con verbos performativos que hacen referencia explícita al destinatario y, además, se especifica el objeto de la ilocución. De todos modos, el uso del pronombre *tú* en *Te sugiero que busques...* señala una relación familiar o de camaradería. En estos casos, el contexto es esencial para determinar si el enunciado en cuestión resulta una imposición a la voluntad del destinatario.

Asimismo, se recurre a la impersonalización por medio de la fórmula *ser + imprescindible/mejor/recomendable + que + subjuntivo*. Estas construcciones le permiten al emisor tomar distancia de la fuerza ilocutiva del enunciado y, así, minimizar su imposición sobre la voluntad del destinatario (Ferrer & Sánchez Lanza, 2002; Haverkate, 1994). También encontramos información pragmática sobre el uso del condicional simple para adquirir “un tono más suave” y así evitar imponerse al interlocutor.

En la actividad siguiente, los alumnos discuten sobre lo que consideran aconsejable/recomendable, bueno o imprescindible y necesario para la organización de un viaje a Bolivia. A continuación, deben conjugar los verbos de una serie de recomendaciones y, posteriormente, realizar recomendaciones empleando las fórmulas más adecuadas para las diferentes situaciones, e.g., Lucas necesita trasladarse hasta el aeropuerto: *Le aconsejo que vaya en taxi*. Más adelante, se observa una actividad que consiste en la dramatización de situaciones ficticias relacionadas al turismo. A modo de ejemplo, se simula un juego de roles entre un agente de viajes y un cliente, donde este último se encuentra haciendo averiguaciones dado que debe partir con su numerosa familia, pero no todos sus hijos tienen pasaporte. El estudiante que encarna al agente, por su parte, tiene que recomendar destinos acordes a sus necesidades.

Por último, la sección se cierra con un video del programa *Geografías II Turismo en Buenos Aires*, que consiste en completar un cuadro sobre el atractivo turístico y el impacto del turismo en diferentes barrios porteños como Palermo, Monserrat, y San Telmo. A partir de lo observado, los alumnos redactan un artículo informativo con el título “Consejos para visitar Buenos Aires” para una revista online de turismo mochilero, con las correspondientes sugerencias y recomendaciones.

4.5. Serie Aula del sur

4.5.1. Aula del sur 1

Este manual, al igual que *Macanudo nueva edición* y *Horizonte ELE 1*, no cuenta con una sección específica para los consejos ni actividades dedicadas a su práctica. Igualmente, tampoco se registran ejemplos que hagan referencia a este acto de habla en otras secciones del manual.

4.5.2. Aula del sur 2

El acto de habla “aconsejar” se trabaja específicamente en la Unidad 1, donde se hace referencia a las recomendaciones que facilitan el aprendizaje de español. En la actividad 4, p. 12, se trabaja con la lectocomprensión de un texto sobre las dificultades de aprendizaje que enfrenta un grupo de estudiantes de ELE, para luego comentar las adversidades propias con el resto de la clase. A continuación, se brinda una serie de consejos para que los estudiantes los vinculen con el ejercicio anterior (Figura 3):

1. Para eso, **lo mejor es** ver películas en español, escuchar canciones...
2. Para eso, **viene bien** repetir muchas veces una frase y grabarla.
3. Creo que **tenés que leer más revistas, libros...**
4. Yo creo que **conviene hablar mucho, perder el miedo...**
5. **Lo mejor es** no preocuparse por entender todo.
 6. Yo creo **que viene bien** intentar utilizar las palabras nuevas en las conversaciones.
 7. **Tienes que** mirar la cara y las manos de la gente porque eso ayuda a entender lo que dicen.
8. Yo creo que **conviene** escribir las cosas que querés recordar.

Figura 3: Aula del sur 2, p. 12

Estos ejemplos se vuelcan luego en el apartado “Hacer recomendaciones”, en la sección que resume los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de la unidad (Figura 4):

HACER RECOMENDACIONES	
Tienes/Tenés/Tiene que Lo mejor es Conviene	+ infinitivo
<ul style="list-style-type: none">● <i>Me cuesta entender a la gente.</i><ul style="list-style-type: none">○ <i>Tienes que escuchar la radio o ver más la tele.</i>● <i>Necesito más vocabulario.</i><ul style="list-style-type: none">○ <i>Para eso, lo mejor es leer mucho.</i>	
Viene (muy) bien Vienen (muy) bien	+ infinitivo +nombres en singular + nombre s en plural
<ul style="list-style-type: none">● <i>Para prender el miedo a hablar, viene muy bien salir con nativos.</i><ul style="list-style-type: none">○ <i>Y también vienen muy bien los intercambios.</i>	

Figura 4: Aula del sur 2, p. 13

En primer lugar, se observan fórmulas impersonales (*Lo mejor es/Conviene + infinitivo y Viene/Vienen (muy) bien + infinitivo/nombres en singular/nombres en plural*) que mitigan la potencial amenaza a la autonomía del destinatario al tomar distancia de la información proposicional. Además, se incluye la perífrasis de obligación *Tener que + infinitivo* con las tres variantes del pronombre de 2º persona singular (*tú, vos y usted*), aunque no se explican las diferencias de sus usos de acuerdo a los contextos de familiaridad y camaradería o formalidad. Cabe destacar que algunos ejemplos del ejercicio anterior contienen expresiones para dar opinión (*Yo creo que/Creo que*) que, de cierta manera, atenúan el consejo y reducen la potencial amenaza a la afiliación.

La sección se cierra con una actividad grupal en la que se debe confeccionar un cuestionario para estudiantes de español que incluya las estrategias de aprendizaje más importantes; finalmente, se procede con la elaboración de una lista con consejos útiles para aprender la lengua extranjera.

El tema de los consejos se retoma en la Unidad 8, en la sección denominada “Consultorio” (p. 71). Aquí se plantea una situación donde tres personas escriben cartas a una revista pidiendo consejos sobre ciertas situaciones problemáticas cotidianas. A continuación, los estudiantes deben escribir consejos para una serie de inconvenientes y, en la actividad siguiente, ellos mismos han de plantear un problema o algún tema que les preocupa. El objetivo es anotar los consejos de sus compañeros y elegir el que consideren más adecuado. El apartado se cierra con un ejercicio de comprensión auditiva que consiste en tomar nota de los problemas y las soluciones que se proponen en tres diálogos diferentes.

5. Discusión

Nuestro análisis muestra, en primer lugar, que el acto de habla “aconsejar” no se trabaja en todos los manuales. Como ya hemos mencionado, *Macanudo nueva edición, Aula del sur 1 y Horizonte ELE 1* no hacen ningún tipo de referencia a los consejos. Si bien resulta llamativa su ausencia, recordemos que los dos primeros libros corresponden al nivel A1, donde los consejos no forman parte de los contenidos. Asimismo, los manuales siguientes en cada colección se ocupan de presentar y trabajar el acto seleccionado.

Ahora bien, la totalidad de los manuales que se ocupan del acto “aconsejar” le dedica una sección específica y, por lo común, lo retoman en diferentes secciones o unidades. Asimismo, se trabaja a través de actividades comunicativas, correctamente contextualizadas y enfocadas en el uso de la lengua, que resultan sumamente positivas desde un punto de vista didáctico. También es destacable que las mismas se enfocan en el desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas (comprensión lectora y auditiva; producción escrita y oral). Estas afirmaciones se encuentran en línea con otras investigaciones sobre la inclusión de los consejos en manuales de ELE, a saber, Arroyo Martínez (2014) y Trigo Campelo (2017).

Con respecto al desarrollo de la competencia pragmática, solamente *De naranjos, tarcos y cardones*, *Horizonte ELE 2 y 3* proporcionan información de tipo de información pragmática y, con excepción de *Horizonte ELE 2*, ningún manual plantea actividades de reflexión metapragmática. En cuanto a las formas lingüísticas provistas para aconsejar, se observa el uso del imperativo en tres manuales (*De naranjos, tarcos y cardones*, *Argentina en vivo* y *Horizonte ELE 2*). El imperfecto de cortesía se incluye en *De naranjos, tarcos y cardones*, mientras que *Horizonte ELE 3* y *Aula del sur 2* trabajan con diferentes estrategias de impersonalización que evitan dañar la autonomía del destinatario: el primero a través de las fórmulas verbo performativo + que + subjuntivo y ser + imprescindible/mejor/recomendable + que + subjuntivo; en *Aula del sur 2*, por su parte, se emplea *Lo mejor es/Conviene + infinitivo* y *Viene/Vienen (muy) bien + infinitivo/nombres en singular/nombres en plural*.

Estos resultados revelan que los manuales seleccionados para nuestro análisis priorizan la enseñanza de aspectos pragmlingüísticos por sobre los sociopragmáticos, al igual que lo afirmado en las investigaciones de Caballero Díaz (2005), Bartol Martín (2017) y Fernández Martín & Núñez Cortés (2017) y Brodersen (2019).

6. Conclusión

A lo largo de esta investigación, hemos analizado la forma en que el acto de habla “aconsejar” se incluye en ocho manuales de ELE que, en este caso, no se enfocan en la variedad peninsular del español, sino en la argentina. Para ello, realizamos un estudio cualitativo donde atendimos las características de las actividades utilizadas para trabajar los consejos a fin de cotejar en qué medida incentivan el desarrollo de la competencia pragmática. Así, observamos los ítems léxicos, las estructuras gramaticales y el grado en que incluyen información pragmática y promocionan la reflexión metapragmática.

Nuestro trabajo revela que, con la excepción de los manuales donde los consejos han sido completamente omitidos, es posible realizar una valoración positiva de las actividades, ya que las mismas proporcionan al estudiante las herramientas necesarias para desenvolverse de forma exitosa en diferentes contextos en el espacio geográfico argentino. De todas formas, se evidencia la prioridad otorgada a los elementos pragmlingüísticos en detrimento de los sociopragmáticos, es decir, se anteponen los aspectos estructurales por sobre el contexto de emisión de los enunciados o la familiaridad y la jerarquía entre los interlocutores. Así, podemos señalar que la didáctica de la cortesía en los manuales aún necesita seguir mejorándose.

Estamos en condiciones de afirmar que hemos cumplido con nuestros objetivos, ya que hemos ahondado en el modo en que se incluye el acto “aconsejar”, cuyo desconocimiento, como ya hemos señalado, podría generar fallos pragmáticos y malentendidos culturales. Asimismo, hemos analizado el tipo de actividades utilizadas para su abordaje y asumimos que, en mayor o menor medida, los

manuales deberían incrementar las oportunidades de reflexión metapragmática y proporcionar mayor información pragmática sobre los consejos. Para ello, quienes confeccionen el material didáctico deberían servirse de los valiosos aportes de los estudios de cortesía sobre el ámbito argentino en el marco de la Pragmática sociocultural.

A partir de esta investigación, se evidencia la necesidad de proporcionar a los aprendientes en el contexto argentino otras fuentes de input lingüístico de la variedad local más allá de lo proporcionado por los manuales. De esta forma, los aprendientes serán expuestos a diferentes contextos mediante los cuales podrán familiarizarse con los consejos (y otros actos de habla) en situaciones atravesadas por factores de índole sociolingüístico y pragmático, a saber, consejos a colegas, compañeros de estudio, amigos, personas de diferentes grupos etarios y condiciones socioculturales. En la actualidad, los docentes tienen acceso a numerosos recursos, como materiales extraídos de corpus del español y plataformas digitales, películas y series televisivas sobre las que pueden realizar actividades y/o unidades o propuestas didácticas.

Para finalizar, confiamos en que este trabajo incentive a los estudiosos del área en continuar con esta línea de investigación sobre manuales enfocados en el español de Argentina y otras variedades. Por ejemplo, sería interesante analizar el abordaje de otros actos de habla, como el agradecimiento, las órdenes, las promesas o los ruegos. Además, sería importante estudiar en qué grado las cuestiones interculturales se utilizan para presentar aspectos lingüísticos que no se corresponden con lo estructural en los manuales analizados, es decir, determinar en qué medida las actividades verdaderamente logran relacionar la lengua con la cultura. Finalmente, como ya mencionamos anteriormente, resulta necesario que los materiales didácticos incorporen los trabajos sobre la cortesía en el español de Argentina dentro el marco de la Pragmática sociocultural, considerando, por ejemplo, fórmulas de tratamiento, vocativos, conversación de contacto, puestos de atención al público e interacciones comerciales.

Bibliografía

- Arroyo Martínez, L. (2014). Estudio de los actos de habla en el manual Destino Erasmus 1 y 2: La importancia de la competencia pragmática. En *Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*. (p. 99–106). Jaén. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_091.pdf
- Bartol Martín, E. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: Análisis y actualización de contenidos* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Boretti, S. (2003). Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. En Bravo, Diana (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE: "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía:*

- Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*" (pp. 198–202). Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: Una introducción. Bravo, Diana (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE: "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"* (pp. 98–108). Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2005a). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. En Bravo, D. (ed.) *Estudios de la (des) cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21–52). EDICE, Dunken.
- Bravo, D. (2005b). Competencia en la pragmática sociocultural del español. Actos de habla y cortesía. En Murillo Medrano, J. (ed.) *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: "Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas"*, 363–374. Universidad de Estocolmo y Universidad de Costa Rica.
- Bravo, D., & Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*. Ariel.
- Brodersen, L. M. (2019). El acto de habla "saludar" en los manuales de ELE/ELSE del español de la Argentina. *Quintú Quimün*, 3.
- Caballero Díaz, C. (2005). *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE* [Tesis de maestría, Universidad de Alicante].
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]*. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya.
- Dervin, F., & Liddicoat, A. J. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. John Benjamins Publishing.
- Fernández Martín, P., & Núñez Cortés, J. A. (2017). Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles A1 y A2. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24.
- Ferrer, M. C., & Sánchez Lanza, C. (2002). *Interacción verbal: Los actos de habla*. Universidad Nacional de Rosario.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Gredos.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
- Murillo Medrano, J. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Educación*, 28(2), 255-267.
- Piatti, G. (2003). La cortesía: Un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera. En Bravo, D. (Ed.) *Actas del Primer coloquio del programa EDICE "La perspectiva*

no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes” (pp. 355–397). Universidad de Estocolmo.

Rigatuso, Elisabeth. (2006). «Che, vos, pibe!» Usos y valores comunicativos en español bonaerense actual. En Burgos, N. & E. Rigatuso (eds.) *La modernización del sudoeste bonaerense. Reflexiones y polémicas en el ámbito educativo, lingüístico y literario*. 81–93. Universidad Nacional del Sur.

Rigatuso, Elisabeth. (2011). «¿De vos, de tú, de usted?» Gramática, pragmática y variación: Hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense. *Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales*, Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 381–407.

Trigo Campelo, R. (2017). “¿Cortés yo? ¡Y un jamón!” *Análisis de la evolución del tratamiento de la cortesía en manuales de ELE de nivel superior* [Tesis de maestría, Universitat de Barcelona; Universitat Pompeu Fabra Barcelona.].

Urbina Vargas, M. S. (2009). Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera. *Innovaciones educativas*, 11(16), 8.

Manuales analizados

Malamud, E., y Bravo, M. J. (2011). *Macanudo nueva edición: español lengua extranjera desde el Río de La Plata*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Acevedo de Bomba, E. V., y Pilán, M. del C. (2012). *De naranjos, tarcos y cardones... un viaje por el NOA: Curso de español para extranjeros - Niveles A1 A2*. Tucumán, Argentina.: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Inst. de Investigaciones Lingüísticas y Literarias.

Marzoni, M. E., y Ibáñez de Chiaraviglio, M. A. (2016). *Argentina en vivo*. Rafaela, Argentina.: María Antonieta Ibáñez.

Corpas, J., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., y Tonnelier, B. (2009). *Aula del sur 1. Curso de español*. Buenos Aires: Ediciones Voces del sur.

Corpas, J., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., y Tonnelier, B. (2010). *Aula del sur 2*. Buenos Aires: Ediciones Voces del sur.

Seguí, V. (2014). *Horizonte ELE 1*. Córdoba, Argentina.: Universidad Nacional de Córdoba.

Gebauer, V., y Valles, V. (2014). *Horizonte ELE 2*. Córdoba, Argentina.: Universidad Nacional de Córdoba.

Bianco, F., y Rodríguez, J. J. (2014). *Horizonte ELE 3*. Córdoba, Argentina.: Universidad Nacional de Córdoba.

Un curso inicial de lectocomprensión en inglés con fines específicos para carreras de Informática: una propuesta basada en géneros

Andrea Cecilia Sorbellini
Universidad Nacional del Comahue
andrea.sorbellini@fadel.uncoma.edu.ar

Abstract

En este trabajo presentaremos una propuesta basada en géneros para la enseñanza de inglés con propósitos específicos a estudiantes del área de Informática. Esta propuesta surge en respuesta a una de las dificultades identificadas por docentes de distintas carreras de la Universidad Nacional del Comahue, entrevistados en el marco del proyecto de investigación “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar”, concretamente, la dificultad de los estudiantes al abordar los textos propios del campo disciplinar.

1. Introducción

En el marco del proyecto de investigación “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar”⁴⁷, cuyo objetivo general es relevar los recursos léxicos de ocurrencia frecuente en los textos académicos escritos en Lengua Extranjera inglés, correspondientes a los géneros discursivos más utilizados para la enseñanza de contenidos disciplinares, se llevaron a cabo entrevistas a docentes de distintas carreras de grado de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). A partir del análisis de dichas entrevistas pudimos determinar cuáles son los géneros discursivos más utilizados para la enseñanza de contenidos disciplinares en distintas carreras. El análisis de las entrevistas nos brindó información acerca de aspectos que no estaban contemplados originalmente en los objetivos iniciales del proyecto, como por ejemplo el proceso de selección de material bibliográfico para el dictado de las asignaturas (Grundnig *et al.*, 2018).

Con respecto al primero de estos temas, el análisis de las entrevistas reveló la dificultad que manifiestan los docentes a la hora de seleccionar bibliografía para sus asignaturas, la cual atribuyen a la dificultad de los estudiantes para integrarse a la cultura escrita disciplinar. El origen de esta dificultad podría rastrearse en la creencia, aparentemente subyacente a este planteo, de que el desarrollo de la capacidad lectora propia de la disciplina es responsabilidad de niveles educativos previos o que puede

⁴⁷El PI “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en lengua extranjera inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar” (04/J026) dirigido por la Mg. Reina Himelfarb y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig, se lleva a cabo con financiamiento de la SCyT de la UNCo.

transferirse de un ámbito a otro, sin necesidad de la intervención de docentes o miembros más expertos de la comunidad disciplinar. Sin embargo, siguiendo a Carlino (2013), creemos que la mejor forma de atender a estas dificultades sería promoviendo prácticas de alfabetización académica cuyo punto de partida sea el reconocimiento de la especificidad de los textos propios de cada disciplina, y propiciando actividades específicas para orientar a los estudiantes en su comprensión, teniendo en cuenta esas particularidades (Grundnig *et al.*, 2018).

La siguiente propuesta didáctica fue diseñada como una forma de dar respuesta a las necesidades mencionadas anteriormente. Si bien fue diseñada como un posible primer nivel de Inglés Técnico para las Licenciaturas en Ciencias de la Computación y Sistemas de Información, y del Profesorado en Informática, de la UNCo, consideramos que podría ser adaptada para su implementación en otros cursos de inglés de nivel inicial para estudiantes de informática.

2. Una propuesta basada en géneros

Se entiende a los géneros discursivos como un tipo de eventos comunicativos con propósitos en común, que son reconocidos por los miembros expertos de una determinada comunidad académica o profesional, y que comparten su estructura esquemática y estilo discursivo (Swales, 1990). En dicha definición resaltamos la noción de comunidad discursiva, como un grupo disciplinario que comparte saberes, nomenclatura, normas, convenciones y métodos de investigación (Hyland, 2015), además de determinados usos del lenguaje y un corpus de géneros discursivos que difieren de los de otras comunidades (Orr, 1999).

Si entendemos que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria debe ser la socialización de los estudiantes en comunidades académicas, profesionales u ocupacionales particulares, será fundamental, como postula Carlino (2003), que los estudiantes adquieran gradualmente sus prácticas discursivas especializadas, lo cual se logrará mediante la instrucción explícita en torno a las características de los géneros que circulan entre los miembros de la comunidad en cuestión, y que varían de una disciplina a otra. En un planteo similar al de Carlino (2003), Devitt (2004) discute la aplicación de un modelo de enseñanza que permita al estudiante desarrollar la conciencia de género, como una forma de equiparlo con las estrategias para reconocer, en un futuro o a corto plazo, las demandas que imponen diferentes situaciones, a través de diferentes géneros. El proceso de reconocimiento de nuevos géneros, y cómo analizarlos, como estrategia de aprendizaje, según esta autora, permitirá a los estudiantes percibir los propósitos retóricos de la forma que adoptan los géneros y su relación con el contexto en el que se utilizan dentro de una determinada comunidad disciplinar.

En este sentido, el rol del profesor de inglés con propósitos específicos será investigar las prácticas específicas de las comunidades disciplinares meta de sus estudiantes con el fin de identificar

los géneros más comunes, en este caso en el campo de la informática (Hyland, 2015). Una vez conseguido esto, se deberá analizar cómo se estructura el lenguaje en esos géneros para lograr diferentes propósitos. Un curso basado en géneros se define como aquel en el que la instrucción apunta explícitamente a desarrollar conocimientos sobre conceptos de género, y que utiliza el análisis de género como una herramienta para ayudar a los estudiantes a participar de manera más efectiva en sus contextos de formación o desempeño profesional (Hyon, 2017).

Dado que sería imposible que un solo curso cubriera todos los géneros típicos de una disciplina, o incluso articulara todas las características de un género o las complejidades de su contenido, (Freedman, 1993, citado en Devitt, 2004), la enseñanza de la conciencia de género, es quizás el enfoque más responsable, en lugar de un modelo que se limite a transmitir las características específicas de algunos géneros, como rasgos estáticos. Esta posibilidad también compensa la falta de conocimiento acabado sobre géneros especializados que puede presentar el docente de idiomas extranjeros, por no ser miembro experto de las comunidades disciplinares meta de sus estudiantes, y permite considerar la variación inherente a todos los géneros (Devitt, 2004, p. 197).

Diversos autores se han referido a las ventajas que brinda la enseñanza explícita de los géneros discursivos y sus características (Hyon, 2001, 2002; Hyland, 2007; Paltridge, 1997, citado en Hyon, 2001; Cheng, 2007, 2008, citado en Hyon, 2001). Se ha documentado que, luego de participar de la instrucción basada en géneros, los estudiantes demuestran ser capaces de reconocer correctamente distintos géneros prototípicos a partir de elementos lingüísticos, y manifiestan una mayor capacidad de localizar ideas clave en un texto, mayor velocidad de lectura, más confianza y disfrute de la lectura, beneficios que, a su vez, se trasladan al proceso de composición de textos⁴⁸.

3. Resultados de un análisis de las necesidades de los estudiantes y profesionales de informática

La identificación de las necesidades específicas de los alumnos en cuanto a conocimiento genérico es entonces crucial en el diseño de este tipo de cursos en los que los contenidos y objetivos se centran en los géneros necesarios para desarrollar tareas en un determinado ámbito, y sus características.

3.1. Las necesidades de los estudiantes y profesionales de informática a partir del análisis de los planes de estudio

Se realizó un análisis de los planes de estudio de las tres carreras mencionadas en base a los siguientes ejes de comparación: asignaturas, contenidos mínimos de algunas de ellas, y, especialmente, de la

⁴⁸Sin embargo, los estudiantes también reportaron dificultad para comprender ideas principales, escasa atención al vocabulario y la necesidad de ejercitar más la lectura (Hyon, 2001). Por eso, la autora sugiere combinar la instrucción explícita de las características de los géneros con el abordaje de contenidos lingüísticos específicos necesarios para la comprensión de textos en los campos disciplinares de los estudiantes.

asignatura Inglés Técnico, perfiles de egresados y alcances de cada título. La comparación reveló que existen grandes similitudes en los primeros tres años, en los que comparten muchas de las asignaturas planteadas para este período (Ord. 1112; 1420 y 1185, Consejo Superior, UNCo, 2013).

Los perfiles de egresados de las Licenciaturas en Ciencias de la Computación y en Sistemas de la Información describen profesionales capaces de identificar en sus ámbitos problemas relacionados con las ciencias de la computación y los sistemas de información y de diseñar e implementar soluciones que involucren herramientas informáticas. El plan de estudios del profesorado en informática describe a un profesional capaz de diseñar e implementar programas para la enseñanza de las ciencias de la computación, y también de proporcionar asistencia y capacitación a otros docentes, además de coordinar la implementación de tecnologías para la enseñanza en contextos educativos. En todos los casos, se resalta la capacidad de estos profesionales para formar parte de proyectos de investigación. La tesis requerida para obtener el título de Licenciado es descripta como una instancia que permite a los futuros profesionales afianzar la habilidad de compilar y evaluar material bibliográfico referido a su campo de estudio, y de comunicar los resultados de investigaciones, diseñadas y llevadas a cabo por ellos mismos.

Para desarrollar esta propuesta nos basamos en la asignatura Inglés Técnico I, la primera de dos niveles que se dictan en el segundo año de estas carreras. Según lo establecido por los planes de estudios, se trata de cursos cuyo objetivo es desarrollar la habilidad lectora de los estudiantes, más específicamente dirigida a la lectura de libros y artículos en revistas del campo de la Informática, en diferentes formatos. Antes de cursar Inglés, los estudiantes ya han cursado las primeras ocho asignaturas de sus respectivas carreras, dos de las cuales son correlativas de esta materia. Un análisis de algunos de los programas de las asignaturas de cada carrera, incluso desde una etapa muy temprana, revela que los libros de texto, escritos tanto en español como en inglés, forman parte de las lecturas obligatorias y representan la mayor parte de las lecturas sugeridas. Los estudiantes también deben leer manuales de instrucciones, en inglés y en español, entradas de Wikipedia, y se sugieren videos instructivos para ampliar ciertos conceptos.

3.2. Las necesidades de los estudiantes y profesionales de Informática de acuerdo a la literatura

Es frecuente que los cursos de idiomas para estudiantes universitarios se centren en desarrollar las habilidades de lectura y redacción de informes o propuestas de investigación. Sin embargo, un énfasis exclusivo en el desarrollo de estas habilidades podría constituir una desventaja para aquellos estudiantes que planean un futuro laboral abocado al desempeño de tareas laborales de otra índole. Esta suposición es confirmada por autores que plantean la necesidad de incorporar a la formación de grado de las carreras informáticas el desarrollo de la lectura y escritura de los documentos escritos en

inglés requeridos para desempeñar tareas en la mayoría de los puestos laborales, y que no implican actividades de investigación, como por ejemplo la lectura y escritura de emails o memos, el desarrollo de interfaces de software, y su documentación, entre otras (Kaneko, Rozycki & Orr, 2009). El desarrollo de las habilidades comunicativas de los graduados de carreras informáticas ha sido planteado como una necesidad por la industria y por diversas asociaciones profesionales y académicas de informática (Williams, 2002, citado en Kaneko, Rozycki & Orr, 2009; Dugan & Polansky, 2006; Carter et al., 2011). Para cumplir con este requerimiento, Carter et al. (2011) destacan la importancia de que los estudiantes participen de los géneros que definen este campo disciplinar desde los primeros años de las carreras.

Con respecto a los géneros más comúnmente utilizados en el campo de la informática, podemos consultar los trabajos de Orr (1999), Dugan y Polansky (2006) y Carter et al. (2011). Orr (1999) y Dugan y Polansky (2006) se centran en los géneros utilizados por los profesores de carreras de informática, mientras que Carter et al. (2011) mencionan los géneros que los graduados utilizarán en sus carreras profesionales. Al margen de estas diferencias, es posible encontrar similitudes entre los géneros identificados por estos autores, y entre las situaciones a las que se asocian dichos géneros. Mencionaremos aquí sólo algunos de los géneros más representativos. Entre los géneros comunes en entornos académicos se mencionan a las revistas académicas, los capítulos de libros, los manuales, y glosarios. Entre los géneros que se utilizan en entornos laborales se incluyen guías de desarrolladores, informes de errores, documentación de instalación y mantenimiento, memos, emails y reseñas de lenguajes de programación. Y entre los géneros que median la relación con los usuarios podríamos mencionar las guías y manuales para el usuario, los panfletos, reseñas de software y equipamientos, soporte online a usuarios, entre otros.

3.3. Implicancias del análisis para la selección del corpus y diseño de la propuesta

Si tenemos en cuenta los estudios aquí descritos y las observaciones obtenidas del análisis de los programas de las diferentes asignaturas, podremos extraer algunas conclusiones respecto de las situaciones comunicativas que enfrentan estos profesionales y los géneros asociados a tales situaciones. La necesidad inmediata de los estudiantes de Informática de acceder a lecturas en inglés para poder avanzar en sus carreras es una de las apreciaciones más evidentes. A la luz de los datos analizados, esta propuesta se centrará principalmente en los siguientes géneros: capítulos de manuales, documentación de software, manuales del usuario, reseñas de productos, artículos de revistas de divulgación científica y presentaciones o videos instructivos, relegando a los géneros relacionados con la investigación, como las revistas académicas, al segundo nivel de este curso.

La información respecto de la ubicación de la materia en el plan de estudios permite orientar la selección de los temas de los textos con los que se trabajará, de modo que los conocimientos previos puedan servir de ayuda en la comprensión de los mismos. Se considera necesario alentar la reflexión

en torno a las diferencias entre distintas situaciones comunicativas, la necesidad de utilizar múltiples estrategias para abordar distintos géneros discursivos y los requisitos que cada uno impone.

En este marco, un curso de lectura en inglés es entendido como la posibilidad de acceder al corpus de bibliografía requerida para el cursado de las distintas asignaturas, para desarrollar su tesis, y en sus futuras carreras profesionales. Se busca reflejar una concepción de la lectura en lengua extranjera en el nivel universitario como una habilidad que ayuda al estudiante a construir conocimiento disciplinar, e integrarse a su comunidad profesional (Dorronzoro & Klett, 2006, citadas en Cardini, Emma y Gottero & Soliz, 2016).

4. Objetivos del curso

Con esta propuesta se busca guiar a los estudiantes de Informática en la lectura de textos de su especialidad, aprendiendo a diferenciar entre distintos géneros disciplinares, en función de sus características prototípicas. También se apunta a explorar la relación entre las características contextuales y las características formales de un texto, y a responder a los textos de manera apropiada, considerando el propósito y los posibles lectores.

5. Contenidos

El análisis de géneros y el desarrollo de la conciencia de género debería ser uno de los principales ejes organizadores de un curso de estas características, acompañado por la enseñanza explícita de estrategias de lectura, el desarrollo del léxico y el reconocimiento y comprensión de la gramática, en la medida en que estos contribuyen a una comprensión más profunda de los géneros seleccionados. En otras palabras, el género sería un punto de partida que guíe las actividades de comprensión lectora y el análisis de las características léxicas y sintácticas recurrentes de los textos.

Se propone un desarrollo gradual de las habilidades, comenzando con textos más cortos y más simples, para luego avanzar hacia textos más complejos y extensos. Los mismos géneros pueden ser abordados en distintos momentos del curso, a niveles cada vez más profundos, para favorecer el reciclaje de contenidos. Así, se busca una comprensión gradual de los géneros y sus características formales y un mayor dominio de las habilidades y estrategias de lectura.

5.1. Descripción del corpus seleccionado

Para el diseño del programa se sugiere compilar un pequeño corpus especializado, teniendo en cuenta la información sobre los géneros discursivos más comunes obtenida del análisis de los programas de las asignaturas y de los estudios sobre géneros en disciplinas informáticas. De esta manera se busca reflejar, a través de los textos seleccionados, distintas características contextuales, como por ejemplo diferentes participantes, entornos y propósitos de la comunicación (Koester, 2010). Para el análisis del

corpus, así como para determinar una posible progresión de los textos, se propone utilizar una herramienta teórico-metodológica que permite determinar el grado de especialización de los textos, en base a cuatro dimensiones: funciones, situación, contenido semántico y forma (Ciapuscio & Kuguel, 2002, citadas en Grundnig & Himelfarb, 2017).

Los géneros seleccionados para un curso de este tipo corresponderían a la categoría semi-especializada, ya que todos están destinados a lectores no especializados o semilegos, mientras que los géneros más especializados se abordarían en un siguiente nivel. Se sugiere agrupar los géneros en unidades de acuerdo al tema explorado en los textos, dando como resultado unidades temáticas que incluirían textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos. Se espera que, de esta manera, los estudiantes establezcan comparaciones entre diferentes géneros, en base a una serie de dimensiones, con la posibilidad de reencontrarse con los mismos géneros una y otra vez en distintas unidades, permitiéndoles un análisis cada vez más profundo.

El subcorpus que contiene capítulos de manuales es el más extenso entre los analizados para desarrollar esta propuesta, por tratarse del género más requerido en asignaturas de los primeros años. Los manuales introducen a los estudiantes a un campo disciplinar y al lenguaje utilizado para conceptualizar el tipo de datos estudiado (Johns, 1997, p. 46; Love, 2002, p. 76). De acuerdo a la descripción realizada por Herczeg y Lapegna (2016) considerando el modelo de Ciapuscio y Kuguel (2002), los manuales son un género didáctico de carácter informativo, que presenta la información en términos objetivos, como establecida y aceptada por la comunidad científica. El autor y sus lectores se encuentran en una relación asimétrica, como expertos y semilegos o legos, respectivamente. Por tratarse de textos didácticos, contienen definiciones de términos técnicos, explicaciones, clasificaciones, descripciones y diagramas para facilitar la comprensión. Muestran solidaridad con el lector a través del uso de lenguaje claro y preciso, y de un formato constante en el modo de presentar la información (Parkinson & Adendorff, 2004, citado en Herczeg & Lapegna, 2016).

Los artículos de divulgación científica, que incluyen descripciones de productos, tutoriales, reseñas o noticias sobre avances tecnológicos, también tienen su lugar en esta propuesta. La divulgación científica implica una interpretación de los desarrollos tecnológicos y científicos, destinada a un público general o semilego. Es posible encontrar la voz de expertos que justifican lo dicho, y también la opinión explícita del autor. Parece existir una relación más simétrica entre escritor y lector, que se puede rastrear en el nivel formal, con recursos que demuestran el entusiasmo por el tema y mediante el uso del humor, entre otros (Parkinson & Adendorff, 2004, en Herczeg & Lapegna, 2016). Contienen ejemplos de narraciones, descripciones, explicaciones y valoraciones. En el nivel formal no existen estándares establecidos para estos textos, aunque en muchos casos es posible encontrar elementos tomados del estilo periodístico. También es muy habitual la presencia de fotografías e ilustraciones y vídeos (Herczeg & Lapegna, 2016).

Por último, esta propuesta también sugiere abarcar textos instructivos, como manuales del usuario, tutoriales, archivos de ayuda o soporte técnico en sitios web. Sus autores suelen ser expertos, y están dirigidos a lectores legos y semilegos. Normalmente proporcionan organizadores de texto con hipervínculos, y pueden contener definiciones de términos importantes, descripciones de productos y formas imperativas, entre otros recursos. Se basan en gran medida en elementos visuales, imágenes o videos para explicar aspectos clave de las instrucciones. Se utilizan explicaciones y argumentos para ayudar al lector a comprender por qué se deben seguir los pasos indicados y cuáles son los riesgos de no hacerlo correctamente (Fontan & Saint-Dizier, 2008, p. 119).

6. Secuencia de actividades

Para facilitar la reflexión en torno de los diferentes usos de los géneros en distintas situaciones y con diversos propósitos, y las formas en que esas diferencias se relacionan con las diferencias en el lenguaje, se propone en un principio el análisis de ejemplos de géneros familiares (Johns, 1997) en español. Con el fin de orientar a los estudiantes en este análisis, se sugiere utilizar una herramienta de análisis diseñada en base al modelo de Ciapuscio y Kuguel (2002), teniendo también en cuenta las pautas de Devitt *et al.* (2004) para el análisis de géneros (ver Apéndice). De esta manera se busca generar la reflexión sobre los contextos en los que fueron producidos, los participantes involucrados, su relación, si son géneros primarios o secundarios, etc. Una vez discutidos los aspectos contextuales, se recomienda guiar a los estudiantes en el establecimiento de relaciones con los aspectos más formales de la lengua. Esta primera actividad puede utilizarse como modelo cada vez que se presente un nuevo género, introduciendo paulatinamente las distintas dimensiones de análisis. Después de este primer contacto con la idea de género como un constructo complejo, los estudiantes podrían investigar diferentes dimensiones por separado y explorar cómo estas interactúan (Tardy, 2006, citado en Johns, *et al.*, 2006, p. 239).

Es aconsejable que las discusiones sobre género se combinen con actividades de lectura intensiva (Cf. Nation, 2009). Durante la clase se propone abordar instancias de diferentes géneros, y avanzar en actividades que en un principio hagan foco en el significado y luego en la lengua (Macalister, 2011, 2014). Las actividades centradas en el significado implicarían el análisis de aspectos seleccionados del género elegido y la comprensión de las ideas expresadas, seguidas de actividades para abordar la interpretación de elementos de referencia, figuras y convenciones gráficas, el reconocimiento de elementos de cohesión, la interpretación de marcadores del discurso, y el reconocimiento de la organización textual (Nuttall, 1996). Luego de profundizar en las ideas más importantes de cada texto y en algunas de las dimensiones del género correspondiente, se sugiere guiar a los estudiantes para que logren establecer conexiones entre las características contextuales de los géneros y su manifestación en los textos a través de recursos formales (Devitt, 2004, p. 199).

La construcción de un amplio vocabulario receptivo también debería ser un objetivo central de este tipo de cursos. Sin embargo, en contextos en los que la carga horaria de la materia es muy reducida, será necesario seleccionar cuidadosamente el vocabulario en el que se centrará la enseñanza, además de fomentar la autonomía de los estudiantes mediante el desarrollo de estrategias para deducir el significado de una nueva palabra y para consolidar vocabulario conocido. A la hora de seleccionar vocabulario relevante, uno de los criterios a tener en cuenta es el de la frecuencia de uso de los ítems léxicos en los que se hará foco explícito (Nation & Macalister, 2010; Nation, 1990). Los datos sobre frecuencia de uso provenientes de estudios de corpus pueden brindar sustento a estas decisiones y por eso se aconseja emplearlos al momento de tomar este tipo de decisiones.

El trabajo con el vocabulario debe incluir la enseñanza explícita de los ítems léxicos de mayor frecuencia (Nation, 2009), sean estas palabras técnicas de la disciplina, palabras académicas o las palabras generales más frecuentes en inglés. Se recomienda analizar la manera en la que el propósito de la comunicación, el contexto de producción y el contenido del género determinan la elección del vocabulario y cómo, a su vez, la elección de piezas léxicas puede ayudar a explicar el resto de los módulos del género (Grundnig & Himelfarb, 2016). En cuanto a las actividades para el desarrollo de estrategias de manejo del vocabulario, se sugiere apelar en un primer momento a los cognados, entrenar el uso de estrategias de deducción del significado de nuevas palabras e incluir actividades para consolidar el vocabulario conocido, como por ejemplo la elaboración de un glosario y el uso de fichas.

Las estructuras gramaticales también deberían elegirse utilizando como criterio datos de frecuencia en relación con diferentes géneros. Dada la naturaleza intensiva de estos cursos, se considera útil orientar a los estudiantes en la comprensión de las estructuras gramaticales más comunes utilizadas en los géneros elegidos⁴⁹.

Por último, proponemos la incorporación de tareas comunicativas, las cuales, en el contexto de estos cursos, incluirían posibles respuestas al contenido de un texto leído en inglés, mediante la creación de otros textos en español en distintos formatos. De esta manera se busca, como lo propone Klett (2019), replicar en el contexto de la clase algún tipo de comunicación natural. Esta autora define a las tareas comunicativas como actividades que plantean situaciones similares a las que se enfrentarían en la vida real, cuya resolución involucra diferentes habilidades, y en las cuales la atención está dirigida al contenido y su significado (Klett, 2000 y 2003, citada en Klett, 2019). Algunos ejemplos de estas tareas, que podrían adaptarse fácilmente al contexto de este tipo de cursos, incluyen publicar una cita de un autor en redes sociales, para generar un debate; diseñar una presentación en power point a partir de la lectura de un texto; participar en un certamen de preguntas y respuestas; grabar la

⁴⁹Biber et al., 1999 y Biber (2006) pueden utilizarse como fuente de referencia para la elección de elementos gramaticales, ya que estas obras proporcionan una descripción lingüística exhaustiva basada en frecuencias de diferentes géneros.

versión en video de un conjunto de instrucciones; escribir una carta al editor de una revista, en relación a un artículo publicado; diseñar un folleto, entre otras.

7. Evaluación

Las instancias evaluativas deberán tener en cuenta la función de los géneros utilizados en el ámbito universitario, es decir la lectura de textos de la especialidad para aprender la disciplina. En el diseño de los instrumentos, así como también la metodología de evaluación, convendría tener en cuenta el análisis de la situación de uso de la lengua meta (Douglas, 2000), de modo que las tareas evaluativas sean representativas de tales situaciones. Los resultados de estas evaluaciones pueden brindarnos información sobre la capacidad de los aprendientes de usar el lenguaje en el dominio específico al que se apunta.

En línea con la propuesta aquí presentada, y siguiendo a Klett (2011), Bhatia (2013) y Douglas (2000), sugerimos evaluar la comprensión lectora tratando de asegurar la “integridad genérica” (Bhatia, 2013, p.358), es decir, intentando que los textos y las tareas de evaluación sean genuinas, auténticas y relevantes. Esto se traducirá en la recreación de situaciones que involucren la habilidad de lectura en inglés, que se asemejen a las que los estudiantes encontrarán en su vida académica (Klett, 2011), como una forma de evaluar sus conocimientos sobre diferentes géneros. Para lograr la autenticidad de la tarea (Douglas, 2000) se debe procurar brindar a los alumnos la información necesaria para evaluar la situación comunicativa y reconocer su papel en ella.

Mencionamos, a modo de ejemplo, algunas de las tareas que podrían utilizarse para evaluar las habilidades lectoras generales de los estudiantes, teniendo en cuenta todas las dimensiones del género que se sugiere abordar en un curso de este tipo (adaptado de Klett, 2011 y Grabe, 2009, p. 359):

- Seleccionar una serie de textos breves y clasificarlos según un criterio especificado
- Escribir un resumen de un texto que se utilizará con fines de estudio o se enviará a una revista de divulgación científica
- Transformar la información en formatos gráficos (gráficos, tablas, mapas, presentaciones power point), o como un apunte para una presentación oral
- Presentación oral de un capítulo de un libro

También es posible utilizar portafolios como dispositivos de evaluación formativa. Esta herramienta se considera adecuada para fomentar la reflexión de los estudiantes sobre sus experiencias con diferentes géneros y tareas, sobre su proceso de aprendizaje y su uso de estrategias (Johns, 1997; Grabe & Jiang, 2014). Para la elaboración de los portafolios proponemos tener en cuenta las recomendaciones de Johns (1997), quien sugiere que estos dispositivos consten de cinco entradas que sean muestras representativas de los géneros discutidos, junto a reflexiones de los alumnos, y las producciones derivadas de las actividades realizadas en clase, así como los comentarios de profesores

o compañeros. Las reflexiones apuntarían a estimular la comparación entre ejemplos del mismo género, en términos de rasgos retóricos y gramaticales, la reflexión sobre el uso de estrategias de lectura de distintos géneros, y la discusión de las impresiones de los estudiantes como lectores de distintos géneros⁵⁰.

8. Conclusión

Si nos comprometemos a brindar a nuestros estudiantes una formación relevante que los ayude a participar de sus presentes o futuros entornos académicos y ocupacionales, consideramos fundamental ofrecer oportunidades para la reflexión en torno a las diferencias entre diversas situaciones comunicativas, la necesidad de utilizar múltiples estrategias para abordar una serie de géneros discursivos y la forma más apropiada de responder a ellos. Este trabajo se plantea como un punto de partida para considerar algunos de los aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar cursos de lectura con propósitos específicos en ámbitos de educación secundaria o superior, para estudiantes de disciplinas informáticas.

Referencias

- Bhatia, V. K. (2013). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Routledge.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Grammar of spoken and written English*. Longman.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins Publishing.
- Cardini, M., Emma y Gottero, M. & Soliz, M. (2016). Lectocomprensión en inglés con fines académicos: propuesta de sistematización para el diseño de materiales. En C. Muse (ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 33-41). Universidad Nacional de Córdoba
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14025774003>
- Carter, M., Vouk, M., Gannod, G. C., Burge, J. E., Anderson, P. V., & Hoffman, M. E. (2011). Communication genres: Integrating communication into the software engineering curriculum. En *2011 24th IEEE-CS Conference on Software Engineering Education and Training* (pp. 21-30). IEEE. <https://doi.org/cxjcfb>

⁵⁰Se recomienda consultar a Johns (1997) e Hirvela (1997) para posibles entradas de un portafolios.

- Ciapuscio, G. E., & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. Teresa Fuentes (eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-74). Almar.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue (2013), Ordenanza 1112/13, Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Computación.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue (2013), Ordenanza 1420/13, Plan de Estudios de la Licenciatura en Sistemas de Información.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue (2013), Ordenanza 1185/13, Plan de Estudios del Profesorado en Informática.
- Devitt, A. J. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University Press.
- Devitt, A., Reiff, M. J., & Bawarshi, A. (2004). *Scenes of writing: Strategies for composing genres*. Longman/Pearson.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Dugan Jr, R. F. & Polanski, V. G. (2006). Writing for computer science: a taxonomy of writing tasks and general advice. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 21(6), 191-203.
- Fontan, L., & Saint-Dizier, P. (2008). Analyzing the explanation structure of procedural texts: Dealing with advice and warnings. En *Proceedings of the 2008 Conference on Semantics in Text Processing* (pp. 115-127). Association for Computational Linguistics.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Jiang, X. (2014). Assessing reading. En A. J. Kunnan (ed.), *The companion to language assessment* (pp. 185-200). John Wiley & Sons, Inc.
- Grundnig, M. I & Himelfarb, R. (2016). El léxico en textos científico-académicos en LE inglés: un estudio preliminar. En C. Muse (ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 134-141). Universidad Nacional de Córdoba
- Grundnig, M. I., Sorbellini, A.C. & Pezzutti, L. (En prensa). Prácticas de alfabetización académica en el nivel superior: el rol de los docentes en la selección bibliográfica. En *VII Congreso Nacional y V Internacional de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, "Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento."* Universidad Nacional del Comahue.
- Herczeg, C. & Lapegna M. (2016). Enseñanza de ILE: progresión y adecuación de textos en la era de la accesibilidad. En C. Muse (ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 147-154). Universidad Nacional de Córdoba
- Hirvela, A. (1997). "Disciplinary portfolios" and EAP writing instruction. *English for Specific Purposes*, 16(2), 83-100.

- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, 16(3), 148-164.
- Hyland, K. (2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 32-43.
- Hyon, S. (2001). Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*, 20, 417-438.
- Hyon, S. (2002). Genre and ESL reading: A classroom study. En A. M. Johns (ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 121-141). Leah Publishers.
- Hyon, S. (2017). *Introducing genre and English for specific purposes*. Routledge.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Johns, A. M., Bawarshi, A., Coe, R. M., Hyland, K., Paltridge, B., Reiff, M. J., & Tardy, C. (2006). Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. *Journal of second language writing*, 15(3), 234-249.
- Kaneko, E., Rozycki, W. & Orr, T. (2009). Survey of workplace English needs among computer science graduates. En *2009 IEEE International Professional Communication Conference* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/fvqts3>
- Klett, E. (2011). Lectura en lengua extranjera en la universidad y evaluación. En 37ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 14º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro "Si nosotros leemos ello leen". Ciudad de Buenos Aires.
- Klett, E. (2019). Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica. *Polifonías Revista de Educación*, 7(14), 37-53.
- Koester, A. (2010). Building small specialised corpora. En A. O'Keeffe & M. McCarthy (eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 94-107). Routledge.
- Love, A. (2002). Introductory concepts and 'cutting edge' theories: Can the genre of the textbook accommodate both?. En J. Flowerdew (ed.), *Academic discourse* (pp. 86-102). Routledge.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning vocabulary*. Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2009). *Language curriculum design*. Routledge.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan.
- Macalister, J. (2014). Teaching reading: Research into practice. *Language Teaching*, 47(3), 387-397. <https://doi.org/d8sm>
- Orr, T. (1999). Genre in the field of computer science and computer engineering. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 42(1), 32-37. <https://doi.org/fvqts3>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Apéndice

Lineamientos para el análisis de géneros⁵¹

<p>1. Identifique la situación en la que se utiliza el género</p> <ul style="list-style-type: none">a. Contexto: ¿A qué disciplina o ámbito especial pertenece el texto?b. Escenario: ¿Dónde aparece el género? ¿Cómo y cuándo se transmite y utiliza?c. Participantes: ¿Quiénes utilizan este género?<ul style="list-style-type: none">i. Autores: ¿Quién/es escribe/n los textos en este género? ¿Qué roles desempeñan? ¿Qué características deben poseer los autores de este género?ii. Lectores: ¿Quién/es lee/n los textos de este género? ¿Qué características deben poseer? ¿En qué circunstancias leen el género?iii. ¿Qué relación existe entre autores y lectores? ¿Coinciden en tiempo y espacio?
<p>2. Identifique el propósito: ¿Por qué los autores escriben este género y por qué los lectores lo leen?</p>
<p>3. Ahora analicemos el contenido:</p> <ul style="list-style-type: none">a. ¿Cuál es el tema del texto?b. ¿Se trata de una contribución original a un área específica? ¿O está basada en un texto fuente? ¿El autor de este género es el autor de las ideas/conceptos expresadas en él?c. ¿El texto se divide en partes estandarizadas?d. Perspectiva sobre el tema:<ul style="list-style-type: none">i. ¿Se trata el tema para modificar el estado de conocimientos previos?ii. ¿Se trata el tema en función de su utilidad?iii. ¿Se trata el tema para que sea comprendido por un estudiante?iv. ¿Se retoma el tema para ser transmitido a un destinatario menos especializado?
<p>4. Analice la superficie textual</p> <ul style="list-style-type: none">a. ¿Cómo son las oraciones? ¿Son simples o complejas, pasivas o activas? ¿Son variadas? ¿Comparten cierto estilo?b. ¿Se incluyen ilustraciones, gráficos, fotos?c. ¿Qué tipos de palabras son más comunes? ¿Se usa un tipo de jerga? ¿Se usan palabras más coloquiales? ¿Es posible identificar la voz del autor?d. ¿Se ofrecen definiciones de términos? ¿Se observan reformulaciones?e. ¿Qué tiempo verbal predomina?
<p>5. Relaciones entre la superficie textual y la situación de uso</p> <p>¿Qué patrones en el uso del lenguaje se observan? ¿Qué revela esto sobre la relación entre el género y el contexto en el que se usa? Las siguientes preguntas podrán guiarlo:</p> <ul style="list-style-type: none">a. ¿Qué deben saber los participantes para comprender el género?b. ¿Quién está invitado al género y quién está excluido?c. ¿Qué roles para autores y lectores se alientan o desalientan?d. ¿Qué valores, creencias, objetivos y suposiciones se revelan a través de los patrones?e. ¿Qué contenido (temas o detalles) se ignoran?f. ¿Qué actitud hacia los lectores está implícita en el género? ¿Qué actitud hacia el mundo está implícita en él?

⁵¹ Basado en Ciapuscio y Kuguel (2002) y en Devitt, Reiff y Bawarshi (2004)

Del análisis del discurso a la lectura de artículos académicos en cursos de Inglés con Propósitos Específicos en el nivel superior

Patricia A. Denham
Universidad Nacional del Comahue
denham.patricia@yahoo.com.ar

Roxana Accorinti
Universidad Nacional del Comahue
roxana.accorinti@yahoo.com.ar

M. Belén Martínez
Universidad Nacional del Comahue
denham.patricia@yahoo.com.ar

Abstract

La lectura del artículo académico (AI) en una lengua extranjera (LE) representa todo un desafío para los estudiantes del nivel superior. Es por esta razón que desde la cátedra de inglés para los estudiantes de la Facultad de Economía de la UNCo se decidió diseñar el material de clase a partir de la sección introducción del AI siguiendo el modelo CARS de Swales (1990). El objetivo del trabajo a partir de este enfoque es mostrar actividades orientadas a facilitar el abordaje no solo de la comprensión lectora en una LE sino también la enseñanza de la misma.

1. Introducción

En la actualidad, el idioma inglés se ha convertido en una herramienta fundamental para comunicarse no solo socialmente sino también en ámbitos académicos. Así, en el campo de las ciencias, la necesidad de acceder a la información más actualizada es de suma importancia al momento de crear conocimientos o iniciar nuevas investigaciones. Y no es un punto menor que un alto porcentaje de esta información esté escrita en el idioma inglés (Gordin, 2015). Cabe mencionar que, además de la preferencia por esta lengua extranjera (LE), el campo de la investigación ha adoptado como género casi de exclusividad el artículo académico de investigación al momento de compartir y difundir los avances científicos.

En cuanto a la lectura académica, Carlino (2003) plantea que, mientras que en el nivel medio solo se llevan a cabo actividades de comprensión y reproducción de contenidos curriculares, en el nivel superior la expectativa es que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento académico impartido. Se espera también muchas veces que esta labor tan compleja sea aprendida de manera autónoma sin la orientación docente. Es por ello que, según Carlino (2007), resulta imprescindible una alfabetización académica en el ámbito universitario, que colabore en la adquisición de las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva académica.

En virtud de esta realidad es que en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), las diferentes cátedras de inglés que prestan servicios a distintas facultades están trabajando específicamente con la enseñanza de lecto-comprensión de textos académicos afines a las temáticas propias de cada disciplina. La enseñanza de una LE en el marco de esta propuesta tiene un enfoque basado en las necesidades presentes y futuras de los estudiantes universitarios que precisan una capacitación profesional constante que muchas veces requiere la lectura de AI de distintas especialidades en inglés.

Teniendo en cuenta los análisis textuales llevados a cabo en el marco del Proyecto de Investigación J026 “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar”, tomamos como referencia autores tales como Swales (1990), Toulmin (1972) y Zappen (1983) quienes han propuesto diversos modelos de análisis para el abordaje de la lectura y escritura del AI. Uno de estos modelos es el planteado por Swales (1990), denominado modelo CARS (*Create a research space*, crear un espacio de investigación, su versión en español), el cual se basa en el análisis de las introducciones del AI. A través de este modelo se identifica y observa la estructura mediante la cual los autores organizan la presentación de la información en esta sección de los artículos.

El propósito de este trabajo es mostrar parte del material de clase diseñado a partir del modelo CARS y su aplicación didáctica en el aula para facilitar el aprendizaje del inglés como LE en nuestros cursos de lecto-comprensión en la UNCO y, de ese modo, contribuir a la alfabetización académica.

2. Marco Teórico

2.1. El análisis del Discurso y Género: definiciones

El discurso, según Calsamiglia y Tusón (2007, p. 1) es “en primer lugar, una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito”. A esta definición, las autoras agregan la idea de la lengua como base del discurso a través de la cual se construyen determinadas piezas léxicas que sirven para un determinado fin y se constituyen en interdependencia con un contexto entre cuyas variables se encontrarían la situación, los propósitos de sus participantes y las características de sus destinatarios, entre otras. En la misma línea, Van Dijk (2000) define el concepto de discurso como “un fenómeno práctico, social y cultural”, y a través de un ejemplo muestra cómo

los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan *actos sociales* y participan en la *interacción social*, típicamente en la *conversación* y otras formas de *diálogo*. Una interacción de este tipo está, a su vez, enclavada en diversos *contextos* sociales y culturales (Van Dijk, 2000, p. 21).

A través de estas dos definiciones se puede observar cómo los autores incluyen prácticamente los mismos elementos, considerando al discurso como un fenómeno social, práctico y cultural.

Ahora bien, ¿qué se entiende por análisis del discurso a partir de estas definiciones? Siguiendo a las mismas autoras, Calsamiglia y Tusón (2007) parten de la idea de considerar al análisis del discurso como

un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra –oral y escrita– forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 13).

Según las autoras, este instrumento tendría aplicación en todo ámbito donde, a partir de personas con características diferentes, se establecen relaciones interpersonales mediante el uso del lenguaje. Por ejemplo, se podría utilizar el análisis del discurso en el ámbito de la enseñanza (aula) con el objetivo de estudiar la práctica discursiva que se da entre el docente y el estudiante, en donde ambos tienen características diferentes (edad, sexo, nivel de conocimiento, intereses). Con una mirada más en la lengua per se, Hyland (2012, p. 1) define al análisis del discurso como “un conjunto de métodos cuyo objetivo es estudiar la lengua en acción, analizando los textos en relación a los contextos sociales en los cuales éstos son utilizados.”

Siguiendo la misma línea en la cual se toma a la lengua en uso en un contexto social determinado, aparece el concepto de género. Estos autores (Hyland, 2012; Swales, 1990) coinciden en el concepto de género como aquellos usos recurrentes de recursos más o menos convencionales a través de los cuales se establecen relaciones entre los distintos individuos que utilizan la lengua para alcanzar sus propósitos constituyendo así comunidades particulares. Considerados de esta manera, los diferentes géneros podrían verse como plantillas o patrones a los cuales recurren los escritores para responder a condiciones similares o repetidas, y como modos efectivos de lograr sus objetivos en contextos familiares. En otras palabras, el estudio de un texto a partir del análisis del género brindaría un método aún más detallado para observar las características y funciones del fenómeno de la lengua en acción.

2.2 El género discursivo académico: el artículo de investigación y su introducción

De acuerdo con Swales (1990), el AI es un texto escrito (aunque podría incluir también elementos no verbales), que da cuenta de un estudio o investigación realizada por su autor o autores. Generalmente, el AI suele ser parte del contenido de determinadas publicaciones de revistas científicas, lo que significa que su autor debe adaptarse a las pautas establecidas por dicha revista si desea lograr la aceptación de su escrito. Además de esta limitación, el AI debe ajustarse a cierta estructura (debe contener determinadas secciones) y responder a factores ya existentes tales como la disciplina y la audiencia, entre otros, los cuales influyen en la construcción del mismo.

Ahora bien, primero debemos tener en cuenta que en un AI se ordena y pone en palabras todo un itinerario de pasos, estudios, descubrimientos y conclusiones que se fueron cumpliendo a lo largo de un periodo de tiempo. Con respecto a su estructura, generalmente el AI (del área humanística) responde al formato IMRD, es decir, introducción, metodología, resultados y discusión. Una de las secciones más problemáticas o engorrosas para los investigadores es la introducción. Como señala Swales (1990), en la introducción es en donde el autor debe tomar diferentes decisiones que tienen que ver con la cantidad y tipo de conocimiento previo que se debería incluir, decisiones de posicionamiento del autor, no solo frente al tema investigado (Arrington y Rose, 1987, en Swales, 1990) sino también frente al lector esperado, y decisiones que se relacionan con la dirección del enfoque de la investigación.

Es por esta razón que diferentes autores (Toulmin, 1972 y Zappen, 1983, en Swales 1990; Swales, 1990) han estudiado y presentado diversos modelos para lograr analizar la introducción del AI. Por un lado, Zappen (1983, en Swales, 1990) propone un enfoque en el cual las introducciones de los artículos son analizadas como textos de resolución de problemas. Conforme este modelo, una introducción consta de diferentes partes: el *objetivo* (por lo general presente al principio del texto), la *capacidad actual* (descripción de lo mejor que se ha logrado hasta ese momento con respecto a lo investigado), el *problema* (referencia al vacío de conocimiento), la *solución* (anuncio de la investigación presente), y finalmente el *criterio de evaluación*.

Por otro lado, Swales (1990) desarrolla otro modelo para el análisis de las introducciones denominado modelo CARS. Como expresa el autor, este modelo

captura adecuadamente determinadas características de las introducciones del artículo académico: la necesidad de re-establecer a los ojos de la comunidad discursiva la importancia del campo de la investigación, la necesidad de *situar* la investigación real de acuerdo a dicha importancia y la necesidad de mostrar cómo este nicho en el ecosistema más amplio será ocupado y defendido (Swales, 1990, p. 140).

3.2. El modelo CARS de Swales

A partir de estas características antes mencionadas, el modelo CARS que Swales desarrolla en 1990 plantea una estructura de tres movimientos con diferentes pasos cada uno.

En el movimiento 1 se **establece el territorio de investigación**. Los pasos propuestos en este movimiento son:

Paso 1: Destacar la relevancia de la temática

Paso 2: Plantear generalizaciones sobre la temática

Paso 3: Revisar aspectos de estudios anteriores

Cabe destacar que en este movimiento no necesariamente se deben dar los tres pasos.

En el movimiento 2 se **establece el nicho o espacio** referido a algún aspecto de la temática propuesta que no haya sido aún investigado. En este caso se puede plantear uno de los siguientes pasos:

Paso 1A: Presentar una contra argumentación

Paso 1B: Indicar un vacío

Paso 1C: Formular una pregunta

Paso 1D: Continuar una tradición

Finalmente, en el movimiento 3 se **ocupa el nicho o espacio** establecido en el movimiento 2 y de esta manera se justifica la investigación del artículo. Los pasos que se pueden plantear en esta instancia son:

Paso 1A: Describir los objetivos de la investigación

Paso 1B: Presentar la investigación en curso

Paso 2: Presentar los principales hallazgos

Paso 3: Describir la estructura del artículo de investigación

2.4. El Léxico y el AI: hacia una mirada funcional

Con respecto al léxico, Lewis (1993, p.vi) al describir el enfoque léxico sugiere que “se debería reconocer a la lengua como un léxico gramaticalizado en vez de una gramática lexicalizada”, moviendo el foco, de esta manera, de lo gramatical a lo lexical. Schmitt (s.f.) agrega además que

una lengua no se compone de su gramática tradicional y vocabulario, sino de bloques prefabricados de varias palabras. El enfoque léxico es un modo de analizar y enseñar la lengua basado en la idea de que ésta se compone de unidades léxicas (*chunks*, en inglés) más que de estructuras gramaticales (Schmitt, s.f).

Varios autores, entre ellos Nation (2001, 2008), Schmitt (2000) y Wood (2015), sostienen la importancia de las unidades de sentido o *chunks*. Según estos autores, estos bloques prefabricados (a los que también se les deben sumar las secuencias formulaicas) son una característica importante en cuanto a la estructura y el uso de una lengua.

Por otro lado, Hyland (2008, en Flowerdew, 2015) retoma esta idea de paquetes léxicos y los clasifica de acuerdo a tres categorías funcionales. La primera categoría agrupa a aquellos bloques prefabricados cuya función se relaciona con ayudar al escritor/autor a estructurar su actividad y experiencia del mundo real. Se trata de la categoría “orientada a la investigación”. La segunda clasificación, denominada “orientada al texto”, se relaciona con la organización del texto y su significado como mensaje o argumento. Finalmente, la tercera categoría es la “orientada al participante” y se focaliza en el autor o lector del texto. Analizar el vocabulario desde esta perspectiva permitiría identificar elementos de manera tal que se facilite finalmente no solo el análisis léxico-gramatical de un texto sino también el abordaje del mismo para su comprensión y, a partir de ésta, la enseñanza del idioma.

3. El modelo de Swales en la clase de inglés

3.1. El contexto y la selección del material

Como se mencionó anteriormente, el material fue diseñado para un curso de lecto-comprensión en LE inglés para la Facultad de Economía y Administración de Empresas. Los estudiantes que cursan nuestra materia tienen, en general, un conocimiento mínimo de inglés (solo el que se imparte en el nivel medio) y se encuentran, en su mayoría, cursando el tercer año de la carrera, por lo que conocen cierta terminología propia de su área de estudio.

La selección del material para el diseño de la unidad Introducciones del AI se realizó a partir de una búsqueda de diferentes introducciones en artículos de investigación de publicaciones académicas internacionales. Durante esta búsqueda, las condiciones que surgieron para la elección definitiva del texto fueron: en primer lugar, que la introducción se desarrolle de acuerdo al modelo CARS (no todo AI responde a los mismos estilos o estructuras de escritura); en segundo lugar, que haya un porcentaje importante del tipo de vocabulario que se trabaja a lo largo de la materia (vocabulario sub técnico, Nation, 2008); y finalmente, que las estructuras sintácticas en el texto no presenten demasiadas dificultades (sintagmas nominales complejos, oraciones muy extensas, etc.)

Finalmente, el AI seleccionado fue: Charalambos, S. (2006). Enterprise systems implementation and accounting benefits. J. Enterprise Inf. Management. 19. 67-82. 10.1108/17410390610636887. (Apéndice 1).

3.2. El diseño de las actividades a partir del modelo CARS

Una de las metas en nuestro curso es buscar herramientas o estrategias que le faciliten a los estudiantes su aproximación a un texto académico escrito en inglés. Y en este sentido la estructura que presenta el modelo de Swales resulta una estrategia clara y útil para que el estudiante tome conciencia del tipo de información que debe esperar en el texto presentado.

Es así que, una vez abordado el texto a través del título y nombre de la publicación, se presenta el siguiente esquema (Tabla 1) para explicar no solo qué información predecir en esta sección sino también cómo se organiza la misma en líneas generales.

Tabla 1:

Modelo CARS

Movimientos	Pasos
Establecimiento del campo o territorio científico de la investigación	1. Destacar la relevancia de la temática
	2. Plantear generalizaciones sobre la temática
	3. Revisar aspectos de estudios anteriores
Establecimiento del nicho (espacio vacío) o tema no investigado aún (Nota: solo UNO de los pasos)	1.a Presentar una contra argumentación
	1.b Indicar un vacío
	1.c Formular una pregunta
	1. d Continuar una tradición
Presentación del tema de la investigación actual	1.a Describir los objetivos de la investigación
	1.b Presentar la investigación en curso
	2. Presentar los principales hallazgos
	3. Describir la estructura del artículo de investigación

Nota: recuperado de Swales, J. M. (1990, p.141). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press y adaptado al español.

Una vez que el estudiante toma conciencia de la estructura y el tipo de información de la sección introducción de un AI, la siguiente actividad es ubicar en el texto seleccionado los diferentes movimientos y pasos del modelo CARS. En esta instancia, se le pide además a los estudiantes que subrayen las palabras o frases que les ayudaron a distinguir estos movimientos y/o pasos. Combinar el reconocimiento de la información junto con los ítems léxico-sintácticos en esta etapa colabora con el futuro abordaje de la enseñanza de los elementos propios de una LE. El siguiente paso es generar las preguntas de comprensión general de la introducción para lo cual partimos nuevamente del esquema del modelo de Swales. Es decir, las generalidades de los movimientos y pasos se transforman en preguntas específicas del texto en cuestión:

Tabla 2:

Comparación modelo y preguntas sobre el artículo.

<p>Modelo CARS</p>	<p>Preguntas sobre el texto</p> <p>Consigna: Responde las siguientes preguntas en español y de manera completa.</p>
<p>Sección 1 - Paso 1: se destaca la relevancia de la temática</p>	<p>a. ¿Cuál es la relevancia de los <i>Sistemas Empresariales</i>?</p> <p>b. ¿Cuáles son los beneficios más importantes que implica la implementación de los <i>Sistemas Empresariales</i>?</p>
<p>Sección 2 - Paso 1 b: se indica un vacío</p>	<p>c. ¿Cuál es el problema que presentan los antiguos <i>Sistemas de Información Contable</i>?</p> <p>d. ¿Cuál es la comparación que establece el autor entre los dos sistemas existentes? ¿Genera esta idea el espacio a investigar (nicho)? ¿Qué palabras o frases lo señalan?</p>
<p>Sección 3 - Paso 1 a: presenta los objetivos de la investigación</p>	<p>e. ¿Cuál es el objetivo de la investigación?</p>
<p>Sección 3 - Paso 3: presenta la estructura del AI</p>	<p>f. ¿Cómo está organizado el resto del artículo?</p>

Hasta aquí se ha abordado la lectura del texto desde una perspectiva descendente (*top down*, en inglés). En otras palabras, se ha comenzado a trabajar con la comprensión general del texto a partir del título, luego a partir del reconocimiento de los movimientos para, finalmente, ir al contenido de forma más específica a través de preguntas de comprensión. Es así que, una vez que el estudiante ha logrado entender el contenido de la introducción, se comienza con actividades propias de enseñanza de la lengua (enfoque ascendente, o *bottom-up* en inglés).

La enseñanza de los aspectos léxico-sintácticos también se facilitaría con la implementación de este modelo, ya que, cómo se explicó anteriormente, los estudiantes deben reconocer y marcar las palabras o estructuras que les ayudaron a identificar no solo los movimientos del modelo sino también las respuestas de comprensión.

Es el momento entonces de abordar el vocabulario y las estructuras típicas de cada movimiento. En este sentido, por ejemplo, en el paso 1 del primer movimiento se utiliza con mayor frecuencia el tiempo presente (simple o perfecto) ya que, por lo general, los autores introducen el tema mediante definiciones. Si bien en el texto seleccionado no aparece una definición *per se*, el siguiente fragmento nos permite abordar la fraseología y sintaxis propia de esta función discursiva:

*The emergence of enterprise systems (ES) or enterprise resource planning (ERP) systems **has signified** the start of a new era in the business environment, where companies can now integrate business applications and respond to real-time information*
(Introducción, párrafo 1)

Así, con este ejemplo se presenta la siguiente actividad con la que se introducen diferentes verbos típicos de la función de definición.

Observa las siguientes frases y elige la opción correcta de acuerdo a la función de las mismas:

Las siguientes frases:

a. presentan objetivos b. definen términos c. muestran el vacío

Human Resources management (HR)

is
is about

defines
describes
means
deals with

can be defined as
can be described as

En esta actividad, los verbos se han organizado de acuerdo al nivel de dificultad en su reconocimiento: comenzando con las estructuras más simples (verbo *to be*), luego verbos de mayor a menor transparencia (*defines - deals with*), para terminar con estructuras sintácticas más complejas (*can be*

described as). De igual modo, se resalta el tiempo presente junto con sus diferentes estructuras (presente simple, voz pasiva, verbos modales). Es importante señalar que la complejidad está marcada por la estructura y no así por el reconocimiento que logran los estudiantes en una primera instancia de lectura.

En cuanto a la transición entre los movimientos 1 y 2, se puede observar que son frecuentes los paquetes léxicos que expresan vacío y falta de conocimiento (por ejemplo, en la frase: *However, such services appear inadequate within the new business environment [...]*⁵²) como así también el uso de marcadores discursivos de contraste o concesión. En el siguiente ejemplo se muestra una actividad para la enseñanza y práctica de conectores lógicos:

En el texto, la palabra HOWEVER (línea 11) establece una relación de (elige la opción correcta)

a. adición b. oposición c. causa-consecuencia

El autor de este texto la utiliza para conectar las siguientes ideas (responde en español):

Idea 1:

Idea 2:

Es importante destacar que, en este movimiento, la metafunción textual (Hyland, K. (2008) en Flowerdew, L. (2015, p. 105) es relevante ya que permite reconocer cómo los autores organizan y presentan su mensaje. Nuevamente, tomar conciencia de esta organización les posibilitaría a los estudiantes abordar la comprensión lectora desde una perspectiva más crítica, dejando de lado una lectura meramente lineal para comenzar una actividad más dialéctica con el texto en donde comienza a intervenir también el conocimiento específico del estudiante sobre el tema.

La función del movimiento 3 es que el vacío de conocimiento establecido en el movimiento 2 genere su lugar en la investigación que se lleva a cabo y, de esta manera quede justificado el artículo presentado. En este movimiento, el paso 1 es obligatorio y pueden presentarse los propósitos principales del estudio (Paso 1A), las características más importantes o las acciones de la investigación (Paso 1B). Esto da lugar a la posibilidad de ampliar el espectro de vocabulario que ya se viene trabajando con los estudiantes a través de la presentación de secuencias formulaicas y estructuras propias de la presentación de objetivos como se presenta en la siguiente actividad (las palabras en paréntesis son las soluciones al ejercicio):

⁵² Charalambos, S. (2006). Enterprise systems implementation and accounting benefits. J. Enterprise Inf. Management. 19. 67-82. 10.1108/17410390610636887 párrafo 1, línea 11

Reconoce y escribe en forma ordenada los siguientes ítems léxicos y frases que se relacionan con “objetivos”

In this paper / study / investigation we:

Ssadder (address)

Eanaylz (analyze)

Desirnoc (consider)

Esdbeirc (describe)

Ssicusid (discuss)

Mixanee (examine)

Xwtedn (extend)

Dtrniecou (introduce)

Ptneser (present)

Ppsroo (propose)

Weier (review)

Con respecto a las frases verbales, si bien se observa una preferencia por la utilización del presente simple, también se pueden encontrar casos en donde se describa este paso mediante el uso del tiempo pasado. De este modo, se retoma el trabajo con frases verbales abordadas previamente en las clases.

Finalmente, en el paso 3 de este último movimiento los autores suelen presentar la organización de su AI utilizando nexos discursivos de orden o secuencia (las palabras y frases subrayadas son la solución del ejercicio):

Subraya todas las frases que muestren la secuencia o el orden en la presentación de los temas en el artículo:

The section of previous research provides a review of the relevant literature for ES benefits followed by the research questions and methodology used. Thereafter, the research findings are presented. Finally, conclusions and recommendations drawn from this research are discussed including potential issues for further research

3.2. Conclusión

La decisión de trabajar en el aula con un género determinado, en este caso con un AI, responde en primera instancia a dar respuesta a las necesidades presentes de nuestros estudiantes universitarios como futuros profesionales. El AI se considera un material de consulta permanente para toda persona que tenga la necesidad de estar actualizada tanto en el ámbito laboral como en el profesional. Sin embargo, la lectura del mismo no resulta una tarea menor. Cada género responde a características diferentes y ser consciente de esto al momento de volvernos consumidores de estos textos nos allana el camino en la comprensión.

Ahora bien, decidir incluir el AI en LE inglés en el material de clase implica un doble desafío para nuestros estudiantes: por un lado, los estudiantes aún se encuentran en un proceso de alfabetización académica, de modo que este género no les resulta tan familiar y, por otro lado, se presenta la dificultad de una LE.

En este sentido, y teniendo en cuenta lo expuesto en este trabajo, podemos observar que el análisis de las introducciones del AI basado en el modelo CARS (Swales, 1990) y la enseñanza de los aspectos léxico-sintáctico facilitarían la comprensión lectora sobre una temática afín al área de especificidad de los estudiantes. Asimismo, es importante destacar que las actividades propuestas en este trabajo no solo contribuirían con la alfabetización académica de los estudiantes, sino que también permitirían que adquieran las herramientas necesarias para potenciar su pensamiento crítico al abandonar la lectura lineal para comenzar con una actividad más dialéctica que les permitiría ampliar su conocimiento específico e interpelar al AI. Y volviendo a las palabras de Calsamiglia y Tusón (2007, p. 1), podemos mostrar el texto como “una práctica social” en donde escritor y lector se ponen en acción a partir “del uso lingüístico contextualizado”. Por último, observar junto a los estudiantes cómo se transmite determinado mensaje a partir de la función del léxico y la gramática cambia el foco nuevamente de la enseñanza de una LE: ya no es únicamente el objeto de enseñanza sino el medio de interacción entre las partes.

Referencias

- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. 2ª Ed.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. 2020, diciembre 22, de Redalyc.org Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2010). *Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas*. *Textura, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua*, 6(9), 11-33.

- Flowerdew, L. (2015). *Corpus-based research and pedagogy in EAP: From lexis to genre*. *Language Teaching*, 48(1), 99.
- Gordin, M. D. (2015). *Scientific Babel: How science was done before and after global English*. University of Chicago Press.
- Hyland, K. (2012). *Genre and discourse analysis in language for specific purposes*. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-8.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Nation, I.S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S. P. (2008). *Teaching Vocabulary – Strategies and Techniques*. Boston MA: Heinle Cengage Learning.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. s.f. *Lexical Approach: A very brief Overview*. En: http://www.esoluk.co.uk/calling/pdf/Lexical_approach.pdf
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wood, D. (2015). *Fundamentals of formulaic language: An Introduction*. Bloomsbury Academic An imprint of Bloomsbury Publishing Plc
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción en la sociedad*. En *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 19-66). Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.

Enterprise systems implementation and accounting benefits

Charalambos Spathis

*Department of Economics, Division of Business Administration,
Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece*

Article in Journal of Enterprise Information Management · January 2006

DOI: 10.1108/17410390610636887 · Source: DBLP

Introduction

The emergence of enterprise systems (ES) or enterprise resource planning (ERP) systems has signified the start of a new era in the business environment, where companies can now integrate business applications and respond to real-time information. Alternatively, one may argue that in this highly automated, IT-led business environment, companies are forced to keep up-to-date with the new technologies in order to remain competitive (Siriginidi, 2000a; Al-Mashari, 2001). ES automate business processes and share common data across organizations but most importantly produce real-time data. It has become one of the most successful products in the world (Trott and Hoecht, 2004). Conventional accounting information systems (AIS) offer managers transaction processing services, reporting and information for decision-making purposes. However, such services appear inadequate within the new business environment, where automation, effectiveness and efficiency in operations and real-time data are important factors for business success. ES improve decision-making processes, planning and control within companies via the provision of timely information. Consequently, higher effectiveness and efficiency in operations and improved customer satisfaction are the ultimate benefits derived from ES (Gupta, 2000; Shang and Seddon, 2002; Sehab et al., 2004).

The purpose of this study is to provide empirical evidence, via a questionnaire, regarding the perceived benefits derived from ES for the accounting sector. It will therefore examine the relationship between the perceived accounting benefits and reasons for adopting ES, the modules operated and organizational characteristics such as ES cost and company size. The paper will focus on the impact of ES on accounting information and practice. The empirical evidence presented in this paper along with previous research can then be used to establish the best way forward in fully exploiting ES potential as an innovative tool for accountants and IT managers.

The section of previous research provides a review of the relevant literature for ES benefits followed by the research questions and methodology used. Thereafter, the research findings are

presented. Finally, conclusions and recommendations drawn from this research are discussed including potential issues for further research.

Texto completo:

https://www.researchgate.net/publication/220306324_Enterprise_systems_implementation_and_accounting_benefits

Comunalización indígena en contextos de migración. La dimensión política de los Modos de Habla mezclados como criterio de clasificación

Patricia Dreidemie⁵³⁻⁵⁴
UNRN-CONICET
patriciadreidemie@gmail.com

Resumen

El artículo presenta un acercamiento innovador e interdisciplinario al estudio de prácticas lingüístico-discursivas indígenas en situación migratoria desde la perspectiva de la Antropología Lingüística. A partir de trabajo de campo realizado con migrantes bolivianos en Argentina que hablan ‘quechua mezclado’ (quechua/español), el artículo desarrolla un sistema de clasificación y ordenamiento de los Modos de Habla en función de su poder político en la promoción de comunalización indígena, lo que constituye el aporte fundamental del presente estudio.

El análisis se fundamenta en el concepto de “claves genéricas”: estrategias formales que, en el proceso de su estructuración, indexicalizan marcos interpretativos y presupuestos culturales que los hablantes buscan imponer en el transcurso de las interacciones verbales. Como hipótesis se propone que la presencia de estas claves (meta)pragmáticas delimita reflexivamente “espacios discursivos”; es decir, ellas se constituyen en “índices de contextualización” (Gumperz 1982, 1991) que, por la propiedad performativa de las prácticas comunicativas, actualizan fronteras de pertenencia identitaria y diseñan poderes sociales.

Palabras clave: quechua mezclado - Modos de Habla - contextualización - comunalización indígena – clasificación genérica.

El presente artículo aborda prácticas lingüístico-discursivas que tienen lugar en el “quechua mezclado” (quechua/español) empleado por migrantes bolivianos que residen o circulan en áreas (semi)urbanas de Buenos Aires (Argentina). En el dominio de la dimensión discursiva, el artículo señala el poder de los índices genéricos a partir de registros de habla natural obtenidos en el trabajo de campo.⁵⁵ El análisis se fundamenta en el concepto de “claves genéricas”: estrategias formales que, en el proceso de su estructuración, indexicalizan marcos interpretativos y presupuestos culturales que los hablantes buscan imponer en el transcurso de las interacciones verbales. Se propone que la presencia de estas claves (meta)pragmáticas delimita reflexivamente “espacios discursivos”; es decir, ellas se

⁵³ Universidad Nacional de Río Negro. Instituto de Investigaciones en Recursos Naturales, Agroecología y Desarrollo Rural. Río Negro. Argentina.

⁵⁴ IRNAD, UNRN. CONICET, San Carlos de Bariloche. Argentina.

⁵⁵ Los eventos de habla registrados en terreno (aludidos en este artículo) se encuentran transcritos íntegramente y analizados de modo pormenorizado en Dreidemie (2008 y 2011).

constituyen en “índices de contextualización” (Gumperz 1982, 1991) que, por la propiedad performativa de la práctica comunicativa, actualizan “fronteras” de pertenencia identitaria y diseñan poderes sociales (Foucault 1970). Apoyadas en la estructura retórica de los discursos (en especial, a través del componente prosódico, la marcación modal, la unidad textual de la línea y la proxemia), las claves genéricas sostienen modos de habla (en transformación) que operan, en diferentes grados, en la promoción de un espacio socio-político emergente: un “juego interaccional reglado” (Wittgenstein 1958); por lo que son de fundamental importancia en la socialización lingüística de la comunidad.

El “quechua mezclado” —como denominan los hablantes a la variedad de quechua que reconocen como “propia” — es empleado por la población indígena que ha migrado y sigue migrando desde zonas rurales de Bolivia (en particular, desde Potosí y Cochabamba) hacia barrios urbanos y semiurbanos de ciudades argentinas.⁵⁶ Esta variedad corresponde al grupo “quechua cuzqueño boliviano” que es clasificado por Torero (1964; citado en Cerrón Palomino 1987) como QIIC. Dentro de este grupo, la variedad que analizamos corresponde al “quechua boliviano sureño” o “quechua boliviano meridional” (Cerrón Palomino 1987). Habitualmente se identifica a sus hablantes como “quechua-bolivianos”.⁵⁷

La situación sociolingüística del quechua boliviano manifiesta actualmente un fenómeno de desplazamiento lingüístico del quechua en favor del español (*cf.* Hornberger y King 2001), que se evidencia en el contexto inmigratorio de Buenos Aires (Ciccone, Dreidemie y Krasan 2007) y que es especialmente notorio en la diferenciación intergeneracional. A pesar de que los mayores valorizan la lengua y que muchos expresan interés en que sus hijos la hablen, el colectivo social experimenta en los hechos la retracción de la lengua aborígen. Sin embargo y al mismo tiempo, sucede un uso revalorizado de la lengua indígena en contextos específicos, donde emergen fenómenos de innovación y sincretismo con el español (*cf.* Ciccone, Dreidemie y Krasan 2007; Golluscio y Dreidemie 2007; Dreidemie 2008, 2011).

A continuación, el artículo se organiza del siguiente modo: en una primera sección, se presenta el marco teórico-metodológico de nuestra aproximación y se exploran las implicancias del análisis de la flexibilidad genérica y de la “intertextualidad” para el estudio de la dinámica social. En segundo lugar, se revisan antecedentes del análisis de la dimensión política de los modos de habla. En tercer lugar, se expone el criterio de ordenamiento y clasificación del corpus propio, según las interacciones

⁵⁶ Por ejemplo, Córdoba, La Plata, Mendoza, Rosario, Viedma, Buenos Aires. En nuestro caso, los materiales lingüísticos que se analizan fueron obtenidos mediante trabajo de campo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Según el censo del 2001 y la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales (ECMI), allí la población migrante boliviana ascendía a 119.659 personas (de un total de 1.071.737 inmigrantes). De este número, solo una parte es quechua-hablante.

⁵⁷ “Bolivianos” no hace referencia a la nacionalidad de las personas que puede ser boliviana o argentina dada la tradicional migrancia entre estos países. En general las personas adscriben igual a la “colectividad boliviana” por identificarse con sus lugares de origen, creencias y costumbres.

se orienten a la presuposición o a la recreación cultural en función de su *performance* comunalizante. Este sistema de clasificación y ordenamiento genérico constituye el aporte fundamental del presente trabajo. Finalmente, se listan particulares eventos interaccionales del “habla mezclada” registrados mediante la participación en contextos naturales de comunicación, como modo de ejemplificar el criterio de clasificación y ordenamiento propuesto.

1. Orientación teórico-metodológica

La indagación teórica sobre los Modos de Habla y la exploración empírica a la que nos abocamos adopta una postura crítica en relación con aquellas perspectivas sobre el género discursivo que afirman la existencia de rasgos inmanentes en los discursos y sostienen la presencia de invariantes integradas en sistemas genéricos de gran consistencia interna y, en general, mutuamente excluyentes. Siguiendo la propuesta de Briggs y Bauman (1992), de Hanks (1996) y actualizando conceptos claves de Bajtín (1982), Bourdieu (1972, 1997) y Foucault (1970, 1973), adoptamos una perspectiva alternativa sobre el género que ubica sus distinciones “no entre los textos sino entre las prácticas utilizadas para la creación de relaciones intertextuales con otros cuerpos de discurso” (Briggs y Bauman 1992). En la dinámica social, estas operaciones indexicalizan (y cuestionan) fronteras y adscripciones de pertenencia a determinados grupos sociales o “comunidades imaginadas” (Anderson 1983) a través, por un lado, de legitimar presupuestos culturales (parcialmente) compartidos que habilitan modos de entextualización particulares;⁵⁸ y, por el otro, por medio de la re-creación de marcos de participación que delimitan lugares sociales y definen la validez de las diferentes interpretaciones en juego.

En el área andina, el análisis de discursos producidos en situaciones naturales de comunicación forma un campo de estudio muy poco explorado. Las compilaciones de textos como la realizada por Godenzzi Alegre (1999), que lleva por título *Tradición oral andina y amazónica; métodos de análisis e interpretación de textos*, o las investigaciones continuadas llevadas a cabo por Arnold y de Dios Yapita y publicadas en numerosos trabajos como *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes* (2000) o *Río de vellón, río de canto; cantar a los animales, una poética andina de la creación* (1998), muestran la gran riqueza de la producción verbal quechua. La formulación de una posible tipología de géneros discursivos andinos que den cuenta del arte verbal de la población quechua, históricamente migrante y que, aunque esparcida geográficamente y profundamente diferenciada en su interior, posee una clara conciencia de su pertenencia identitaria, es una tarea pendiente a la cual buscamos modestamente aportar. A pesar de la gran diversidad de orígenes de sus

⁵⁸ El término “entextualización” lo introducen Briggs y Bauman (1992) para referir un mecanismo generador de textualidad. Desde una perspectiva sincrónica, sucede cuando un fragmento de discurso remite a un género particular que provee “un modelo textual para crear cohesión y coherencia, y para producir e interpretar clases particulares de rasgos y sus relaciones formales y funcionales en toda su extensión”.

miembros, la migrancia, la acción evangelizadora de distintas iglesias, la accidentada escolarización de los niños y la pobreza generalizada que acecha sistemáticamente, la población boliviana quechua residente en zonas semi-urbanas de Buenos Aires posee una importante producción verbal relativamente formalizada que es (re)transmitida, en su mayoría en forma oral, en los numerosos ámbitos que se “territorializa” el encuentro entre paisanos. A su vez, la mayoría de las formas genéricas observadas se manifiesta cotidianamente en diferentes estilos y versiones. En conjunto, se configura un repertorio amplio que, dada su alta capacidad de adaptarse y recrearse según intereses pragmáticos, posee vigencia y mediatiza la socialización lingüística del grupo.

Si bien la existencia de los diferentes géneros y el reconocimiento de los significados sociales implicados no es un conocimiento extendido (además difícilmente explicitado) en el sentido de conformar “la conciencia nativa” entre los bolivianos, la habilidad y la destreza en la ejecución de los diferentes modos de habla son cualidades valoradas y reconocidas en diferentes ámbitos. Por ejemplo, son competencias claves para la configuración de líderes (políticos, religiosos, recreativos o de asistencia social), quienes con frecuencia adquieren habilidad en resignificar recursos tradicionales y crear nuevas estrategias contextualizantes para beneficiar intereses pragmáticos situados.⁵⁹ En la práctica discursiva, los individuos “ejecutantes” recurren a su propia creatividad al tiempo que se apoyan en recursos presupuestos que posee la lengua y la cultura de sus comunidades: léxico, gramática, normas de interpretación pragmática, conocimiento cultural y simbolismo, sistemas de géneros y estilo, reglas para la efectiva ejecución.

De esta manera, particulares prácticas comunicativas y tipos de discurso dan soporte, implícita o explícitamente, a la (re)producción social de vínculos (intra o interétnicos), a determinados lugares sociales (de liderazgo, de base, de mediación con las instituciones, etc.) así como a la transmisión y transformación de valores y conductas. En este sentido, las prácticas genéricas efectivizan un doble movimiento: por un lado, de presuposición contextual, ya que todo texto “arrastra” sentidos superpuestos y marcos de participación determinados históricamente que fueron (re)actualizados en numerosas ejecuciones previas. Estos sentidos permanecen activos y son crucialmente importantes tanto para el ejecutante como para la audiencia para alcanzar la significación discursiva y para acceder a las posibilidades jurídicas (en relación con la imposición de los marcos de interpretación) de cada uno. Por otro lado, proyectan un movimiento hacia futuro: de (re)creación y transformación productiva del espacio de participación, coherente con la nueva “arena de ejecución” y sus conflictividades.

A pesar de la relevancia de su operatoria, las “claves” que hacen particulares a cada género o modo de habla, junto a otras formas o usos donde predominan funciones no referenciales o indexicales, son parte de significados que, en la mayoría de los casos, se encuentran más allá de la conciencia de

⁵⁹ Como sucede en la re-funcionalización de canciones tradicionales para usos nuevos como puede observarse, por ejemplo, en el marco de campañas políticas o proselitistas.

los propios hablantes, como lo señala Silverstein (1981). El autor, en un trabajo titulado “The limits of awareness” refiere que los significados indexicales son difícilmente obtenibles mediante elicitación de palabras, de oraciones aisladas o confiando exclusivamente en la interpretación que brindan los hablantes. A diferencia de ciertos elementos que son accesibles a la interpretación nativa (en especial las formas lingüísticas donde predomina la función referencial), los elementos que indexicalizan contextos (entre ellos, las claves genéricas) se evaden, en general, de la formulación y explicación conscientes. Para su análisis, es necesario estudiar las formas en el devenir discursivo –en lo posible, espontáneo- y observar los modos en que operan en tanto estrategias comunicativas que utilizan los hablantes “normalmente” en la producción y en la interpretación de los eventos, y que poseen efectos ilocutivos (jurídicos y políticos) sistemáticos.

A partir de aquí y apoyándonos en el trabajo etnográfico realizado sobre las colectividades quechua-hablantes, proponemos explorar el rol que cumplen las diversas prácticas genéricas en el proceso de (re)territorialización comunitaria. La hipótesis es que ellas se constituyen en soportes estratégicos que, inscribiéndose dentro de la dinámica flexible de (re)producción de prácticas tradicionales, promueven comunalización (Brow 1990) al indexicalizar (presuponer, cuestionar y crear) contextos relacionales culturalmente compartidos por los migrantes frente a la sociedad receptora.

Producción textual (contada o cantada), prácticas textiles, bailes (o “trenzados”), borracheras, coqueadas, “ollas en común” y actividades económicas (el arado y cultivo de la tierra, el mercadeo, la construcción, actividades textiles) son pensadas en los mismos términos: construyen *thaskiy*, “formas de andar/caminar”, vitales y compartidas, que al “entrelazarse” espacializan culturalmente, a partir de particulares modos de aprendizaje, fronteras de reconocimiento, identificación, protección, y también de “pertenencia y devenir” (Briones y Golluscio 1997). Esta dinámica político-cultural garantiza la supervivencia del grupo, el mantenimiento de la memoria, la transmisión de la herencia y regenera dominios y conflictos territoriales fundacionales para la constitución re-religiosa de la comunidad (lo que históricamente se relaciona con el dominio de las tierras y la lucha por el acceso diversificado a los recursos).⁶⁰

2. La dimensión política de los Modos de Habla

Cuando nos enfrentamos a la pluralidad de modos de habla de las personas estudiadas, la pregunta que surge es cuáles de estas clases, y cuáles de sus aspectos, están sujetos a los límites de un acuerdo convencional o poseen una determinada consistencia cultural o si, por el contrario, la veta aparentemente caótica del habla de la gente es capaz de cuestionar toda taxonomía que integre

⁶⁰ Investigaciones más recientes sobre Modos de Habla o Arte Verbal que consideran la dimensión etnopolítica son, entre otros: Tarifa 2012; Messineo 2014, 2016; Rekedal 2014; Otaegui 2019. En quechua-hablantes en Argentina, por ejemplo, Bravo de Laguna 2018.

“armónicamente” el eje de la lengua con la estructura cultural general. El objetivo de construir una etnografía sistémica, deslindando categorialmente los diferentes “modos de hablar” desde los más selectos, altamente formalizados y de mayor densidad significativa (como los mitos) hasta los más cotidianos, nos enfrenta con revisiones teóricas en relación con los presupuestos que nuestra práctica de investigación reproduce (principios taxonómicos, clases *a priori*, concepciones etnocéntricas, etc.). En los escritos programáticos de Dell Hymes, la definición del lugar del género en relación con otros aspectos culturales se resuelve articulando el concepto con otras unidades fundamentales del análisis, como el acto, el evento y el estilo del habla. Dell Hymes propone que para hacer un análisis de los actos de habla es necesario previamente identificar instancias genéricas, es decir, “características formales tradicionalmente reconocidas” (1972). El primer concepto focaliza el habla como hecho social, el segundo, observa la organización convencional y consuetudinaria de recursos formales y se centra en la estructura formal del lenguaje en contextos mayores a la oración. “Si el género resulta de utilidad formal para los actos de habla, los estilos de habla resultarán de utilidad formal para los géneros”.

Apoyados en lo expuesto, consideramos los géneros como “organizaciones convencionales ampliamente flexibles de medios y estructuras formales que constituyen patrones de referencia complejos para la práctica comunicativa” (Briggs y Bauman 1992: 85). Y, como lo señala Urban (1991), entendemos que el género es indexical siempre ya que, al poder realizarse en diferentes contextos, no posee una conexión mecánica con situaciones, sino que adquiere funcionalidad dentro de la trama discursiva en relación con los otros usos, funciones y formas que adopta (y ha adoptado) en situaciones dispares.

Para el objetivo etnográfico, es Hanks (1987) quien nos proporciona el acercamiento más operativo. Él sintetiza la poética sociológica de Bajtín con la teoría de la praxis de Bourdieu. En un marcado contraste con las posturas formalistas en las que el género resulta una propiedad estructural de los textos, Hanks lo concibe como un marco orientado a la producción y recepción del discurso. En su acercamiento, la idea de reglas objetivas es reemplazada por la de esquemas y estrategias. Hanks define los géneros como “las convenciones e ideales históricamente específicos, de acuerdo con los que los autores componen y los oyentes reciben el discurso. Desde esta perspectiva, los géneros constituyen patrones orientativos, procedimientos interpretativos y conjuntos de expectativas que no son parte de la estructura del discurso, sino de la manera en la que los actores usan el lenguaje y se relacionan con él”.

Según Hanks, los géneros mantienen una relación dual con la historia: “los géneros son al mismo tiempo el resultado ideacional de actos históricamente específicos, y patrones de referencia aptos para la trasposición de sus elementos constitutivos, en cuyos términos se torna posible la acción comunicativa. Están de este modo abiertos a la innovación, a la manipulación y al cambio allí donde se interrelaciona forma-función-sentido. Bajo condiciones cambiantes emergen formas nuevas, híbridas,

del discurso.” En situaciones de movilidad social, los “esquemas estilísticos, temáticos e indexicales”, los patrones orientativos disponibles, se convierten en recursos para configurar nuevas prácticas discursivas de “territorialización” (Bourdieu 1999; Foucault 1990; Grossberg 1992).

Briggs y Bauman (1992), retomando los planteos de Bajtín sobre intertextualidad, desarrollan un enfoque metodológico alternativo para analizar los géneros, la poética y la actuación, propuesta que constituye una pieza clave del modo que elegimos para aproximarnos a los modos de habla de la población estudiada. En ella, la relación entre estructura, forma, función y significado emerge como resultado de un proceso dinámico de producción y recepción del discurso, es decir, dentro de la “interdiscursividad”; y, por supuesto, no constituye un rasgo inmanente del evento de habla. De esta manera, los géneros sirven como hojas de ruta para la aproximación a conjuntos textuales (y no solamente a textos particulares). Dicen: “el género es esencialmente intertextual. Cuando el discurso está vinculado con un género determinado, el proceso por el cual se produce y recibe resulta siempre mediatizado por la relación con un discurso anterior. A diferencia de la mayoría de los ejemplos de enunciados referidos, sin embargo, la conexión no está hecha de expresiones aisladas, sino de modelos generalizados o abstractos de producción y recepción discursiva”. “Sostenemos por lo tanto que la creación de relaciones intertextuales por medio del género convierte al mismo tiempo a los textos en entidades ordenadas, unificadas y delimitadas, por una parte; y fragmentadas, heterogéneas y abiertas, por otra”.

Según Briggs y Bauman (1992), desde una perspectiva sincrónica, la remisión a un género particular (mediante el mecanismo de “entextualización”) otorga cohesión y coherencia al fragmento de discurso. Desde una perspectiva diacrónica, el género expone conexiones sociales, ideológicas, políticas y económicas, es decir, (re)crea conexiones indexicales que se extienden más allá de la escena actual de producción o recepción del discurso. En este sentido, los rasgos genéricos “recontextualizan” algún discurso anterior y la persona que lo ejecuta se ubica, por esa acción discursiva, en un lugar social “de autoridad” definido sobre el “juego de poder” que se actualiza.

Cualquiera sea la perspectiva adoptada, según Briggs y Bauman (1992), entre el texto particular y el género se produce siempre una brecha, “*a gap*”: una fisura intertextual. Las diferentes formas de manipular estas fisuras o distancias entre productos textuales constituyen estrategias discursivas que efectivizan el poder que posee la intertextualidad genérica en la (des)naturalización tanto de los textos como de la realidad cultural que representan (Hanks 1987). En este sentido, los procesos de producción y recepción genérica evidencian, desde la práctica comunicativa, patrones pragmáticos y metapragmáticos (Silverstein 1976) de manipulación (*i.e.*, agencia y control) de marcos interpretativos situados por medio de los cuales los hablantes buscan imponer particulares acentos valorativos sobre las representaciones.

En los extremos del *continuum* que diseña la graduación de manipulación intertextual se encuentran las posibilidades de maximizar o minimizar la brecha: la fisura puede maximizarse o ponerse en relieve, lo que produce un efecto de desnaturalización de la textualidad resultante; o puede minimizarse, lo que produce el efecto inverso, naturaliza la producción diseñando, desde el discurso, lo que se construye como “normal” o “compartido”, es decir, aquello que sustenta modelos conservadores y tradicionalizantes. Como ejemplo prototípico de esta última estrategia, el discurso ritual no cuestiona las autoridades, sino que por el contrario refuerza su poder social, ocultando la dialogicidad textual. En términos de Briggs y Bauman (1992), esta última manipulación oculta el proceso de contextualización actual. En sentido contrario, maximizar la distancia intertextual siempre focaliza las estrategias de construcción de autoridad, pone en juego la creatividad individual y, en muchos casos, se constituye en la forma de resistencia a estructuras hegemónicas asociadas con géneros establecidos.

El desplazamiento de un tipo de textualidad genérica a otra (de los relatos experienciales a los de humor, por ejemplo) vincula el status de lo que Bajtín conceptualizó como géneros secundarios con la explotación creativa de fisuras intertextuales. “La combinación de géneros pone de manifiesto la facultad de utilizar las fisuras intertextuales como punto de partida para examinar el poder subyacente de la intertextualidad genérica, al explorar y dar forma al poder formal, interpretativo e ideológico de los constituyentes genéricos y de sus relaciones” (Briggs y Bauman 1992).

3. Identificación de Modos de Habla. Criterio de clasificación

Para los objetivos expuestos, consideramos “géneros particulares” a los modos prototípicos de habla que, habiéndose transmitido históricamente, responden a patrones temáticos, estructurales y funcionales relativamente regulares que se manifiestan en el proceso de estructuración retórica de los textos. A partir de esta propuesta, nos concentramos en los siguientes criterios de comparación que Briggs y Bauman (1992) proponen para estudiar las formas de manipulación de las fisuras intertextuales, según las particularidades de cada modo de habla:

- 1 Características de entextualización: fonología, léxico, morfosintaxis, estructura retórica, distribución de turnos, temas, prosodia, gestos, roles de participación;
- 2 Capacidad de ordenamiento de las relaciones genéricas. Algunos géneros dejan menos lugar al desorden y la heterogeneidad (e.g., discurso ritual) mientras que otros están más abiertos a la flexibilidad estructural (e.g., conversación cotidiana);
- 3 Modo en cómo un cuerpo de discurso es sometido a una estructura textual genérica. Esto, que es graduable, posee significación interactiva, ideológica y político-económica;
- 4 Señalamiento, denotativamente explícito o implícito, de relaciones intertextuales. En el primer caso, las relaciones metapragmáticas están marcadas abiertamente a través del

contenido denotativo de las expresiones implicadas (por ejemplo, cuando se cita materiales provenientes de otros géneros dentro de un texto recontextualizándolos) y, por lo mismo, son propuestas por el hablante; en el segundo caso, pueden ser efectivizadas por acción del auditorio;

- 5 Rol de la música en la creación de intertextualidad. “En virtud de su capacidad para modular adecuadamente el tono, el timbre, el tempo, el volumen y otros rasgos y en virtud también de su utilización frecuente para la regulación del movimiento (a través de la danza), la música puede proporcionar un recurso eficaz para tratar de suprimir o atemperar las mencionadas fisuras intertextuales.” (Briggs y Bauman 1992);
- 6 Naturaleza de la intertextualidad genérica. Un texto puede inscribirse únicamente en un género o en varios, puede ser parte de un género complejo o mixto o puede mantenerse como un tipo emergente, sin límites precisos. Existen géneros más flexibles que otros como así también relaciones más o menos convencionales internas a los textos (por ejemplo, cuando se introduce en un texto -mediante señales metanarrativas- las llamadas “palabras o frases mágicas”, éstas pierden su valor performativo original).

A partir de esta concepción, no buscamos dilucidar un sistema de géneros que dé orden a los diferentes modos de hablar de los migrantes bolivianos hablantes de quechuas y residentes en Buenos Aires; por el contrario, su exploración empírica nos enfrenta con la existencia del desorden, la heterogeneidad y la apertura de límites y nos obliga a no imponer delimitaciones arbitrarias, objetivas, consistentes o definidas *a priori* desde la práctica académica. Nuestro objetivo es indagar en la dinámica de producción y recepción particular que se formaliza en “entextualizaciones” específicas (y coyunturales) para intentar acercarnos, aunque sea parcialmente, al sistema de clasificación genérica local.

Finalmente, es necesario expresar que la tarea de “empaquetar”, utilizar y ordenar materiales de “otro(s)” no es ajena a esta situación de distribución de poderes. Ella misma pone en escena la misma tensión política que ya emergía en las compilaciones americanistas de tradición boasiana (Sapir 1909; Boas 1916; Radin 1926; etc.): las categorías genéricas reconocidas siempre arrastran una situación de control intertextual. Intentamos sobrellevar las contradicciones de la práctica por medio de la “escucha” de las distinciones que producen e interpretan los nativos cuando se expresan, y, sin duda, aquellas que explícitamente reconocen como relevantes los entrenados en la reflexión metalingüística.

El corpus -registrado en terreno, sobre el que se construye el sistema de clasificación que se expone- ha sido transcrito de modo detallado en Dreidemie (2008 y 2011). Su clasificación se realiza evaluando diferentes estrategias de manipulación intertextual (operaciones de reflexividad metapragmática) que los participantes emplean en la territorialización jurídica dentro la práctica

orientaciones, inherentemente pragmáticas, tiene más peso (relativo) en el modo de habla tal como lo hemos registrado en terreno.

A partir del criterio expuesto, quedan configuradas las siguientes clases:

Clase I, “modos de habla donde el rango de variación de las pistas expresivas es menor”: se trata de ejecuciones asociadas con tipos recurrentes de situaciones (Hymes 1974) y donde las interpretaciones de los participantes están fuertemente orientadas en sentidos específicos y especializados. Formalmente, son modos de habla definidos por fenómenos lingüísticos, retóricos, estilísticos, paralingüísticos y situacionales que, en todos los casos, implican una ruptura con el devenir discursivo ordinario y no-marcado. Cuando el hablante recurre a un modo de hablar de esta clase remite a textos descontextualizables, “más fijos”, que se transforman, en el transcurso de la ejecución, en textos interaccionales, pero donde las ambigüedades y lagunas del ejecutante pueden ser decodificadas y completadas fácilmente por audiencias competentes comunicativamente (Hymes 1972; Gumperz 1984). La ejecución, siempre condicionada hegemónicamente, introduce en estos textos una “fuerza centrípeta” que acerca a los hablantes a un modo de hablar común y “monoacentuado” (Voloshinov 1992) que refuerza el “patrimonio común” del grupo social. Del corpus que registré, reúno en este grupo las historias de los abuelos (textos narrativos tradicionales), las rutinas de requerimiento (duelos verbales ritualizados), el evento de despedida (práctica fúnebre), y un relato experiencial que sigue un pautamiento altamente convencional.

En el otro polo del eje, la **clase III**, reúne “modos de habla donde el rango de variación de las pistas expresivas es máximo”: se trata de textualidades interaccionales donde quedan representadas las “fuerzas centrífugas” de la diferenciación que hacen visible y evidente la multiplicidad de acentos e intenciones que portan los signos (Bajtín 1982; Voloshinov 1992). En esta clase de textos “menos fijos” o “más flexibles”, la interrelación entre eventos discursivos pone en evidencia que diferentes voces y puntos de vista intervienen renegociando significados y relaciones sociales más allá de los límites acotados a una interacción. Por ejemplo, de mi corpus, ingresan en este grupo las bromas. Ellas constituyen recursos discursivos valiosos que las personas emplean para resaltar los límites y las contradicciones de contextos que, aún conflictivos, regulan sus prácticas y condicionan sus posibilidades de movimiento. Estos contextos, sostenidos sobre marcos de interpretación específicos, se hacen ostensibles en la reflexividad de los modos de habla de clase III por lo que, desde el discurso, queda habilitado su cuestionamiento. Finalmente, a través de estos modos se expresan deseos y rebeldías sobre el orden hegemónico con lo que, por el carácter subversivo que constituye la naturaleza de la clase III, los hablantes proyectan y operan, desde la performatividad de la práctica discursiva, cambios posibles.

Entre la primera clase y la tercera, la **clase II** se configura por aquellos modos de habla que apoyándose fuertemente en recursos tradicionales que se repiten en cada ejecución, introducen solo

parcialmente innovaciones que afectan el posicionamiento social de los participantes, y modifican sutilmente “el mapeo de sus posibilidades” como miembros de un grupo social. Se trata de una clase que adquiere importancia porque sus modos son extendidísimos y hacen a la normalidad de la vida de las personas. De las tres clases, ésta es la que reúne las prácticas genéricas de mayor presencia/frecuencia en la cotidianidad de los migrantes. Son, en estos términos, las “menos marcadas” desde una perspectiva nativa.

En resumen, el criterio de clasificación que organiza el corpus evalúa en los modos de habla su orientación (relativa) hacia la (re)producción tradicional (clase 1), “del contexto hacia el texto”: donde las claves de contextualización –esperables– operan como asistentes para alcanzar la interpretación “legítima”; o inversamente, hacia la interacción social (clase 3), “del texto hacia el contexto” con foco en la performatividad territorial sobre el mapa de posibilidades de los participantes, donde las claves de contextualización (menos referenciales y más sostenidas por presupuestos) se constituyen en herramientas fundamentales de lucha política capaces de modificar marcos de participación, lugares y territorios sociales.⁶¹

De esta forma, la preponderancia de los elementos contextuales disminuye cuando uno se mueve hacia el rango de géneros menos flexibles, más “fijados”, que requieren cierta memorización para ser ejecutados (como los himnos, los proverbios, los cuentos tradicionales) y donde los ejecutantes “asumen” un rol (textual) (“un posicionamiento”, según Goffman 1981) alejado de aquel que ordinariamente las mismas personas cumplen⁶²; y, por otro lado, aumenta cuando uno se acerca hacia los modos de habla “más flexibles”, formalmente o funcionalmente menos fijados, donde los participantes están involucrados en el juego de asimetrías de órdenes contextualizantes, juego que implica movimientos interpretativos capaces de poner en cuestión órdenes territoriales (e.g., a través de conversaciones cotidianas, bromas, interacciones espontáneas o no acordadas por ambas partes, eventos que pueden ser valorados de diferente forma).

De manera inversa, los marcadores metapragmáticos explícitos de estructuras textuales (aquellos que indexicalizan la presencia de líneas, episodios, secciones) se hacen más evidentes u ostensibles en los textos “más fijos o menos flexibles”; igualmente sucede con la presencia de los discursos citados que se incrementa y la estratificación ideológica que se presupone. A medida que nos trasladamos hacia la clase III, las claves de contextualización no referenciales se hacen más difícilmente segmentables, distanciándose de la textualidad lexicalizada y apoyándose cada vez más en recursos suprasedgmentales que operan durante la ejecución: gestos, silencios, miradas, tonos de

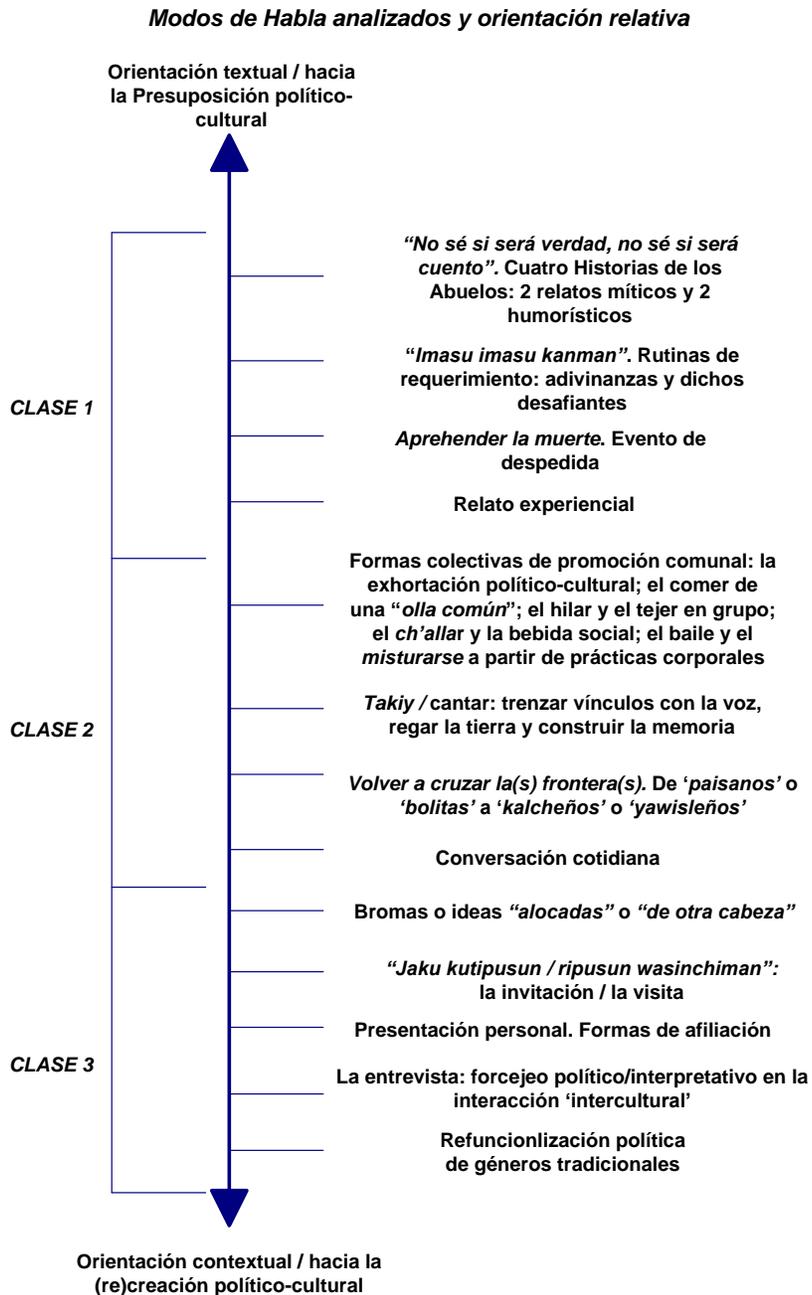
⁶¹ Como antecedente de este tipo de ordenamiento y clasificación de sistemas genéricos mencionamos la investigación de Briggs (1988) sobre el “arte verbal mexicano”.

⁶² Por poseer rasgos identificados y reconocidos, estos textos (que poseen existencia por sí mismos, es decir, más allá de cualquier ejecución) se asemejan a “materialidades extractables” y son más fáciles de elicitar.

voz. Como señaló Silverstein (1976), será el primer tipo el que los hablantes reconozcan y reproduzcan fácilmente; el segundo tipo precisará mayor capacidad (metapragmática) de control interaccional.

4. Modos de Habla en Quechua mezclado

A continuación ejemplifico el sistema de clasificación y ordenamiento genérico expuesto con modos de habla identificados en el trabajo de campo.



Además de los géneros listados, otros modos de habla relevados son: el lamento y la adulación, la expulsión (de un grupo), historias de vida, el regateo, el llanto público, los consejos, los hechizos, las maldiciones, las “puteadas”, los piropos, las curaciones, los retos (de duelo), las cargadas.⁶³

Los géneros identificados son tipos de discursos que, si bien, son reconocidos colectivamente, no siempre reciben una denominación específica en quechua ni en *quechua mezclado*. Si bien en conjunto forman una taxonomía propia, son relativamente propios de contextos específicos y poseen valor en sí mismos en cuanto a la finalidad de su uso. El material expuesto no pretende ser (y lejos está de serlo) un repertorio exhaustivo de los modos de habla de la población estudiada. Constituye sólo una exploración inicial y circunstanciada sobre un mundo discursivo, rico y desconocido, en el que será necesario ahondar en próximas investigaciones. Por otro lado, no se ha realizado una preselección de hablantes en el sentido de intentar encontrar aquel ejecutante “más competente para la *performance*”, lo que favorecería la reproducción de prejuicios e ideologías ajenas al grupo estudiado. Los materiales fueron ejecutados por personas “comunes” que no se consideran (ni son consideradas por sus pares) “las mejores” en la representación genérica pero que en su quehacer cotidiano tienen incorporadas estas prácticas. Finalmente, basándome en la escucha atenta de los materiales, considero que en casi todos los géneros la línea es, de diferentes modos, la unidad poética básica del discurso de la comunidad. Se trata de la unidad más abiertamente marcada tanto discursivamente como lingüísticamente (donde las pausas y la entonación cobran especial relevancia) y, en las canciones, mediante recursos musicales. Considero que la línea, en tanto unidad discursiva podría ser, además, operativa para la comparación y la clasificación tipológica de los géneros de habla de esta población.

Apuntes de Cierre

El artículo ha expuesto un modo de aproximación a los modos de habla de población indígena en contextos de migración, explorando un modo de analizar la performatividad de las prácticas lingüístico-discursivas en relación con procesos de comunalización. Para ello, ha revisado investigaciones previas que aportan conceptualizaciones teórico-metodológicas para el relevamiento etnográfico de géneros discursivos, y han señalado el poder de la reflexividad y la intertextualidad para el estudio de la dinámica social. Como aporte fundamental, hemos expuesto un sistema de ordenamiento y clasificación del corpus, según las interacciones se orienten a la presuposición o a la recreación cultural en función de su *performance* comunalizante.

⁶³ En Dreidemie (2008 y 2011) se describe cada uno de ellos, como se registraron en el trabajo de campo.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, B. (1983) *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- ARNOLD, D. Y. (2000) *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA e ILCA.
- ARNOLD, D. Y. y J. de DIOS YAPITA (1998). *Río de vellón, río de canto; cantar a los animales, una poética andina de la creación*. La Paz: Hisbol e ILCA.
- BAJTÍN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BAUMAN, R. (ed.) (1977) *Verbal Art as Performance*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- BAUMAN, R. y CH. BRIGGS (1990) "Poetics and performance as critical perspectives on language and social life". *Annual Review of Anthropology*, 19: 59-88.
- Bourdieu, P. (1972) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge U. P.
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999) [1985] *¿Qué significa hablar?; economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BRAVO DE LAGUNA, M. G. (2018) *Qué muestran las narraciones de eventos cotidianos orales de las comunidades de hablantes bolivianos de la ciudad de La Plata: Metodología, descripción y análisis de rasgos socio-culturales y lingüísticos. Un corpus comentado*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata.
- BRIGGS, Ch. (1988) *Competence in performance; The creativity of Tradition in Mexicano Verbal Art*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BRIGGS, Ch. Y R. BAUMAN [1992] "Género, intertextualidad y poder social" *Revista de Investigaciones Folklóricas*. Vol. 11:78-108. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, 1996.
- BRIONES, C. y L. GOLLUSCIO (1997) "Pragmática de los sentidos de pertenencia y devenir". *Actas de Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata y II Jornadas de Etnolingüística*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- CERRÓN PALOMINO, R. (1987) *Lingüística quechua*. Cuzco: GTZ – Centro Bartolomé de las Casas.
- CICCONE, F., DREIDEMIE, P. y M. KRASAN (2007) "Viejas formas / nuevos significados en la territorialización comunitaria entre hablantes de quechua boliviano en Buenos Aires". *Signo y Seña*, Revista del Instituto de Lingüística. Buenos Aires: OPFyL-UBA. ISSN: 0327-8956. Pp. 115-142.
- DREIDEMIE, P. (2008) *Estrategias discursivas de persistencia cultural: la (dis)continuidad del Quechua en el habla mezclada de migrantes bolivianos en Buenos Aires (Argentina)*. Mimeo.

- DREIDEMIE, P. (2011) '*Nosotros lo hablamos mezclado*'. *Estudio etnolingüístico del quechua hablado por migrantes bolivianos en Buenos Aires (Argentina)*. Bariloche: IIDyPCa/CONICET-UNRN. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1607>
- FOUCAULT, M. (1970) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.
- FOUCAULT, M. (1973) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Godenzi Alegre, J. C. (comp.) (1999) *Tradición oral andina y amazónica; Métodos de análisis e interpretación de textos*. Cuzco, Bartolomé de Las Casas.
- GOFFMAN, E. (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GOLLUSCIO, L. y P. DREIDEMIE (2007) "La lengua como 'zona de contacto'. Una introducción". Signo y Seña, vol. 17, número temático: *Prácticas comunicativas indígenas en contextos urbanos. Exploraciones teóricas y metodológicas*. Buenos Aires: OPFyL-UBA ISSN: 0327-8956. Pp. 11-17.
- GROSSBERG, L. (1992) *We gotta get out of this place; popular conservatism and postmodern culture*. New York y London: Routledge.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge U.P.
- GUMPERZ, J. (1984) "Communicative Competence Revisited". Schifffrin, D. (ed.) *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*. Washington D. C.: Georgetown U. P. Pp. 278-89.
- Gumperz, J. (1991) "Contextualization and understanding". En: Duranti, A. y Ch. Goodwin (eds.) *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge U.P. pp. 229-252.
- HANKS, W. (1987) "Discourse genres in a theory of practice" *American Ethnologist* 14 (4) 688-692.
- HANKS, W. (1996) *Language and communicative practices*. Boulder: Westview Press.
- HORNBERGER, N. H. y K. A. KING (2001) "Reversing Quechua Language Shift in South America". En: FISHMAN, J. A. (ed) *Can threatened languages be saved?* New York: Multilingual Matters Ltd. Pp. 166-194.
- Hymes, D. (1972) "Models of the interaction of language and social life". En: Gumperz y Hymes (edit.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Pp. 31-71.
- HYMES, D. (1974): "Ways of speaking" En: Bauman y Sherzer (eds.) *Explorations in Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge U. P. pp. 433-451.
- MESSINEO, C. (2014) *Arte Verbal Qom: consejos, rogativas y relatos* (Textos y comentarios de Mauricio Maidana). Colección ETHNOGRAPHICA, Editorial Rumbo Sur. ISBN: 978-987-273387-0-2.

- MESSINEO, C. (2016) Estructuras sintácticas y densidad léxica en el arte verbal Qom (toba). Una aproximación desde la Etnopoética. 2° Congreso Internacional “Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI. Santa Rosa.
- OTAEGUI, A. (2019) ‘I’m Crying for the Beautiful Skin of the Jaguar’. Laments, Non-Humans and Conviviality among the Ayoreo of the Northern Chaco. *Non-Humans in Amerindian South America. Ethnographies of Indigenous Cosmologies, Rituals and Songs*, Ed. J.J. Rivera. Berghahn: New York, Oxford.
- REKEDAL, J. (2014) “El hip-hop mapuche. En las fronteras de la expresión y el Activismo”, *Lengua y Literatura Indoamericana*, 16, p. 7-30.
- SILVERSTEIN, M. (1976) «Shifters, Linguistics categories and Cultural Description». Basso, K. y Selby, H. (eds.) *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico, pp. 11-55.
- SILVERSTEIN, M. (1981) “The Limits of Awareness”. *Working Papers in Sociolinguistic*. N. 84. Austin: Southwestern Educational Laboratory. Pp. 1-10.
- TARIFA, A. (2012) “Hip hop as empowerment: voices in El Alto, Bolivia”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25 (4), p. 397-415.
- URBAN, G. (1991) *A Discourse-Centered Approach to Culture. Native South American Myths and Rituals*. Austin: University of Texas Press.
- VOLOSHINOV, V. (1992) [1929] *Marxismo y Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- WITTGENSTEIN, L. (1958) *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

Aproximación al uso del marcador discursivo *bueno* en estudiantes alóglotas de español: los valores de aceptación, rectificación y desacuerdo

Martina Paz González Blanco
Universidad Nacional de Río Negro
martinapg2@gmail.com

Resumen

Este trabajo constituye un acercamiento al comportamiento del marcador discursivo *bueno* en la interlengua de aprendices de español. A partir del análisis de registros en audio del Archivo CELU, en el marco de un estudio en curso,⁶⁴ esta investigación se focaliza en las realizaciones del marcador *bueno* como indicador de la modalidad deóntica (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, pp. 4162-7).

Palabras clave: marcadores discursivos, ELSE, competencias orales, prosodia, CELU.

1. Introducción

Se reconoce bajo la denominación de *marcadores discursivos* a aquellas unidades que pueden pertenecer a distintas categorías léxicas y que, luego de atravesar varios procesos de *subjetivización*, se han gramaticalizado en diferentes grados y, por este motivo, han perdido sus capacidades de flexión y combinación, abandonando sus significados conceptuales para especializarse en otros de procesamiento. De esta forma, los marcadores del discurso cumplen la función de “guiar” las inferencias en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés 1999, p. 4057), funcionar como “balizas” (Montolío, 2001, p. 25) o “pistas” (Marcovecchio, 2012, p. 5) para el interlocutor.

En la oralidad, estas unidades cumplen una función dinámica y, pese a que no necesariamente se corresponden con un registro oral o escrito de manera específica, si existen factores que determinan o favorecen la presencia de una serie de marcadores. En este trabajo, como punto de partida, el foco tendrá lugar en el estudio de estos fenómenos en el desempeño oral.

En el ámbito de ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) los marcadores pueden resultar una categoría difícil de abordar, ya que suponen la puesta en marcha de distintas competencias comunicativas por parte de los interlocutores. Hasta el momento, algunos autores se han centrado en la producción de diccionarios exclusivos de marcadores discursivos para aprendices de español, como Briz, Pons, y Portolés (2008) y Holgado Lage (2012, 2014, 2017). Investigaciones como las de La Rocca (2011, 2017) y De Santiago Guervós (2019) han puesto el foco en el estudio de los manuales para

⁶⁴ Dentro del Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Río Negro "Relaciones entre enseñanza/aprendizaje, adquisición y evaluación de español como L2: enfoques metodológicos y aplicaciones en contextos mono y plurilingües" (PI UNRN 40 B 729, Directora Ana Pacagnini).

extranjeros más utilizados en España, evaluando sus deficiencias didácticas, en relación con los marcadores. Por otro lado, otros estudios como los de Djian Charbit y Pérez (2012) y Ciarra Tejada (2016), han analizado, a partir de un enfoque contrastivo, el uso de los marcadores en hablantes nativos y no nativos.

En este sentido, la mayor parte de los trabajos se ha focalizado en ofrecer propuestas didácticas o analizar las ya existentes, siendo muy pocos aquellos que se centren en el efectivo uso de los marcadores y su relación con otros aspectos del desempeño de las competencias orales.

El presente estudio constituye un acercamiento preliminar, en el marco de un estudio mayor en curso (dentro del PI 40 B 729, de la Universidad Nacional de Río Negro), al uso del marcador discursivo *bueno* en el habla de estudiantes no nativos de español. Se trabajó con un corpus constituido por un total de siete registros en audio provenientes de la instancia oral del examen CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso, del Consorcio Interuniversitario Argentino). La evaluación oral del examen CELU consta de tres partes: 1- presentación del postulante, 2- descripción de láminas, 3- juego de roles entre el candidato y el evaluador. Para este trabajo, los ejemplos serán tomados de las partes segunda y tercera (descripción de láminas y juego de roles) y el foco principal estará puesto en el estudio de las realizaciones de *bueno* con los valores de aceptación, rectificación y desacuerdo, en su acepción como indicador de la modalidad deóntica (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, pp. 4162-7). En etapas posteriores de la investigación, se pretende ampliar el análisis a las demás interpretaciones de *bueno* que, según ha identificado la bibliografía citada, adopta este marcador. También se ahondará en su relación con otros aspectos del desempeño de las competencias orales.

2. Estudio de *bueno*

Para esta investigación se optó por seguir la taxonomía definida por Martín Zorraquino y Portolés (1999, pp. 4050-4213), quienes han realizado una clasificación ampliamente conocida y que ha sido considerada por gran parte de las investigaciones posteriores sobre los marcadores del discurso. Entre los diversos grupos que estos autores han definido (véase 1999, pp. 4081-2), según estos autores, En su uso como marcador discursivo, *bueno* se encuentra gramaticalizado,⁶⁵ y se caracteriza, a diferencia

⁶⁵ Previa a su gramaticalización, *bueno* pertenece a la clase de palabras léxicas (Giammatteo y Albano, 2009, p. 32). Se trata de un adjetivo que morfológicamente tiene la posibilidad de variar en género y número (*bueno/a – buenos/as*). Sintácticamente, es núcleo del sintagma adjetival y semánticamente funciona como adjetivo calificativo. Acepta gradación (*muy bueno*) y tiene libre posición: *Es una muy buena alumna*. Asimismo, en su proceso de gramaticalización, puede funcionar como adverbio, todavía dentro de la clase de palabras léxicas: *Bueno, estoy de acuerdo*. (Giammatteo y Albano, 2009: 52) Morfológicamente no presenta variación, sintácticamente es núcleo del sintagma adverbial, generalmente como modificador periférico de la oración.

La NGL (2009: 2369-70) señala la posibilidad de considerar este último uso de *bueno* en el grupo de los adverbios que expresan afirmación o aceptación, ejemplo: *Bueno, a esa hora nos vemos*. Estos adverbios comparten propiedades con los evidenciales, que refuerzan o atenúan una aseveración, pero también con los adverbios de foco. “Si se analizan únicamente desde el punto de vista discursivo, los adverbios de afirmación podrían compartir grupo con algunas interjecciones que se

de otros marcadores con usos más restringidos, por una polifuncionalidad en el discurso determinada por su versatilidad semántica. *Bueno* es siempre una partícula reactiva, ya que implica, incluso en el caso en el que sirve para abrir la conversación, la aceptación de hacer uso de la palabra, siendo condicionada su emisión por el contexto extralingüístico (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: p. 4198).

La polifuncionalidad característica de *bueno* se manifiesta en los distintos significados que puede adoptar según el contexto. De esta forma, presenta tres valores fundamentales de interpretación:

[...] desde el ámbito de la aceptación o conformidad en relación con el miembro del discurso al que remiten (*modalidad deóntica*), hasta indicar la mera recepción del mensaje (el darse por enterado de este) o el procesamiento de la información (funciones *metadiscursivas*), pasando por el valor de marcar el refuerzo positivo de la imagen del hablante para paliar el desacuerdo con el interlocutor (*enfoque de la alteridad*) (1999, p. 4163).

Como podrá observarse con mayor detalle a continuación, a partir de los ejemplos, las funciones guardan relación unas con otras. Muchos de los matices de significado presentes en ellas se solapan entre sí, por lo que no es posible pensarlas como compartimentos estancos, fácilmente clasificables. En el siguiente apartado se desarrollará la clasificación de *bueno* como *indicador de la modalidad deóntica* propuesta para el análisis, con el aporte de otros autores que han trabajado en la misma línea en cada caso. Los ejemplos presentados forman parte del corpus de este trabajo, dado que corresponden a hablantes alóglotas aprendices de español como lengua segunda o extranjera, tomados del examen CELU.

2.1. Indicador de modalidad deóntica

Como *indicador de la modalidad deóntica*, *bueno* se relaciona con el ámbito de la aceptación, admisión, conformidad o incluso la no conformidad sobre el miembro del discurso al que remite. Según Martín Zorraquino y Portolés (*op.cit.*), en español los marcadores deónticos se reducen a sólo dos: *bueno* y *bien*, que se comportan habitualmente como conectores, en general separados por una pausa marcada de los elementos del miembro del discurso que introducen o en el que comparecen. A diferencia de *bien*, *bueno* presenta un grado más completo de gramaticalización, mayor número de efectos de sentido, más riqueza en cuanto a matices expresivos y un mayor uso en la conversación.

usan para denotar aquiescencia [...] No obstante, se tiende a pensar hoy que la mayor parte de estos usos son adverbiales, más que interjectivos” (2009: 2370). Como conector discursivo adverbial, *bueno* es introducido en el grupo de adjetivos adverbializados, que no forman locuciones (2009: 2359).

En el siguiente ejemplo, *bueno* expresa el acuerdo con lo que se pregunta. En este caso, durante el examen, el candidato (C) realiza una pregunta a la examinadora (E) y, ante la aserción de esta, contesta expresando conformidad.

(1)

E: ¿Podés leerla en voz alta?

C: ¿Esa?

E: Sí.

C: **Bueno**↑

(Hablaante árabe 02– Nivel Básico)

Algunos autores indican que uno de los sentidos escogidos para *bueno* como indicador de modalidad deóntica revela una acción de resignación, y se trata de “aceptar algo sin ser querido, sin una intencionalidad o una voluntad del hablaante” (Fuentes 1993, p. 209). En el siguiente ejemplo es posible observar algo similar, una vaga aserción a partir del marcador, que presenta pérdida fónica y curva tonal ascendente.

(2)

E: ¿Y de qué se trata este programa graduados por más graduados?

C: Emm

E: ¿Para qué es?

C: Eh no entiendo bien eso pero// es algo sobre dee de la clase de distancia o/¿o no?

E: ¿De la clase de distancia?

C: ¿No?

E: Mm no comprendo/ creo que no.

C: Ah/ **bue**↑

(Hablaante chino 01 – Nivel Básico)

De esta manera, *bueno* establece estrategias de cooperación con el hablaante; marca acuerdo con este (o la aceptación de lo implícito en el contexto comunicativo); refuerza la imagen positiva del que habla (indicador de cortesía positiva), y protege, al mismo tiempo, la imagen negativa del oyente. Esto puede darse mediante una autocorrección o una aclaración atenuando la perspectiva enunciativa donde los usos de *bueno* “parecen reflejar, más bien, el sentido concesivo característico de los marcadores que expresan el acuerdo con el hablaante” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4165).

(3)

C: Sí/porque me parece que/ es muy útil ah porque **bueno**/no todas la/no todas las cosas que están en la internet son buenas.

(Hablaante árabe 01 – Nivel Intermedio)

De este tipo de situaciones basadas en la aprobación o el consentimiento es posible deducir que, aunque no se observa una interrogación directa, el hablante parece responder a algún tipo de pregunta indirecta. Se trata, en definitiva, de marcadores de modalidad que, como se señaló anteriormente, buscan establecer una cooperación con el interlocutor (Martínez Hernández, 2016, p. 80).

Asimismo, *bueno* como indicador de la modalidad deóntica puede reflejar actitudes del hablante relacionadas con la expresión de la voluntad o de lo afectivo. Con los rasgos suprasegmentales adecuados, puede expresarse “la <<no conformidad>>- la <<desaprobación>>- en relación con lo que se infiere del discurso previo o de lo que se halla implícito en el contexto de comunicación” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4166).

(4)

E: Eh/ lo que pasa es que ¿sabes qué?/ eh yo confío en mi hijo entonces/ como sé que el mundo es así/ en el mundo hay de todo/ entonces bueno/ Internet es parte del mundo/ por eso creo que no es peligroso es como una representación del mundo ¿no?

C: **Bueno**→

E: ¿No te parece?

E: No/ a mí...

(*Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*)

En el ejemplo (4) puede observarse de qué manera el hablante utiliza el marcador para atenuar el enunciado en el que mostrará su desacuerdo con lo manifestado por su interlocutora. Finalmente, el enunciado queda inconcluso, pero sin embargo continúa expresando la no conformidad.

3. Objetivos, metodología y análisis del corpus

3.1. Objetivos

1) Identificar las realizaciones de *bueno* como indicador de la modalidad deóntica en los registros en audio de exámenes CELU orales de aprendices de español como lengua segunda y extranjera.

2) Determinar y analizar los rasgos prosódicos relevantes de *bueno* como indicador de la modalidad deóntica.

3) Comparar la aparición de algunos rasgos prosódicos de *bueno* con estudios en hablantes nativos y sus realizaciones de *bueno* deóntico.

3.2. Metodología

Como se señaló en la introducción (§1) se trabajó con muestras obtenidas del *Archivo CELU*, correspondientes a exámenes orales de candidatos y candidatas alóglotas aprendices de español, que han rendido el examen CELU en distintas ciudades de Argentina. El número de registros de audio conseguidos con datos pertinentes para esta investigación asciende a siete (7)⁶⁶. Se trabajó específicamente sobre las actividades 2 (descripción e interacción sobre una lámina) y 3 (*role-playing*) del examen, sin considerar la primera parte (actividad 1), en la que el candidato se presenta y brinda información sobre sí mismo, ya que resulta menos pertinente para la evaluación final. En muchos casos, los registros del examen se encontraban en formato video (wmv) y fueron convertidos a formato mp3 mediante un conversor de audio online⁶⁷. Los audios fueron reproducidos por el software *Praat*.

Para el análisis propiamente dicho, se consideró la clasificación semántico-pragmática definida por Martín Zorraquino y Portolés (1999, pp. 4050-4213), que ha sido desarrollada en §2.1. Esta taxonomía fue puesta en relación con los lineamientos establecidos por Hidalgo Navarro (2010, p. 90),⁶⁸ quien señala que cualquier propuesta metodológica para el análisis de la interfaz marcadores-prosodia debería incluir:

- a) Posición del marcador: inicial, medial, o final de grupo entonativo.
- b) Constitución o no de contorno melódico propio por parte del marcador.
- c) En caso de constituir contorno melódico propio, tipo de perfil del marcador (la diversidad de perfiles puede depender del modelo de análisis entonativo escogido para la descripción).
- d) Análisis del entorno prosódico del marcador: - contexto anterior: *con/sin reajuste tonal; con/sin pausa* - contexto posterior: *con/sin reajuste tonal; con/sin pausa*;
- e) Reducción fónica del marcador: presencia o ausencia.

Con todo esto, como se mencionó con anterioridad, el foco principal está puesto en el estudio de las realizaciones de *bueno* con los valores de aceptación, rectificación y desacuerdo, en su acepción como *indicador de la modalidad deóntica*.

3.3 Análisis del corpus

A partir del análisis de siete registros de audio pertenecientes a exámenes orales CELU, se registraron un total de 84 realizaciones de *bueno* como marcador discursivo. De estas 84 realizaciones, 27 (33,33%

⁶⁶ Según la información brindada por el *Archivo CELU*, los números asignados a los exámenes de los candidatos que conforman el corpus de este trabajo corresponden a: 213-1-29 (*Hablante chino 01 - Nivel Básico*), 213-1-28 (*Hablante chino 02 - Nivel Básico*), 113-27-1 (*Hablante árabe 01 - Nivel Intermedio*), 212-27-2 (*Hablante árabe 02 - Nivel Básico*), 113-22-2 (*Hablante estadounidense 01 - Nivel Intermedio*)

⁶⁷ <https://online-audio-converter.com/es/>

del total) corresponden a la interpretación de *bueno* como indicador de la modalidad deóntica, en sus valores de aceptación, rectificación y desacuerdo.

INDICADOR DE LA MODALIDAD DEÓNTICA	27 (33.33%)
Valor de aceptación	15 (57,69%)
Valor de rectificación	5 (19,23%)
Valor de desacuerdo	7 (26,92%)

3.3.1. Posición del marcador

En cuanto a la posición del marcador en el enunciado, es posible observar que *bueno*, como *indicador de la modalidad deóntica* con valor de *aceptación* o *conformidad*, aparece en la mayor cantidad de los casos como un enunciado aislado, y por ende constituye un grupo fónico independiente en diez de sus apariciones,⁶⁹ como puede observarse en el siguiente fragmento:

(5)

E: Deberías esperar al comienzo del próximo año para poder presentarte a la convocatoria.

C: Ahh// **bueno**↑

(Hablante chino 01 – Nivel Básico)

En lo que respecta a los ejemplos restantes, en los casos en los que *bueno* forma parte de un enunciado mayor, se ubica en su mayoría de las veces al inicio de la intervención (cuatro), tal como es posible ver en este ejemplo:

(6)

C: **Bueno**→/ o sea ¿le puedo dejar mi mail si tiene alguna información me puede avisar?

(Hablante chino 01 – Nivel Básico)

De esta forma, sólo en una de las representaciones presentes en el corpus, *bueno* adopta posición intermedia:

(7)

E: Quiero hacer un viaje largo/ de tres meses

C: ¿Tres meses?/ **bueno**↓/ ¿solamente como mochilero ¿no?

E: Sí sí porque no tengo mucha plata y tiene que ser lo más económico posible.

(Hablante chino 02 – Nivel Básico)

⁶⁹ Dado que estas representaciones de *bueno* constituyen enunciados aislados, no están presentes en la tabla de posición del marcador ni tampoco en la de pausas.

Con respecto al *bueno* con valor de *rectificación*, en todos los ejemplos presentes en el corpus (cinco) el marcador presenta posición intermedia:

(8)

C: Sí/porque/me parece quee/ es muy útil ahh porque **bueno**/no todas la/no todas las cosas que están en la Internet son buenas.

(Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio)

Por otro lado, en los casos en los que el marcador adquiere un valor de desacuerdo con el interlocutor, en sólo dos de los ejemplos presentes en el corpus adopta posición inicial, en tanto que en la mayoría (cinco) ocupa un lugar intermedio en la secuencia:

(9-10)

C: Mm pero **bueno** y **bueno** y vos no tenés ningún problema quee suu quee/tu hijo/eh/(inintendible)/que tu hijo entre a una página de pornografía **bue** digamos.

(Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio)

POSICIÓN	INICIAL	MEDIA	FINAL
Valor de aceptación	4	1	0
Valor de rectificación	0	5	0
Valor de desacuerdo	2	5	0

Tabla 2: Posición del marcador bueno como indicador de la modalidad deóntica en el enunciado.

3.3.2. Contorno melódico propio: análisis del contexto prosódico y pausas

En gran parte de los ejemplos analizados, *bueno* presenta contorno melódico propio.⁷⁰ De esta forma, parece existir una tendencia en el valor de *aceptación*, ya que en la totalidad de las representaciones en las que el marcador forma parte de un enunciado mayor (cinco), presenta pausa inicial y final cortas (inferiores a 500 ms),⁷¹ lo que permite definir el contorno melódico propio. Además, como se mencionó con anterioridad, en diez de los ejemplos, *bueno* constituye un enunciado aislado.⁷²

En lo que respecta a los otros dos valores, se presentan más variaciones. En los ejemplos de *bueno* con valor de *rectificación*, sólo uno de los cinco presenta contorno melódico propio. En el caso de este ejemplo, la frontera prosódica se halla delimitada por el reajuste tonal negativo en el inicio del

⁷⁰ Dorta y Domínguez (2004: 759-760) establecen dos parámetros indicadores de frontera prosódica a partir de un análisis instrumental: la presencia de pausa antes y después del marcador, la duración de las mismas y los movimientos de frecuencia fundamental (F0), es decir, la aparición de un reajuste tonal significativo. Para ambas autoras, estas características establecen una frontera prosódica capaz de formar grupos fónicos diferentes.

⁷¹ Según el sistema de transcripción del grupo Val.Es.Co. (Briz Gómez y Grupo Val.Es.Co. 2002), una pausa corta corresponde a un valor inferior a 500ms [/]; una pausa media se encuentra entre 500ms y 1.000ms [//]; y una pausa muy larga se define desde 1.000ms hacia valores superiores [///]. La abreviatura “ms” significa milisegundos.

⁷² Para este apartado sólo consideraremos las pausas que son silencios, diferenciadas de otras pausas que “llenas” (Planas, 2015: 75) ya que solo las primeras permiten la delimitación de la frontera prosódica.

marcador con respecto al discurso precedente, y una pausa corta luego del final del mismo. En este caso, la cadencia de pronunciación del marcador es de -70 Hz:⁷³

(11)

C: Es quee **bueno**↓/ siempre comparto mucho tiempo con mi hijo.

(Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio)

En los ejemplos restantes (cuatro), como podrá observarse en la tabla número 3, se da la presencia de pausas anteriores o posteriores respectivamente. Sin embargo, no se presentan variaciones significativas de la F0, u otras pausas antes o después del marcador, respectivamente, que permitan delimitar una frontera prosódica.

Por otro lado, en el caso del marcador *bueno* con valor de desacuerdo, dos de los siete ejemplos presentan contorno melódico propio, uno por constituir un enunciado aislado -ejemplo (4) en §2.1y el otro de ellos delimitado entre pausas cortas (13):

(13)

C: Am/ **bueno** →/ todas estas razones son razonables si am pero am/ es quee pienso que el problema más grande es que las cámaras están mirando a la gente trabajando [...]

(Hablante estadounidense 01– Nivel Intermedio)

En las representaciones restantes (cinco) aparecen, al igual que en el caso del valor de *rectificación*, pausas cortas posteriores o anteriores al marcador, pero no así variaciones significativas de reajuste tonal u otras pausas que permitan delimitar, como señalamos en el anterior caso, una frontera prosódica concreta.

PAUSAS	INICIAL	FINAL	INICIAL Y FINAL	SIN PAUSAS
Valor de aceptación	0	0	5	0
Valor de rectificación	1	4	0	0
Valor de desacuerdo	1	1	1	3

Tabla 3: Pausas en el contexto de producción del marcador *bueno* como indicador de la modalidad deóntica.

3.3.3. Perfil entonativo

Ahora bien, en lo que respecta a los perfiles entonativos o curvas tonales, es posible observar que, contrariamente a lo esperado, y atendiendo a algunos estudios que describen el comportamiento del

⁷³ La frecuencia fundamental (F0) se define como el número de vibraciones por segundo de las cuerdas vocales, cuya unidad de medida son los hercios o Hertz (Hz) (Lahoz, 2012: 94).

marcador con valor de aceptación en hablantes nativos,⁷⁴ *bueno* adopta, en la mayoría de sus representaciones, pendiente tonal ascendente.

PENDIENTE TONAL	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENDIDO	CIRCUNFLEJO
Valor de aceptación	9	1	5	0
Valor de rectificación	0	1	0	0
Valor de desacuerdo	0	0	2	0

Tabla 4: Pendiente tonal del marcador *bueno* como indicador de la modalidad deóntica.

De esta forma, el marcador que indica *acuerdo* con lo dicho con anterioridad muestra una curva tonal ascendente en nueve de las quince representaciones. En algunos casos, el ascenso tonal es moderado, mientras que en otros es muy significativo, llegando a una pendiente de 100 Hz:

(15)

C: Sí recién fui allá y me dijo que tengo que preguntar acá

E: Es que acá el tema es para las becas/ para las ayudas económicas

C: Ah

E: ¿No?

C: Ah ah/ sí

E: Ese es/ de eso se encarga esta oficina ¿mm?

C: Ah// ***bueno***↑

(*Hablante chino 01 - Nivel Básico*)

En estos casos, así como en otros dos ejemplos, se trata de realizaciones del marcador producidas por el mismo hablante, de origen chino (*Hablante chino 01 - Nivel Básico*). Otras de las dos representaciones de *bueno* con valor deóntico con perfil entonativo ascendente corresponden a otro hablante de China, (*Hablante chino 02- Nivel Básico*). En cuanto a los demás ejemplos con similares características (tres), los mismos corresponden a un hablante árabe (*Hablante árabe 01 - Nivel Intermedio*). Sin embargo, estos mismos hablantes también produjeron otras representaciones del marcador con curvas tonales suspendidas o descendentes, con lo cual no es posible señalar, a partir de estos pocos ejemplos, una posible relación entre este tipo de entonación con características de la lengua materna de los hablantes.

⁷⁴ Según Pons (2002), en la segunda entrada del marcador del *Diccionario de Partículas Discursivas* (DPD), cuando *bueno* indica acuerdo, total o parcial con algo dicho o sobreentendido, presenta contorno melódico propio, delimitado por un tonema descendente (cadencia o semicadencia). Otros estudios específicos sobre este marcador, indican que, en su expresión de aceptación, presenta una inflexión descendente que puede terminar en tono suspendido. (Brutagueño, 2006, p.18; Martínez Hernández, 2016, p. 93-4). Sin embargo, es necesario considerar que estos trabajos estudian la prosodia del marcador en el español peninsular, con lo cual es probable que existan diferencias en cuanto al comportamiento prosódico del marcador en Argentina. Para lograr un análisis provisto de mayor rigurosidad en ulteriores trabajos, tal como se indica en las conclusiones, será fundamental realizar un relevamiento del uso del marcador en hablantes nativos del español en Argentina.

Hay una cantidad, que aunque menor puede resultar significativa (cinco), de apariciones de *bueno* con valor de *aceptación* con pendiente tonal suspendida, como el siguiente ejemplo:

(16)

C: **Bueno**→/ o sea ¿le puedo dejar mi mail si tiene alguna información me puede avisar?

En el caso de usos del marcador interpretables como *rectificación* y *desacuerdo*, los valores encontrados corresponden, en el primer caso a la aparición de tono descendente (uno) y, en el segundo suspendido (dos). Sin embargo, no se encontró en el corpus una cantidad de ejemplos significativa como para observar un patrón fijo de uso del marcador.

3.3.4. Pérdida fónica

Al analizar tres de las representaciones analizadas del marcador *bueno* como *indicador de la modalidad deóntica*, hemos observado que en las dos correspondientes al valor de *confirmación* o *acuerdo* con el interlocutor, es posible detectar la pérdida de la sílaba no acentuada (*Hablante chino 01 – Nivel Básico*).

En el caso del ejemplo (2) expuesto en §2.1, el “*bue*” que presenta curva tonal ascendente, no muestra disconformidad o incluso ironía como podría pensarse en otros contextos. Algo similar en otro ejemplo presente en el corpus, aunque en este caso el marcador presenta una curva tonal suspendida. En ambos casos, es posible que se trate del sentido en el que *bueno*, como marcador de modalidad deóntica, revela una acción de *resignación*, tal como señalamos en §2.1.

Asimismo, fue posible registrar una realización del marcador con pérdida fónica en uno de los ejemplos correspondientes al valor de *desacuerdo*:

(17)

C: Mm pero bueno y bueno y vos no tenés ningún problema quee suu quee/tu hijo/eh/(inintendible)/que tu hijo entre a una página de pornografía **bue** digamos

(*Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*)

En este caso, es posible que la pérdida fónica se deba a la velocidad de elocución del hablante, en el contexto de una argumentación que busca mostrar desacuerdo en el marco del juego de roles con su interlocutora o un intento de poner énfasis. El marcador no presenta contorno melódico propio, con lo cual no es posible asignarle un perfil entonativo determinado.

4. Conclusiones

El objeto del presente trabajo ha sido estudiar, de manera sucinta, los valores del marcador *bueno* como indicador de la modalidad deóntica presentes en la interlengua de hablantes no nativos de español. Cómo fue posible observar, dentro del uso de *bueno* como indicador de la modalidad deóntica, presenta alta predominancia el valor de *aceptación* o *acuerdo*, con un total de quince realizaciones de veintisiete. Consideramos que esto responde a que se trata de un contexto de examen, con lo cual no

es usual, al menos en líneas generales, que un estudiante en su rol de persona evaluada manifieste desacuerdo, enfado, o disconformidad con quien lo está evaluando. En este sentido, prácticamente la totalidad de las representaciones correspondientes a los valores de *desacuerdo* (siete) constituyen desacuerdos ficticios, y aparecen en la actividad 3 del examen (*juego de roles*). Las características prosódicas puestas en relación con la taxonomía utilizada han podido sintetizarse en las tablas presentadas a lo largo del análisis de corpus (véase §3.3). En ulteriores trabajos, además de ampliar el estudio a los valores restantes, consideramos fundamental trabajar con una muestra más amplia de análisis, que permita una mayor rigurosidad de los resultados presentados y la posibilidad de arribar a conclusiones más abarcativas.

Bibliografía

- Butragueño, P. M. (2006) "Prosodia del marcador *bueno*" en *Anuario de Letras: Lingüística y filología*, ISSN 2448-6418, ISSN-e 2448-8224, 44, 17-76
- Briz Gómez, A. y A. Hidalgo Navarro (2008): "Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante" en Albelda Marco, M. y otros (eds.), *Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito*. Valencia: Universidad de Valencia. Publicación electrónica.
- Ciarra Tejada, A. (2016) *Marcadores discursivos conversacionales: Análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- De Santiago Guervós, J. (2019) "La conexión discursiva en español LE/L2: Problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica" en *marcoELE Revista de didáctica ELE*, 28, enero-junio 2019.
- Djian Charbit, M. y Pérez, J.V. (2012) "Ese pequeño gran hombre que no se deja traducir" en *Actas del II Coloquio Internacional. Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires, 51-60.
- Dorta Luis, J. y N. Domínguez García (2004): La prosodia y las funciones de los marcadores del discurso. En: Villayandre Llamazares (ed.), 757-771.
- Fuentes Rodríguez, C. (1993): "Comportamiento discursivo de bueno, bien, pues bien" en *Estudios de Lingüísticos de la Universidad de Alicante* 9, 265-293.
- Giammatteo, M. e H. Albano (2009) *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Holgado Lage, A. (2014): *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: Diccionario de Marcadores Discursivos para Estudiantes de Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral de la Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, departamento de Lengua Española.

- Hidalgo Navarro, A. (2010): "Los marcadores y su significante. En torno a la interfaz marcadores-prosodia en español", en O. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 61-92.
- Hidalgo Navarro, A. (2017) "Marcadores discursivos y prosodia: parámetros acústicos y especialización funcional de partículas atenuantes en español" en *Verba*, ISSN 0210-377X, 2017, vol. 44: 35-70
- Lahoz, J.M. (2012) "La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo" en Gil J. (ed.) Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español. Madrid: Edinumen, 93- 132.
- La Rocca, M. (2011) "Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)" en *redELE revista de didáctica/ español lengua extranjera*, nº 21.
- Marcovecchio, A. (2012) "De las circunstancias de los eventos a las de la emisión: gramaticalización y evidencialidad" en Vucheva, E. (Coord.) *El español: territorio de encuentros*. Sofía, Editorial de la Universidad "San Clemente de Ojrid", 65-75.
- Martínez Hernández, D. (2015) "La importancia del factor prosódico en el estudio de los marcadores del discurso: algunos problemas de su análisis acústico-melódico" en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 105-124.
- Martínez Hernández, D. (2016) "Análisis pragmaprosódico del marcador discursivo bueno" en *Verba*, ISSN 0210-377X, 2016, vol. 43: 77-106.
- Martín Zorraquino, A y J.Portolés (1999) "Los marcadores del discurso", en Bosque, I. y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.
- Montolío, E. (2002 [2000]) "La conexión en el texto escrito académico" en *Manual práctico de escritura académica. Vol.II*. Barcelona, Ariel, pp. 105- 160.
- Pereira, D. I. (2011) "Análisis acústico de los marcadores discursivos a ver, bueno, claro, vale, ¿cómo? y ya" en *Onomázein* 24/2, pp. 85-100.
- Planas Morales, S. (2013) "El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE" en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº2, diciembre 2013, 67-80.
- Pons, S. (2008) "Bueno" en A. Briz & S. Pons & J. Portolés (coords.): *Diccionario de partículas discursivas del español*. www.dpde.es.
- Portolés, J. (2016) "Los marcadores del discurso" en Gutiérrez Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, London & New York: Routledge, 413-417.
- Real Academia Española (2009). Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. Volumen II*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.

Los descriptores fonético-fonológicos en el volumen complementario del MCER (2018): una perspectiva tridimensional para la evaluación en ELSE

Ana María Judith Pacagnini
Universidad Nacional de Río Negro- EHyES, CELLAE
apacagnini@unrn.edu.ar

Resumen

Este trabajo se propone analizar la nueva escala analítica para el área fonético-fonológica presentada en el volumen complementario del MCER (2018)⁷⁵ y su impacto para la evaluación de la pronunciación en ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera), desde una perspectiva tridimensional que integre el control fonológico general, la articulación de sonidos y la prosodia. Para ello, cotejaremos esta actualización del MCER con la versión española de 2002 y su ampliación en el PCIC (2007),⁷⁶ a fin de, en una segunda instancia, proponer estrategias que permitan redefinir el lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio para evaluar y asignar nivel de desempeño.

1. Introducción

Lo segmental y lo prosódico son dos caras indivisibles de un mismo fenómeno: la pronunciación. Sin embargo, y tal como hemos visto en trabajos previos (Pacagnini 2013, 2014, 2017a y b, 2019), tanto en la enseñanza como en la evaluación de la pronunciación en ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) se han priorizado los rasgos segmentales por sobre los prosódicos. Este es un fenómeno común al área de ELSE, en la que la prosodia ha sido relegada tradicionalmente a un lugar marginal en los materiales didácticos (generalmente orientados a los sonidos segmentales aislados y su relación con los grafemas). Esto ha sido corroborado en nuestro análisis de lo consignado por evaluadores del examen CELU⁷⁷ (Pacagnini 2017a y b) en el ítem *pronunciación y entonación*, donde hemos observado que los factores prosódicos se asocian a la fluidez, mientras que los factores segmentales prevalecen como indicadores de nivel.

En 2018, el Consejo de Europa ha publicado un volumen complementario a la edición original del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), el cual intenta resolver vacancias del documento original, presentando versiones actualizadas de las escalas de 2001 y proporcionando descriptores para nuevas áreas (como la mediación, la interacción

⁷⁵ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: volumen complementario con nuevos descriptores (Consejo de Europa): <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

⁷⁶ Plan Curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

⁷⁷ Certificado de Español, Lengua y Uso, del Consorcio Interuniversitario Argentino. www.celu.edu.ar

a través de Internet y las competencias plurilingüe y pluricultural). En este contexto, se propone una nueva escala analítica para el área fonético-fonológica. Sin embargo, en la revisión de las escalas correspondientes, se observa que, si bien se han expandido los descriptores del lenguaje oral incorporando los aspectos fonológicos (en el *Apéndice 3* y, en menor medida, en el *Apéndice 9*), se hace hincapié casi exclusivamente en factores de índole prosódica, en detrimento de aspectos segmentales (exceptuando mínimas referencias en los niveles A1, B2 y C1). En este sentido, dado el interés que reviste para docentes y para evaluadores, y teniendo en cuenta fundamentalmente el impacto que estas cuestiones puedan tener para exámenes de español que evalúan competencias integradas (como el CELU), en el presente trabajo⁷⁸ realizaremos un cotejo de lo planteado en el volumen complementario del MCER de 2018 respecto de lo presentado en 2001 (considerando la versión española de 2002 y su ampliación en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* de 2007), y procuraremos presentar una serie de estrategias que permitan refinar el lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel, fundamentalmente en términos de *inteligibilidad*.

2. Adaptaciones del Marco común europeo al español. ¿Qué lugar ocupa la competencia fónica en la versión española (MCER 2002) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC 2007)?

Dentro de los intentos de adaptación del MCER al español, podemos mencionar particularmente el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC 2007), el cual, según reza en su *Introducción*⁷⁹, se propone “desarrollar y fijar los Niveles de Referencia para el español” según las recomendaciones propuestas por el Marco.

De acuerdo con el MCER (traducción al español de 2002, §5.2.1.4), la *competencia fónica* comprende tanto elementos segmentales (fonemas, alófonos, rasgos fonéticos) como suprasegmentales (estructura silábica, ritmo, acento y entonación). Su dominio ha sido descrito de la siguiente manera:

La *competencia fonológica* supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

-las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos);

-los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);

⁷⁸ Este trabajo forma parte de la investigación enmarcada en el Proyecto PI-UNRN-40B729: Relaciones entre enseñanza/aprendizaje, adquisición y evaluación de español como L2: enfoques metodológicos y aplicaciones en contextos mono y plurilingües.

⁷⁹ Véase http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

-la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.);

-fonética de las oraciones (prosodia):

- acento y ritmo de las oraciones;
- entonación.

Dominio de la pronunciación (MCER, 2002, §5.2.1.4)

C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Esta primera versión del MCER (en la que, como hemos visto, la competencia fónica se define sobre la base de criterios como *naturalidad e inteligibilidad*)⁸⁰ ha sido complementada en parte por el PCIC en 2007 con nuevos aspectos del nivel fónico fundamentales para la didáctica, como el concepto de *base articuladora*.⁸¹ Asimismo, el PCIC se ha propuesto desarrollar consideraciones más precisas sobre los estándares de aprendizaje de la lengua española para cada nivel, con una propuesta de secuenciación.

Sin embargo, y como hemos señalado en Pacagnini (2011), si bien la versión actual del PCIC representa un gran avance respecto de la de 1994 (ya que hace hincapié tanto en los aspectos segmentales como en los suprasegmentales y tiene en cuenta las correspondencias entre lo sintáctico y lo prosódico), no discrimina matices en el inventario correspondiente a “pronunciación”, donde realiza una división en “etapas globales” (Fases de *aproximación* -etapa A: niveles A1-A2-, de profundización -etapa B: B1-B2- y de *perfeccionamiento* -etapa C: C1-C2). Por otra parte, y como observamos en su oportunidad, en el PCIC se le da un papel preponderante al *receptor nativo*, del cual se dice que podría experimentar

[...] desde la ligera impaciencia ante la lentitud y la vacilación del hablante extranjero hasta la más patente irritación, pasando por un sentimiento impreciso de falta de simpatía

⁸⁰ Respecto de la noción de *inteligibilidad* (en sentido amplio y estricto) y su relación con la *comprensibilidad* (*comprehensibility*), véase Isaacs (2014, pp. 145-146).

⁸¹ Por *base articuladora* entendemos los hábitos y características acústicas que afectan a todos los elementos del plano de la expresión de una lengua, lo cual, en la adquisición de una segunda lengua, implica la sustitución paulatina de la base motriz y fónica de la L1 por la de la L2. Perea Siller (2018, p. 3-8) realiza una descripción detallada de la base articuladora del español.

e intimidad, de «extrañeza», a veces contaminado por la sospecha de que el mal acento del foráneo esconde una cierta despreocupación (o incluso desprecio) por la nueva lengua.

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm)

Según hemos observado en Pacagnini (2011), desde los niveles A1 y A2 el eje está puesto en palabras aisladas (o secuencias muy breves de palabras), lo cual se mantiene en los niveles más altos (B1 y B2), centrados en las llamadas “estructuras silábicas complejas” (grupos *br*, *bl*, etc), diptongos y triptongos y enlaces en grupos fónicos (resilabeo: *lo-sábados* “lo[s]ábados”). Los rasgos suprasegmentales se ven bastante relegados: solo en los niveles más altos (C1 y C2) se presenta como importante la entonación en la lectura. En este sentido, y como destacamos en el mismo trabajo, se presenta una homogeneización de los patrones melódicos correspondientes “a España e Hispanoamérica” (tanto en “identificación” como en “producción”), para todos los niveles:

- [Español de España, variedad castellana] Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas
- [Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm)

Dicha “unificación” de las variedades hispanoamericanas y peninsulares podría interpretarse como un tratamiento superficial de los aspectos prosódicos, lo cual se ve reforzado por el hecho de que hay mayores precisiones en lo relacionado con el acento y la sílaba: se presentan los esquemas acentuales y silábicos y se los compara con los de otras lenguas. Sin embargo, es necesario señalar que en §4.1 y §4.2 se establecen ciertas relaciones entre ritmo, pausas y *tempo*. En particular, se correlacionan las pausas con las estructuras sintácticas, estableciéndose correspondencias entre grupos fónicos y grupos sintácticos (niveles A1/ A2); asimismo, se hace hincapié en la correspondencia entre la distribución de las pausas y la estructura sintáctica e informativa (niveles B1/ B2). En lo referido a C1/ C2, por otra parte, se consideran algunos usos paralingüísticos (en relación con la carga emocional, por ejemplo), proponiendo matices que parecerían entrar en contradicción con la homogeneización de los patrones entonativos (peninsulares vs. americanos) señalada más arriba.

Este tipo de simplificaciones y contradicciones en relación con los abordajes didácticos de la pronunciación la han convertido en el verdadero “talón de Aquiles” de las corrientes comunicativas. Considerada casi “inmune” a todo intento pedagógico, se la ha mantenido “oculta detrás de una puerta

y fuera de vista”,⁸² y, como una suerte de Cenicienta, “excluida del baile real de la pedagogía de lenguas” (Dalton 1997, *apud* Isaacs, 2009, p. 2). Hace ya más de 20 años, Levis (1999, p. 37) llamó la atención sobre el verdadero “divorcio” existente entre la investigación en el área de entonación y la enseñanza de L2, lo cual ha tenido drásticas repercusiones en la elaboración de materiales didácticos. Obviamente, esta falencia en relación con la pedagogía de la entonación ha afectado también a otras áreas de la pronunciación. Ante este panorama, es innegable el beneficio que conllevaría una mayor colaboración entre investigadores, docentes, evaluadores y redactores de materiales de L2.

En este contexto, una revisión del componente fónico como la que se ha propuesto realizar el volumen complementario al MCER de 2018 genera altas expectativas. Abordaremos el tema en el apartado siguiente.

3. El delicado equilibrio entre lo segmental y lo prosódico en los nuevos descriptores del MCER: posibles impactos para la evaluación en ELSE

3.1. Del “mito del acento nativo” a la inteligibilidad

Un primer aspecto a destacar del volumen complementario de 2018 es la eliminación de toda referencia al *modelo nativo* (el cual, como hemos visto en el apartado anterior, también había tenido un alto impacto en el PCIC de 2007). Esto se anuncia explícitamente en el *Apéndice 7* (p. 223),⁸³ donde se señalan los cambios para los descriptores específicos de 2001. De este modo, esta nueva versión se propone reemplazar el adjetivo “nativo” por “natural” (para comprensión auditiva en C2), y a los “hablantes nativos” por “hablantes de la lengua meta”, por “otros hablantes” o bien por “otro hablante competente” (en el descriptor correspondiente a *conversación*, para el nivel B2).

En este sentido, si bien sigue la línea de 2001 (§1.3) presentando al aprendiz como un *actor social* (cuya finalidad ya no se reduce al “dominio” de lenguas aisladas, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental), el volumen complementario se propone una reforma más profunda, la cual se evidencia en esta serie de modificaciones propuestas en el *Apéndice 7*. Como se señala expresamente en el apartado donde se hace referencia a las etapas del proyecto (p. 47), el área fonético-fonológica es la que ha sufrido más cambios, por considerarse “la escala menos exitosa” de los descriptores originales.⁸⁴ De hecho, en la versión de 2001, la escala fonológica era el único descriptor del MCER para el cual (si bien de manera implícita) se había adoptado la norma nativa como rectora. Así (en línea con las investigaciones más recientes), esta nueva versión se propone focalizar

⁸² “Pronunciation is suffering from the ‘Cinderella syndrome’ - kept behind doors and out of sight” (Celce Murcia *et al.*, 1996, p. 323).

⁸³ Dado que aún no hay una versión oficial del volumen complementario en español, la traducción y adaptación es nuestra.

⁸⁴ En efecto, la cuasi exclusión de la pronunciación en el MCER de 2001 ya fue observada por Isaacs (2014, p. 147), quien, parafraseando a Levis (2006, p. 245), advertía acerca del riesgo de que se convierta en un “factor imperceptible” en la evaluación de L2.

en la *inteligibilidad* como constructo primario en el control fonológico, especialmente por proveer descriptores para “explotar” los repertorios plurilingües y pluriculturales (cfr. *Apéndice 9*).

En consonancia con estos propósitos, en el *Apéndice 3* del volumen complementario (pp. 171-172), donde se describen los rasgos cualitativos del lenguaje oral, se destaca como novedad que estos descriptores han sido ampliados en el área fonético-fonológica sobre la base de tres líneas prioritarias:

- a) el *grado de inteligibilidad* (presente en todos los niveles, pero que en los niveles A1 y A2 se traduce como el nivel de *esfuerzo del interlocutor en la comprensión*);
- b) el *nivel de control* del aprendiz sobre su propia producción (que se plantea expresamente desde el nivel C1, si bien aparece implícitamente desde A1, como la posibilidad de “reproducir” un limitado rango de sonidos);
- c) un *enfoque contrastivo “débil”* (Pose, 2017), con eje en la L1 del aprendiz (aunque sin mencionarla expresamente).

De acuerdo con este último aspecto, el hablante de un nivel A1 puede ser entendido con algún esfuerzo por interlocutores “acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico implicado”, mientras que de los niveles A2 a C2, el acento se verá influenciado (en distinto grado) por “otra/s lengua/s” habladas por el aprendiz. Si bien ya lo señalado para A1 es llamativo, dado que parecería ser hasta cierto punto determinista (en contraste con la perspectiva plurilingüe y pluricultural asumida por el volumen complementario), es necesario señalar una vacancia en lo postulado para los otros niveles: la posibilidad de que existan fenómenos fonético-fonológicos que no se originen en la L1 ni en ninguna de las lenguas habladas o conocidas por el evaluado (Pacagnini, 2014).

En lo que hace específicamente a la producción del sonido, en el *Apéndice 3* (pp. 171-172) se presentan los siguientes descriptores, que traducimos y adaptamos esquemáticamente a continuación (las cursivas son nuestras):

Apéndice 3 (Volumen complementario MCER, 2018)

Nivel	Descriptor
C2	Puede emplear el rango completo de rasgos fonológicos en la LM con un <i>alto nivel de control</i> (incluyendo <i>rasgos prosódicos</i> , como <i>acento léxico y de frase, ritmo y entonación</i>), de modo que los detalles de su mensaje son claros y precisos. La inteligibilidad no se ve afectada de ningún modo por rasgos en el acento provenientes de otra/s lengua/s.
C1	Puede emplear el <i>rango completo de rasgos fonológicos</i> en la lengua meta (LM) con <i>suficiente control</i> para asegurar inteligibilidad. Puede <i>articular virtualmente todos los sonidos</i> de la LM. Pueden percibirse algunos rasgos en el acento provenientes de otra/s lengua/s, pero no afectan la inteligibilidad.
B2	Su <i>entonación</i> es generalmente adecuada, coloca el <i>énfasis</i> correctamente y <i>articula sonidos individuales claramente</i> . Su acento tiende a verse influenciado por otra/s lengua/s que habla.
B1	Pronunciación generalmente inteligible; puede aproximar <i>entonación y énfasis</i> tanto al nivel de las palabras como de unidades superiores (<i>word and utterance levels</i>). Sin embargo, el acento se ve usualmente influenciado por otras/s lenguas habladas por el aprendiz.
A2	Pronunciación generalmente clara, sobre todo de palabras familiares. Fuerte influencia de otras lenguas habladas por el aprendiz sobre <i>acento, ritmo y entonación</i> .
A1	Puede <i>reproducir correctamente un limitado rango de sonidos/ énfasis (stress)</i> sobre frases y palabras simples y familiares (repertorio limitado de palabras y frases aprendidas)

Como podemos observar, si bien en el *Apéndice 3* se han expandido los descriptores del lenguaje oral incorporando los aspectos fonológicos, se hace hincapié casi exclusivamente en factores de índole prosódica, en detrimento de aspectos segmentales (exceptuando mínimas referencias en los niveles A1, B2 y C1, sin demasiadas especificaciones acerca de rasgos distintivos/ no distintivos, entre otras cuestiones fundamentales).

Ahora bien, es necesario destacar que el volumen complementario ha avanzado positivamente en la *delimitación entre prosodia y fluidez* (ya que casi todo lo referente a los rasgos suprasegmentales ha pasado al área fonológica, exceptuando algunas referencias a las pausas y al *tempo*). En este sentido, en el apartado correspondiente a las *competencias pragmáticas* (p. 144), se describe a la *fluidez* como:

- a) habilidad para construir enunciados, a pesar de dudas y *pausas* (niveles más básicos);
- b) habilidad para mantener una producción o conversación extensamente;
- c) facilidad y espontaneidad de expresión.

En la determinación del grado de fluidez, se observa como prioritario el criterio prosódico, fundamentalmente en términos de *tempo* y, sobre todo, de *pausas* (de manera gradual: “muchas” en A1, “pocas perceptibles” en B2), si bien el motivo principal de las mismas se adjudica a la “búsqueda de estructuras o léxico” (*Apéndice 3*, pp. 171-172), o a “la necesidad de precisar las palabras exactas para expresar los pensamientos o encontrar un ejemplo o explicación apropiados” para el nivel C2 (p. 144). Es interesante tener en cuenta que, según hemos podido observar en nuestro análisis, el criterio que subyace en B2 y en C1 es el de *fluidez percibida* (lo que el interlocutor percibe, con mayor o menor esfuerzo -Pacagnini 2017a-).

3.2. Una mirada tridimensional sobre los descriptores fonético-fonológicos en L2

Aun cuando el volumen complementario valora positivamente la descripción del MCER 2001 (§5.2.1.4) como clara, completa y lo suficientemente amplia en lo relacionado con el abordaje fonológico en enseñanza de L2, no deja de remarcar el hecho de que las escalas presentadas en esa oportunidad resultan alejadas de la realidad, sobre todo en lo referente a la progresión de los niveles B1 a B2 (donde el “salto” a una pronunciación “clara” es demasiado evidente -MCER 2018, p. 134-). En virtud de ello, esta nueva versión se propone reemplazar estas escalas por otras en las que prime el “control fonológico”, lo cual, como hemos señalado en el apartado anterior, antepone el criterio de *inteligibilidad* por sobre el del *modelo del hablante nativo ideal* (que enfatizaba nociones como “exactitud” y “acento” como “desviación de la norma”).

Estas nuevas escalas se presentan en tres ejes:

- a) *Control fonológico general* (el cual reemplaza específicamente la escala anterior, con la *inteligibilidad* -en términos del grado de esfuerzo del interlocutor- como el factor clave para discriminar entre niveles);
- b) *articulación de los sonidos* (incluyendo pronunciación de sonidos/ fonemas (*sic*), graduados según *claridad y precisión*);
- c) *rasgos prosódicos* (entonación, acento y ritmo -aquí, el foco se halla en el empleo de aquellos rasgos que transmiten significados en un modo cada vez más *preciso* a medida que se avanza en el nivel, y en la capacidad de *variar énfasis y entonación*-).

Por razones de espacio y extensión, a continuación resumimos y adaptamos esquemáticamente los principales rasgos descriptos para cada nivel (la traducción al español y las cursivas son nuestras), en las tres dimensiones:

Control fonológico general (Volumen complementario MCER, 2018)

Nivel	Control fonológico general	Articulación de los sonidos	Rasgos prosódicos
C2	Puede emplear el rango completo de rasgos fonológicos en la lengua meta con un <i>alto nivel de control</i> (incluyendo <i>rasgos prosódicos</i> , como <i>acento léxico y de frase, ritmo y entonación</i>), de modo que los detalles de su mensaje son claros y precisos. La inteligibilidad no se ve afectada de ningún modo por rasgos en el acento provenientes de otra/s lengua/s.	Puede <i>articular virtualmente todos los sonidos</i> de la lengua meta con <i>claridad y precisión</i> .	Puede explotar <i>apropiada y efectivamente</i> los <i>rasgos prosódicos (acento, ritmo y entonación)</i> para transmitir sutiles matices de significado (por ej., diferenciar y enfatizar).
C1	Puede emplear el <i>rango completo de rasgos fonológicos</i> en la lengua meta con <i>suficiente control</i> para asegurar inteligibilidad. Puede <i>articular virtualmente todos los sonidos</i> de la LM. Pueden percibirse algunos rasgos en el acento provenientes de otra/s lengua/s, pero no afectan la inteligibilidad.	Puede <i>articular virtualmente todos los sonidos</i> de la lengua meta con un alto grado de control. Generalmente puede <i>autocorregirse</i> si pronuncia <i>erróneamente</i> un sonido de forma perceptible.	Puede producir un discurso oral <i>inteligible</i> y fluido, solo con algunos lapsos ocasionales en su control del <i>acento, ritmo y/o entonación</i> , los cuales no afectan la <i>inteligibilidad</i> o <i>efectividad</i> . Puede variar la entonación y colocar el <i>énfasis correctamente</i> para expresar con precisión lo que pretende decir.

B2	Su <i>entonación</i> es generalmente adecuada, coloca el <i>énfasis</i> correctamente y <i>articula sonidos individuales claramente</i> . Su acento tiende a verse influenciado por otra/s lengua/s que habla.	Puede <i>articular claramente una alta proporción de los sonidos</i> de la lengua meta en tramos extensos de su producción. Es completamente inteligible, a pesar de unos pocos <i>errores sistemáticos</i> . Puede generalizar para predecir los rasgos fonológicos de palabras no familiares (por ej., <i>acento léxico</i>), con una <i>precisión</i> razonable (por ej., mientras lee).	Puede emplear rasgos prosódicos (por ej., <i>acento, entonación, ritmo</i>) para reforzar el mensaje que desea transmitir, aunque con <i>alguna influencia</i> de otra/s lengua/s que habla.
B1	Pronunciación generalmente inteligible; puede aproximar <i>entonación y énfasis</i> tanto al nivel de las palabras como de unidades superiores (<i>word and utterance levels</i>). Sin embargo, el acento se ve usualmente influenciado por otras/s lenguas habladas por el aprendiz.	Generalmente es inteligible, a pesar de <i>errores regulares al pronunciar sonidos individuales</i> y palabras con las que está menos familiarizado.	Puede transmitir su mensaje de un modo inteligible, a pesar de una <i>fuerte influencia de otra/s lengua/s</i> que hable sobre el <i>acento, la entonación y/ o el ritmo</i> .
A2	Pronunciación generalmente clara, sobre todo de palabras familiares. Fuerte influencia de otras lenguas habladas por el aprendiz sobre <i>acento, ritmo y entonación</i> .	La pronunciación es generalmente inteligible en la comunicación cotidiana; el interlocutor hace un esfuerzo para entender sonidos específicos. Los errores sistemáticos en la pronunciación de fonemas no impide la inteligibilidad: <i>el interlocutor hace un esfuerzo por reconocer y adaptarse a la influencia que la lengua de base del hablante tiene en su pronunciación</i> .	Puede emplear de modo inteligible los rasgos prosódicos en palabras y frases cotidianas, a pesar de una <i>influencia muy fuerte de otra/s lengua/s</i> que hable sobre el <i>acento, la entonación y/ o el ritmo</i> . Los rasgos prosódicos (por ejemplo, el <i>acento léxico</i>) son adecuados para palabras familiares y estructuras simples.
A1	Puede <i>reproducir correctamente un limitado rango de sonidos/ énfasis (stress)</i> sobre frases y palabras simples y familiares (repertorio limitado de palabras y frases aprendidas)	Puede <i>reproducir sonidos</i> en la lengua meta si es <i>guiado cuidadosamente</i> . Puede articular un número limitado de sonidos; el discurso solo es inteligible si el <i>interlocutor</i> brinda su <i>apoyo</i> (por ej., repitiendo correctamente o elicitando la repetición de nuevos sonidos).	Puede emplear los rasgos prosódicos en un repertorio limitado de palabras y frases, de modo inteligible, a pesar de una <i>influencia muy fuerte de otra/s lengua/s</i> que hable sobre el <i>acento, la entonación y/ o el ritmo</i> ; <i>su interlocutor debe ser colaborativo</i> .

Como puede observarse, a pesar de la discriminación entre los planos segmental y suprasegmental (dada por la existencia de dos ejes diferentes, “Articulación de sonidos” y “rasgos prosódicos”), falta consignar una serie de factores fundamentales, como la distinción entre sonidos distintivos y no distintivos, lo cual va en consonancia con la falta de precisión en general en lo correspondiente a los segmentos, aspecto que queda ligado a la mayor o menor precisión y claridad en la articulación. El único nivel en el que el descriptor de sonidos segmentales es más exhaustivo que el

referente a la prosodia es el B1; sin embargo, parte de dicho descriptor remite en realidad a fenómenos suprasegmentales (como el “acento léxico”). En este sentido, y aunque haya ciertas carencias, lo correspondiente a la prosodia se presenta en modo mucho más detallado, especificando criterios como *acento*, *entonación* y *ritmo*, y los matices de significado que estos pueden transmitir (por ejemplo, “diferenciar y enfatizar”). Además, es exclusivamente en la prosodia donde se puede observar una mayor graduación (sobre todo entre los niveles A1 y B2), en términos del grado de influencia (*muy fuerte/ fuerte/ algo*) de otra/s lengua/s que habla el aprendiz.

Por otra parte, y dado que en el ítem *Control fonológico general* se repite lo consignado en el *Apéndice 3* -“Rasgos cualitativos del lenguaje oral (expandidos con fonología)”- a lo ya señalado acerca de la prominencia de los rasgos suprasegmentales por sobre los segmentales (lo cual se evidencia particularmente en A2 y B1), puede agregarse el hecho de que sólo se hace referencia explícita a la articulación de sonidos en C1, donde el descriptor remite a un aprendiz que “puede *articular virtualmente todos los sonidos* de la lengua meta” (la cursiva es nuestra). Más allá de la poca precisión del término “virtualmente”, parecería que a esta preeminencia de los rasgos suprasegmentales (sobre todo en niveles básicos) subyace el criterio de que el trabajo con la prosodia debe preceder al trabajo con sonidos segmentales (algo no ajeno a varias de las propuestas presentadas para la enseñanza de la pronunciación, entre ellas la de Lahoz Bengoechea, 2012, p. 112, quien propone reproducir / emular el orden de adquisición de la lengua materna).

En cuanto a los criterios que atraviesan los tres ejes, si bien podemos encontrar como factor común la *inteligibilidad*, es llamativo el hecho de que para los niveles básicos (A1 y A2) el eje está puesto en el *interlocutor*, en términos del “esfuerzo” o “colaboración” que este realiza para comprender las emisiones del aprendiz (ya sea en lo relativo a sonidos específicos o a rasgos prosódicos), en tanto que ya a partir de los niveles intermedios (B1 y B2) el foco está en el *hablante* y en su producción específica (sin mención explícita del interlocutor), lo cual se evidencia más en los niveles avanzados (C1 y C2), donde se hace hincapié en el grado de *control* para asegurar la inteligibilidad (en términos de *efectividad*, *claridad* y *precisión*) de su enunciado.

A pesar de la perspectiva comunicativa asumida, en estos descriptores aún subyace el criterio de *corrección* por sobre el de *adecuación*, como puede verse en lo estipulado para el nivel C1, tanto en lo correspondiente a *rasgos prosódicos* (“puede colocar el énfasis *correctamente*”) como a *articulación de sonidos* (“puede autocorregirse si pronuncia *erróneamente* un sonido”). En este último eje, el parámetro de corrección (bajo la idea general de “errores en la pronunciación de sonidos”) se extiende a los niveles A1-B2.

Otro de los puntos llamativos de esta propuesta es la referencia estricta a la producción y no a la percepción, la cual se ve desplazada a unos “descriptores suplementarios” (*Apéndice 9*, p. 229). En este sentido, como “suplementarios” se agregan los descriptores correspondientes al “Control

Fonológico: reconocimiento de sonidos”, donde se plantea una gradación de los niveles B1 a C2 en términos de dificultad en el reconocimiento de rasgos fónicos correspondientes a diferentes variedades dialectales y sociolingüísticas: mientras que en B1 el aprendiz “puede reconocer que su dificultad está causada por una variedad regional en la pronunciación”, en C2 “puede incorporar conscientemente rasgos relevantes de variedades regionales y sociolingüísticas apropiadamente”. No es menor señalar que las variedades regionales siguen considerándose del nivel umbral (B1) en adelante, ya que no se incluyen descriptores correspondientes a los niveles A1 y A2.

3.3. Posibles impactos para la evaluación en ELSE: el caso del Certificado Español Lengua y Uso (CELU)

El análisis realizado de los descriptores de esta versión revisada del *Marco* nos ha permitido relevar una serie de aspectos de alto impacto para un examen de desempeño como el CELU, en particular para la formulación de estrategias de abordaje del lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel en términos de *control* e *inteligibilidad* (por sobre criterios como los de *precisión* o *corrección*, los cuales, aunque más solapados, también aparecen en el volumen complementario, como hemos visto en el apartado anterior).

Una primera estrategia posible consistiría en tomar como base esta organización en tres ejes (*control fonológico/ articulación de los sonidos/ rasgos prosódicos*). Si bien las grillas analíticas del CELU oral contemplan un único ítem (actualmente llamado *Pronunciación y entonación*), creemos que es viable integrar esta *perspectiva tridimensional del aspecto fonético-fonológico* a las rúbricas de evaluación. En este sentido, nos parece importante destacar dos posibles líneas de acción:

a) Por una parte, a un criterio como el de *control fonológico* (que parece más centrado en la producción y por ende en el hablante) incorporarle el de *esfuerzo* (con eje en el interlocutor -sin importar si este es nativo o no-) y fundamentalmente el de *inteligibilidad mutua*. Esto podría plantearse en una gradación establecida para los cuatro niveles (básico, intermedio, intermedio alto y avanzado). Es necesario señalar que en las rúbricas del CELU el criterio de *inteligibilidad* se expresa como *grado de dificultad en la comunicación*, en tanto que la idea de *control fonológico* se sugiere en la mayor o menor presencia de *rasgos de la L1 u otros rasgos* (también en términos de “dificultades” en el nivel intermedio alto -grillas analíticas- y en las bandas holísticas).

b) En segundo lugar, y en consonancia con el objetivo de hallar un *equilibrio entre los rasgos segmentales y prosódicos*, podría tal vez considerarse renombrar el ítem *Pronunciación y entonación* como *Pronunciación (articulación de sonidos y prosodia)*, de modo de incluir (con un metalenguaje sencillo y accesible a los docentes-evaluadores) no solo la producción de sonidos segmentales, sino de rasgos prosódicos fundamentales como la *entonación*, el *acento* y el *ritmo* (o *tempo*). Ello permitiría refinar la distinción entre *prosodia* y *fluidez*, especificando qué aspectos prosódicos son indicadores de

fluidez, en la medida en que puedan verse ligados al procesamiento o búsqueda de la información. Discriminar estos aspectos permitirá lograr un mayor equilibrio y redimensionar la evaluación de la *prosodia*, transmisora de *significados derivados* de los códigos básicos y comunes a toda lengua (frecuencia, esfuerzo y producción)⁸⁵ a partir de *procesos de metaforización* propios de cada lengua: *significados afectivos, gramaticales, discursivos y sociolingüísticos* (Lahoz-Bengoechea, 2012).

Queda pendiente la cuestión de la *percepción* (correspondiente a los “descriptores suplementarios” del MCER 2018) en la evaluación oral. Somos conscientes de que los criterios de evaluación se basan en las inferencias del evaluador acerca de qué es lo que el evaluado ha percibido y comprendido, a partir de pautas que surgen de la misma interacción en el momento del examen (fundamentalmente, del *feedback* que recibe por sus intervenciones, como ocurre en toda comunicación cotidiana). Este es un punto que supera ampliamente al CELU y que se puede pensar desde y para la evaluación de la oralidad en general.

4. Conclusión

La inclusión del componente fónico en los descriptores del CELU en términos de *inteligibilidad* conlleva el desafío de incorporar de manera más específica la discriminación entre rasgos distintivos/ no distintivos, entre aquellos fenómenos de interlengua que afectan al plano fonético (que no necesariamente provocan fallas en la comprensión) y los que tienen incidencia en el nivel fonológico. Dado que esta doble dimensión (fonético-fonológica) ya está implícita de alguna manera en la noción de *inteligibilidad o intercomprensión mutua*, creemos necesario explicitarla en un lenguaje sencillo y accesible al docente-evaluador. Esto nos lleva a plantearnos una serie de líneas de acción, tanto desde la docencia como desde la evaluación.

l) Desde la *perspectiva del docente*, se torna prioritario:

a) Dar impulso a la *formación docente* en el área de los estudios fonético-fonológicos.

b) Revalorizar la pluralidad de *normas*, desde una perspectiva *plurilingüe y pluricultural*.

c) *Didactizar* algunos conceptos que ayuden a entender el componente prosódico: *sílaba tónica, sílaba átona, grupo rítmico, grupo fónico, sinalefa, funciones demarcativa e integradora de la entonación*, etc. (Hidalgo Navarro, 2015; Pacagnini, 2019).

⁸⁵ Gussenhoven (2004) propone tres códigos biológicos para el comportamiento prosódico: a) el código de *frecuencia* (Ohala 1983, 1984) que, basado en el tamaño fisiológico, opone lo bajo y lo alto (lo cual se interpreta lingüísticamente como la diferencia entre aserciones, interrogaciones, (in)certidumbre, etc.); b) el código de *producción* (basado en las fases de energía, que permiten diferenciar el grado alto al inicio de la emisión y el grado bajo al final, vinculando los inicios altos con tópicos nuevos y los inicios bajos con continuación de los mismos); y c) el código de *esfuerzo* (que correlaciona un mayor esfuerzo con un mayor movimiento, lo cual tiene repercusiones en la relevancia informativa, en la construcción del foco y en la manifestación de sorpresa y amabilidad, entre otros aspectos de índole afectiva).

d) Preparar a los docentes para su mayor desafío, consistente en motivar y guiar a los estudiantes alóglotas en sus inferencias (estimulación y desarrollo de *estrategias de tipo metacognitivo*-Hardan, 2013-), incentivando procesos de *autorregulación* de su aprendizaje (*auto-observación/ monitoreo* del propio desempeño y de las reacciones propias y de terceros), para determinar qué aspectos requieren de un mayor ajuste (Laskey y Hetzel, 2010).

e) Revalorizar las *tareas formales con perspectiva comunicativa* (sin temor, ya que los resultados dejan en claro que poner el “foco en la forma” es mejor que no poner ningún tipo de foco, sobre todo cuando el objetivo final es el de lograr *fluidez e inteligibilidad*). En relación con ello, es necesario pensar en estrategias posibles tanto para las fases de planificación como de implementación (Pacagnini, 2017b, 2019).

II) Desde la *perspectiva de la evaluación*, es necesario:

a) Continuar revisando y *refinando las rúbricas de evaluación oral*, incorporando la *perspectiva tridimensional* propuesta por el volumen complementario, pero procurando un *equilibrio entre factores segmentales y suprasegmentales* y discriminando *tipos de fenómenos de interlengua* (Pacagnini, 2014) con la *inteligibilidad* como criterio rector.

b) Trabajar sobre los propios *filtros fónicos del docente/ evaluador*, que pueden afectar la percepción (y detección de dificultades fonético-fonológicas) de la interlengua de los aprendices (Pacagnini, 2014, 2017a).

Somos conscientes de que todo ello constituye un desafío, en la medida en que requiere *flexibilidad y versatilidad* por parte de los docentes y evaluadores, pero nos estimula a continuar adelante en la elaboración de iniciativas para la *enseñanza y la evaluación de la pronunciación* (que incluyan y prioricen los aspectos prosódicos) *integradas al resto de las competencias* en el aula de ELSE.

5. Bibliografía

Celce-Murcia, M., Brinton, D., y Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, UK: CUP.

Consejo de Europa (2001, traducción al español 2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.

Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Gussenhoven, C. (2004). *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: CUP.

- Hardan, A. (2013). Language Learning strategies: A General Overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, 1712-1726.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Isaacs, T. (2009). Integrating Form and Meaning in L2 Pronunciation Instruction. *TESL Canada Journal*, 27 (1), 1-12.
- Isaacs, T. (2014). Assessing pronunciation. En Kunnan, J. (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 140-155). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Hidalgo Navarro, A. (2015). Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones. *Foro de profesores de E/LE* 11, 171-188.
- Lahoz-Bengochea, J. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En Gil, J. (Ed.) *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 93-132). Madrid: Edinumen.
- Laskey, M. y Hetzel, C. (2010). Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner, *ERIC Search Education Resources*. <https://eric.ed.gov/?id=ED511589>
- Levis, J. (1999). Intonation in theory and practice, revisited. *TESOL Quarterly*, 33, 37-63.
- Levis, J. (2006). Pronunciation and the assessment of spoken language. En Hughes, R. (Ed.), *Spoken English, TESOL and applied linguistics: Challenges for theory and practice* (pp. 245-270). New York: Palgrave Macmillan.
- Ohala, J. (1983). Cross language use of pitch: An ethological view. *Phonetica* 40, 1-18.
- Ohala, J. (1984). An ethological perspective on common cross-language utilization of F₀ in voice. *Phonetica* 41, 1-16.
- Pacagnini, A. (2011). ¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE? *Actas del VI Coloquio CELU. De la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística*. www.celu.edu.ar
- Pacagnini, A. (2013). La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos. En Martínez Vázquez, J, y Alén, S. (Eds.) *Estudios del español como lengua segunda y extranjera* (pp.82-115). Buenos Aires: Ed. USAL.
- Pacagnini, A. (2014). Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica. *RASAL* 2013, 63-80.
- Pacagnini, A. (2017a) ¿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 Pacagnini, A. (Comp.) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (pp. 89-98). Viedma, Argentina: Editorial UNRN.

- Pacagnini, A. (2017b). El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas. En Pacagnini, A. (Comp.) Dossier *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE*, Signos ELE, 11, 1-22. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>
- Pacagnini, A. (2019). Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias. *Letras* 79, 44-60.
- Perea Siller, F. (2018). Enseñanza del componente fonético-fonológico. En Martínez, M. y Zamorano, A. (Eds.) *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular (II). Enseñanza de los componentes lingüísticos* (pp. 13-42). Madrid: EnCLAVE/ELE.
- Pose, R. (2017). Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica. En Pacagnini, A. (Comp.) Dossier *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE*, Signos ELE, 11, 1-19. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4120/5141>

La dominancia en la oralidad: análisis discursivo de una entrevista

Miriam Patricia Germani
Universidad Nacional de La Pampa
miriamgermani@humanas.unlpam.edu.ar

Lucía Inés Rivas
Universidad Nacional de La Pampa
luciarivas@humanas.unlpam.edu.ar

Mauro Andrés Cocco
Universidad Nacional de La Pampa
maurococcaro@humanas.unlpam.edu.ar

Resumen

La negociación de significados discursivos en las entrevistas resulta compleja dado el juego de poder que se pone de manifiesto entre entrevistador/a y entrevistado/a. En este trabajo, exploramos las estrategias utilizadas por los participantes para manifestar su dominancia en una entrevista de interés general. Analizamos la estructura de la interacción y el comportamiento lingüístico de quienes participan a partir de las elecciones léxico-gramaticales y prosódicas desde teorías pragmático-discursivas de la interacción. Observamos que ciertos patrones prosódicos y discursivos parecen recurrir sistemáticamente al momento de proyectar posturas dominantes. Validamos nuestras percepciones auditivas con el software para el análisis del habla Praat.

1. Introducción

Toda interacción presupone una negociación de significados, roles e identidades entre los participantes (Halliday y Matthiessen, 2014). En las entrevistas en los medios de comunicación esta negociación resulta compleja dado el juego de poder que se pone de manifiesto entre las personas entrevistadoras y las entrevistadas, quienes alternan comportamientos discursivos dominantes y no dominantes. La *dominancia discursiva* se puede definir en términos del poder interaccional, es decir la posibilidad de influir en las acciones, decisiones u opiniones de quienes participan (Linell et al., 1988; Linell, 2009; Fairclough, 2015, 1992). En la entrevista como interacción institucional (Hutchby, 2006; Tolson, 2006; Heritage y Clayman, 2010) el comportamiento de las personas entrevistadoras y entrevistadas está pautado de antemano y responde a convenciones institucionales. Se espera que las primeras mantengan una posición neutral ante los dichos de las entrevistadas dada su función de mediar entre estas y la audiencia. Por su lado, las personas entrevistadas se valen de estrategias para responder, evadir o cuestionar las preguntas que se les hacen y así mantener su propia agenda (Hutchby, 2006).

El tipo textual *entrevista radial o televisiva* ofrece a quienes participan libertad en cuanto al propósito de la interacción, pero establece límites respecto del tipo de contribuciones esperadas de cada persona – la persona entrevistadora es quien pregunta y la entrevistada quien responde. Según

Heritage y Clayman (2010), en los últimos cincuenta años – tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña – la forma de realizar preguntas por parte de quien entrevista ha evolucionado del neutralismo esperado a un antagonismo hacia la/el entrevistada/o, que se manifiesta a través de preguntas menos respetuosas y más agresivas. Paralelamente, las preguntas también han sufrido modificaciones en su diseño a partir de la inclusión de introducciones, que ciñen lo que se pregunta a un contexto determinado. Estos cambios tienen como resultado una mayor presión sobre la persona entrevistada para que aborde el contenido de manera directa y asertiva (p. 241).

Linell et al. (1988) establecen tres maneras en que las/los participantes pueden manifestar dominancia lingüística en la interacción: *dominancia interaccional*, *cuantitativa* y *tópica*. La primera, dominancia interaccional, se relaciona con el control del flujo del discurso en términos de control de los turnos de habla. La segunda, dominancia cuantitativa, corresponde a la frecuencia y duración de los turnos de las/los participantes. Por último, la dominancia del tópico se refiere a la introducción y desarrollo de los temas.

Desde el estudio de la fonología, dos enfoques hacen referencia a la incidencia de la prosodia en la determinación de los roles sociales de las/los hablantes. Desde una perspectiva Sistémica, Tench (1986) relaciona la dominancia discursiva al uso de tonos descendentes y la deferencia al uso de tonos ascendentes. Desde una perspectiva de la Entonación del Discurso, Brazil et al. (1980) y Brazil (1997) también afirman que quienes hablan expresan roles sociales. En esta teoría, la noción de *dominancia* se relaciona con una persona que adopta un rol ‘superior’ que le otorga “mayor libertad en el uso de las elecciones lingüísticas” (1980, p. 54). La persona dominante es quien controla el flujo de la interacción, es decir, asigna o mantiene el turno de habla y decide sobre el desarrollo de la interacción. Brazil et al. relacionan estas funciones con el uso de los sistemas prosódicos de Tono, Clave y Terminación.

Las entrevistas de debate pueden convertirse en tema de interés y tomar vida mediática en sí mismas (Hutchby 2006) y este es el caso de la elegida para análisis en este trabajo. Es una entrevista de interés general emitida por el canal británico *Channel 4 News* (16/01/2018)⁸⁶ que despertó nuestro interés por la constante puja de poder entre entrevistadora y entrevistado. En este trabajo exploramos los recursos pragmático-discursivos que ambos utilizan al enfrentar sus posiciones antagónicas y dominantes en el marco de lo que la conversación institucional les permite, y demostramos el rol importante que juegan las elecciones fonológicas para reforzar tales sentidos.

⁸⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=aMcjxSThD54&t=12s>

2. Marco teórico

2.1. Poder y diálogo

Linell (2009) postula que la comunicación auténtica es un campo fértil para explorar las relaciones entre los participantes en cuanto a asimetrías, poder, dominancia y transgresiones a los límites que cada tipo textual define para cada actividad comunicativa. La relación entre diálogo y poder puede abordarse en términos del estudio del movimiento interactivo de inicio y su correspondiente respuesta, dado que quien ejecuta un movimiento interaccional trata de influir en las acciones y pensamientos de su interlocutor/a. Algunos inicios pueden ejercer más poder que otros (por ejemplo, un/a hablante que trata de imponer sus ideas a través de modalidad categórica limita las opciones de acción de su contraparte). También algunas respuestas implican más subordinación que otras al responder (totalmente o no) según se espera. Así como el poder emerge y se ejecuta en la interacción, es ahí también donde nace y se desarrolla la resistencia. El estudio del diálogo ilumina las tensiones interaccionales comprometidas en el ejercicio del poder y en la respuesta a este (Linell, 2009, pp. 215-217).

En la misma línea, Halliday y Matthiessen (2014) sostienen que en la interacción “el/la hablante adopta un rol particular y al hacerlo asigna a su contraparte el rol complementario que desea que adopte” (p. 134). Los roles de habla fundamentales son *dar y demandar bienes y servicios o información*, es decir que al preguntar el/la hablante adopta el rol de quien busca información o bienes y servicios y requiere que su interlocutor/a los provea. Al nivel de la cláusula, las relaciones entre roles se representan en los patrones de modo, con los sistemas asociados de polaridad y modalidad, que realizan la función interpersonal del lenguaje. Así, con el uso de modo declarativo el/la hablante toma un rol activo de inicio ofreciendo material para la discusión. El uso de interrogativos de información puede también tener un rol iniciador, (Eggin y Slade, 1997, pp. 85-87), y es el inicio típico en una entrevista.

3.2. Toma de turnos en la entrevista

El estudio del habla mediática (*media talk*) como interacción verbal se ocupa de las formas en que las/los participantes de programas de radio y TV interactúan entre sí para una audiencia remota (Tolson, 2006, p. 3). A diferencia de la conversación, en la entrevista la organización del par pregunta-respuesta evita el uso de un tercer turno – reconocimiento – por el cual la/el hablante confirma la recepción – a menudo de manera evaluativa – del mensaje del turno precedente. Esta ausencia ubica a la persona entrevistadora como quien debe obtener información no para sí misma sino para la audiencia y contribuye así al rol de objetividad y neutralidad que se espera de quien entrevista (Heritage y Clayman, 2010, pp. 29-30).

En la entrevista, como en otras formas de interacción institucional, los temas, las acciones y el orden de las intervenciones están organizados desde el comienzo de forma explícita y predecible (Heritage y Clayman, 2010, p. 37). El tipo de turnos se reduce drásticamente al par adyacente pregunta-respuesta y la forma de cambio de turnos prescripta está apoyada en normas de comportamiento y cortesía públicas. Sin embargo, las convenciones prescriptas también pueden ser explotadas por las/los participantes para introducir otro nivel de dinámica interaccional (Tolson, 2006, p. 30). Por ejemplo, la persona entrevistada puede elegir no responder o puede hacer una pregunta a su entrevistador/a. Este comportamiento, que no es el esperado, puede conllevar sanciones – formales o informales – y en casos extremos la entrevista puede no ser reconocida como tal. Al atenerse a las normas, la persona entrevistadora y la entrevistada trabajan colaborativamente para mantener el contexto de una entrevista relevante para ellas y su audiencia (Hutchby, 2006, p. 26).

2.3. Prosodia y dominancia

Dentro de los diferentes estratos del sistema de la lengua, la prosodia representa uno de los niveles más concretos de expresión del lenguaje. Los patrones entonacionales se orientan hacia las/los participantes en la interacción y contribuyen a representar identidades y relaciones interpersonales al tiempo que juegan su rol en la creación del texto. Las elecciones fonológicas señalan significados que se reconocerán en el contexto de los estratos más abstractos del lenguaje, como la léxico-gramática, la semántica o los estratos contextuales. Al decir de Szczepek Reed (2011, 2015), los patrones prosódicos se describen e interpretan en relación a los eventos lingüísticos e interaccionales que co-ocurren con ellos en un determinado momento. En los análisis de discurso situado, el rol de la prosodia es realmente complejo. Sin embargo, hay contextos en los que ciertos patrones prosódicos parecen recurrir sistemáticamente.

La dominancia discursiva interaccional, desde la fonología, ha sido asociada a tres tipos de comportamiento que funcionan independientemente, a saber, los sistemas de *Tono*, *Clave* y *Terminación* (Brazil, et al., 1980; Brazil, 1997). Dentro del sistema de Tono, las elecciones de movimiento ascendente y ascendente-descendente proyectan un/a hablante dominante. Del mismo modo lo hacen la elección de *Clave*, que quiebra la concordancia de altura tonal, y la elección de una *Terminación* con altura tonal baja. Por su parte y desde la lingüística Sistémico Funcional, Tench (1996) asocia la dominancia interaccional al uso de tonos descendentes y ascendentes. Los primeros, asociados a la certeza, representan a un/a hablante en posesión del conocimiento, con autoridad y poder de decisión. Por otra parte, los últimos, asociados a la falta de certeza, representan a un/a hablante deferente, que no sabe y pregunta. Estas dos descripciones fonológicas, que parecen contradecirse, apelan a distintas áreas dentro del amplio concepto de *dominancia*. Mientras que Tench se refiere a la dominancia en relación al conocimiento del tema y la proyección de experticia en

determinado tópico, Brazil et al. lo hacen respecto del control del flujo del discurso y la asignación del rol de hablante. A estas diferencias se le suma la complejidad de la noción de *poder* (Fairclough, 2015; van Dijk, 1997), que involucra convenciones y estructuras socioculturales reguladoras de las prácticas sociales, y que por lo tanto no permite establecer una correspondencia directa entre el poder y el comportamiento lingüístico.

3. Análisis

En este trabajo analizamos una entrevista de interés general emitida por el canal británico *Channel 4 News* (16/01/2018) que desarrolla primariamente el tema de la brecha salarial relacionada al género y las diferencias entre hombres y mujeres. La entrevistadora, Cathy Newman, considerada la primera figura femenina del canal, sufrió ataques en las redes sociales a partir de la entrevista al reconocido y controversial psicólogo y profesor universitario Jordan Peterson, quien había publicado recientemente el libro *12 Rules for Life: An Antidote to Chaos*. Esta entrevista fue subida a YouTube y fue vista más de ocho millones de veces en el transcurso de dos meses⁸⁷.

Esta entrevista inicia desde la controversia. Desde el mismo principio, la entrevistadora deja ver su agenda pre-establecida para la charla, la diferencia y desigualdad entre los géneros, especialmente en el ámbito laboral. El entrevistado se resiste a hablar sobre ese tema, y a través de sus dichos, implícitamente, parece negar que tal diferencia existiera. La entrevistadora se propone, principalmente a través de formulaciones, llevar a su entrevistado en la dirección de su agenda, desambiguar lo que este expresa a través de generalizaciones y juicios de valor, y forzarlo a reconocer la diferencia entre los géneros. De este modo, la entrevista se plantea desde el cuestionamiento explícito a los dichos del entrevistado, inicialmente a través de la cita de su libro recientemente publicado, o de las explicaciones que él ofrece de estas citas durante la interacción.

En la descripción que se ofrece a continuación, analizamos en detalle los primeros turnos que, a nuestro entender, establecen el tono de debate de la entrevista, tono que se sostiene hasta el final. Luego, mostramos instancias a lo largo de la entrevista en las que tanto entrevistadora como entrevistado ejercen su dominancia en una oposición de agendas.

Desde el comienzo mismo de la conversación, la entrevistadora (CN) introduce el primer tema tomando una cita del libro mencionado y demandando explicaciones a su autor. Así, ejerce su rol inherente de anfitriona – en control del tópico y del flujo del discurso: inicia la interacción asumiendo el rol de quien pregunta, asigna el rol de próximo hablante al entrevistado (JP) y establece el tema de discusión. Es interesante destacar el modo en el que este inicio se lleva a cabo, sin elementos mitigadores de ningún tipo, y con una pregunta de información en la forma gramatical de una cláusula

⁸⁷ <https://www.theguardian.com/media/2018/mar/19/cathy-newman-the-internet-is-being-written-by-men-with-an-agenda>

imperativa, que resulta como una ‘demanda de explicaciones’. De este modo, CN se proyecta como alguien que conoce este libro al detalle y que cuestiona su contenido.⁸⁸

T1 Cathy Newman: || # 'Jordan ` Peterson || # 'you've >said || that 'men >need
|| 'quote || "to 'grow the °hell L` up." || 'Tell me L` why ||

Fonológicamente, CN utiliza terminación baja tanto al finalizar la cita del libro como al finalizar su turno, mostrando dominancia fonológica al cerrar ambas secuencias tonales (Brazil, 1997). Con el primer cierre restringe la temática a abordar a la cita textual del libro y luego de esto la demanda de explicación sigue el mismo patrón fonológico, indicando que se espera una respuesta extendida. Es interesante advertir en la segunda unidad tonal que el primer acento (*onset*) recae sobre el pronombre ‘you’, cuando en general los pronombres se articulan en su forma débil en inglés si no manifiestan contraste de personas. En este caso, el inicio de la unidad tonal con clave alta en ‘you’ tiene un matiz acusatorio que parece confirmarse hacia el final del turno cuando la entrevistadora le ordena ‘explique por qué’.

Al tomar su turno, JP accede a explicar los motivos que lo llevaron a escribir la cita en cuestión. Su explicación consiste en la descripción de un estado de situación que el hablante presenta de manera categórica, expresándose mediante presente simple y polaridad negativa, y estableciendo juicios de valor a través de calificaciones subjetivas (they are left *bitter* and *resentful*, and *arrogant*, etc.). Responde de la manera esperada, aceptando su rol, con un turno extendido que su anfitriona le permite terminar sin interrupciones. Fonológicamente, comienza su intervención con clave media, que es la esperada, ya que elabora la cita que su entrevistadora le propone como tema inicial, y finaliza su turno con terminación baja. Este cierre de secuencia tonal – que cierra su respuesta – coincide con una unidad gramatical completa, constituyéndose así en un lugar relevante de transición (LRT), es decir un momento en la estructura de la interacción que es prosódica, sintáctica y semánticamente completo (Szcepeck Reed 2007:23).

T2 Jordan Peterson: || ` Well || because there's nothing uglier than an old infant
there's nothing good about it people who don't grow up don't find the sort of
meaning in their life that sustains them through difficult times and they are certain
to encounter difficult times and they're left bitter and resentful and without purpose
and adrift and hostile and resentful and vengeful and arrogant and deceitful and
and of no use to themselves and of no use to anyone else and no partner for a
woman || and there's 'nothing in it that's L` good ||

⁸⁸ Utilizamos marcas tonéticas en la transcripción de los ejemplos, las cuales representan icónicamente los movimientos entonacionales y las letras H y L en versalita para representar el nivel tonal de Clave y Terminación. Validamos nuestras percepciones auditivas con el software para el análisis del habla Praat (Boersma, P. & Weenink, D. 1992-2020 - *Praat. Doing phonetics by computer*. Version 6.1.16 <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>)

Cuando finaliza su turno, la entrevistadora resume lo dicho por su entrevistado con un juicio de valor “*that sounds pretty bad*”, que está atenuado léxico-gramaticalmente, como si fuera una simple ‘primera impresión’. El uso de evaluación por parte de la entrevistadora la ubica en un rol de participante primario, como si ella fuera la destinataria directa de los dichos del entrevistado, cuando en realidad el fin de la entrevista es satisfacer la necesidad de información de un tercer participante: la audiencia, verdadera destinataria de la entrevista, y coloca a CN desde el inicio en una posición no neutral, lejos del rol esperado tradicionalmente. Fonológicamente, presenta la información como su punto de vista personal a través del tono descendente divergente y espera el acuerdo de su entrevistado con su terminación media. JP responde a la proyección fonológica de CN y contesta, acordando con la evaluación de la anfitriona a través de la repetición léxica pero evitando los atenuantes, con modalidad categórica. El quiebre de concordancia tonal proyecta su acuerdo como contrastivo, en este caso respecto de la atenuación ofrecida por la anfitriona, y lo posiciona en un rol dominante, con la experticia necesaria para evaluar categóricamente la situación descripta.⁸⁹

T3 Cathy Newman: || So you're _H'say- I >mean || 'that °sounds °pretty `bad ||

T4 Jordan Peterson: || [it's _H`bad] ||

T5 Cathy Newman: || [Y||ou're >saying] || there's a _H'crisis of mascu _H`linity || I >mean || 'what do you `do about it? ||

Sin embargo, la entrevistadora no cede su turno de hablante luego de brindar su impresión, y la respuesta del entrevistado se da en solapamiento, mientras ella hace caso omiso de esta intervención y continúa con su reelaboración de lo expresado por JP en una nominalización que transforma en tema a abordar en su siguiente pregunta “*you’re saying this is a crisis in masculinity*”, “*what do you do about it?*”.

Esta pregunta es un nuevo pedido de explicaciones, que sin atenuaciones cuestiona al entrevistado sobre sus acciones. Este nuevamente responde como se espera, otorgando concordancia tonal en clave media y tomando un turno extendido en el que explica sobre sus charlas online para una audiencia masculina, detalle que la entrevistadora elige para su próxima pregunta, ya que la conduce a su agenda preestablecida sobre cuestiones de género: “*and it’s mostly you admit it’s mostly men listening...*”. El entrevistado ofrece una respuesta breve a esta afirmación y vuelve a continuar con su agenda, la misma a la que se refería en el turno anterior.

⁸⁹ La concordancia tonal (Brazil, 1997; Brazil et al., 1980) es una restricción que opera en los momentos de cambio de turno, en los que la terminación del turno del primer hablante establece una expectativa de correspondencia tonal en la clave de inicio del turno del segundo hablante. La falta de concordancia tonal suele tener un impacto negativo en la interacción y el hablante que no la respeta será visto como ejerciendo o demandando dominancia lingüística (Roncero, 2009).

Dos turnos después, la entrevistadora vuelve a virar el tema hacia la separación de géneros. Lo hace a través de dos preguntas polares, que restringen la posibilidad de respuesta de su entrevistado.

T11 Cathy Newman: || #'Does it- #'does it ~ bother you || that 'your >audience || is pre>dominantly || ~ male? || 'Does that- 'isn't isn't that a °bit di~visive? ||

T12 Jordan Peterson: || # ~ No || I 'don't ~think so || I mean it's no more divisive than the fact that YouTube is primarily male and Tumblr is primarily female.

Utiliza tonos descendentes que indican que espera información nueva y con terminación baja al finalizar el turno, explicitando su dominancia al indicar nuevamente que espera una respuesta extensa, probablemente una explicación. JP responde a la pregunta polar negativa mostrando desacuerdo con tono descendente divergente y en clave alta contrastiva en la partícula '*No*'. Sin embargo, luego modifica la negación categórica agregando '*I don't think so*' con tono socialmente convergente que suaviza la fuerza de la negación, y vuelve a resistirse a tomar la diferencia de géneros como tema de discusión cambiando el eje hacia la característica de las redes sociales, a las que pone en posición temática de su cláusula.

De allí en más, este patrón se repite. La entrevistadora cuestiona a su entrevistado con citas de su libro, el entrevistado responde, y ella toma sus dichos para, a través de formulaciones, re-direccionar sus respuestas hacia la desigualdad de género. La entrevistadora insiste en su agenda pre-establecida y por lo tanto demanda explicaciones concretas de su entrevistado. El entrevistado se muestra renuente a aceptar este tema de discusión, y permanentemente se defiende de las formulaciones que plantea la anfitriona. Realiza esta defensa de manera categórica, lo que alimenta el espíritu de controversia inicial, ya que por momentos la interpela categóricamente con entonación descendente negando dichas formulaciones: "*I'm just not saying*"; "*I didn't say...*"; "*I'm not saying*". Además, recurre a sus estudios y su experticia, proyectándose como dominante en su área de trabajo, y poniendo esta condición de experto como validación de sus dichos: "*I'm a clinical psychologist*". "*If you're a social scientist worth worth your salt...*"

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos significativos a lo largo de la entrevista y explicamos los mecanismos de dominancia que ambos interlocutores utilizan para mostrarse categóricos ante posiciones antagónicas.

3.1. Recursos para marcar agenda

Como mostramos en el análisis detallado del inicio de la entrevista, la anfitriona ocupa su rol inherente de entrevistadora proponiendo de manera categórica los temas que pretende que su entrevistado aborde. Al observar que JP se resiste a desarrollar lo que ella tiene como agenda, CN utiliza diferentes mecanismos para marcarla. El entrevistado, por su parte, busca evadir esa agenda en

sus respuestas. En el análisis que sigue, daremos cuenta de tres de estos mecanismos, a saber: el uso de imperativos directos sin atenuantes, la (des) calificación o evaluación explícita de los dichos de su interlocutor, y el uso extensivo de formulaciones.

Respecto del primer recurso mencionado, en algunos turnos, CN utiliza aseveraciones seguidas de cláusulas imperativas, demandando una respuesta. El tono descendente divergente proyecta un posicionamiento divergente.

T231 Cathy Newman: || O 'kay || #t'ell us °how that phi~'losophy || is in #l'any way
`comparable ||

T235 Cathy Newman: || 'What about- the 'thing about you 'know || `fighting || and
the `lobster || #t'ell us about the `lobster ||

El segundo recurso para imponer su agenda es calificar la respuesta de su entrevistado como generalizaciones para demandar mayor especificidad. En el turno 25, CN cuestiona el lugar desde el que JP se expresa a través de la pregunta *'what gives you the right...?'* y luego acusa a su interlocutor resumiendo sus dichos en una nominalización con valoración de sanción social negativa (*'vast generalizations'*) (Martin y White, 2005). El tono de controversia se eleva a través de la elección de altura tonal alta en puntos estratégicos de su turno: al inicio, mostrando contraste con los dichos de su interlocutor en el turno anterior, y en el término valorativo *'vast'*, que además tiene entonación descendente, acentuando la divergencia.

Como respuesta, JP hace referencia a su título profesional y de esta manera se ubica en un rol dominante respecto del conocimiento experto. Refuerza estos significados fonológicamente del mismo modo que su anfitriona, con terminación alta en un tono descendente.

T25 Cathy Newman: || Well #l'what °gives you the °right to #`say that || I >mean
|| #l'maybe >that's || how 'women #`want their re_lationships || `those _women I
mean || you're 'making these `vast || genera~lizations ||

T26 Jordan Peterson: || I'm a 'clinical psy_#`chologist ||

A continuación, podemos apreciar otros casos en los que CN reacciona evaluando las respuestas de JP y finaliza la mayoría de sus turnos con terminación alta que demanda una respuesta comprometida:

T13 Cathy Newman: || `That's || *pretty di´visive* || #´isn't it? ||

T51 Cathy Newman: || 'I'm saying °that °nine percent `pay gap || e`xists || 'that's a °gap between °men and `women || I'm #not saying `why it e_xists || but it e`xists || `now || if #you're a `woman || #that °seems °pretty un#`fair ||

T55 Cathy Newman: || A#`gain || a 'vast general#`zation || 'Some women are #`not more a_greeable than _men ||

T85 Cathy Newman: || #I'm gonna °take °issue with the i°dea of the >typical || `woman || because you `know || all women are `different ||

Según Hutchby (1996, p. 65) el uso de generalizaciones, y aseveraciones extremas o sin mitigación permite la argumentación en contra. En T55, por ejemplo, la entrevistadora cuestiona el turno previo del entrevistado: '*Women are more agreeable than men*'. El uso de la categoría general '*women*' le ofrece a CN el recurso para construir oposición, y la simetría léxica (*some women are not more agreeable than men*) hace que el contraste sea muy efectivo y debilite el argumento de JP. La entrevistadora realiza su contraste utilizando tonicidad marcada sobre la partícula negativa, con terminación alta en un tono descendente que indica certeza y dominancia respecto del tema (Tench, 1996).

Las preguntas declarativas son otra manera de mostrar inclinación hacia respuestas que se alineen con ellas (Heritage y Clayman, 2010, p. 232). El uso de palabras mitigantes (*hedges*) para disminuir la fuerza de las emisiones (por ejemplo, *as you know, you know what I mean?*) o coletillas interrogativas (*question tags*) al final de aseveraciones presentan a la emisión de manera que parece invitar a una respuesta positiva y son interpretadas como características afiliatorias, por lo que no suelen ocurrir en el contexto de una entrevista adversaria (Tolson, 2006, p. 48). Sin embargo, el uso de *tags* en esta entrevista se relaciona frecuentemente a una evaluación de la entrevistadora que cuestiona el valor ético de la respuesta precedente, por lo que parece generar adversidad más que afiliación. Fonológicamente, las *tags* con entonación ascendente se interpretan como preguntas reales, indicando que el hablante solicita confirmación de la aseveración que la precede, mientras que con entonación descendente refuerzan lo expresado en ella y dan por sentado el acuerdo. En la entrevista analizada, el entrevistado no suele responder de la manera esperada, ya que no da respuestas directas o contradice a la entrevistadora. Estas respuestas muestran la clara falta de afinidad entre las posturas de ambos participantes, que se ve reforzada en algunas ocasiones por la falta de concordancia tonal en la respuesta de JP, como en los dos primeros ejemplos que se dan a continuación:

T13 Cathy Newman: || `That's || pretty di `visive || _H `isn't it? ||

T14 Jordan Peterson: || `Tumblr is pri °marily `female ||

T37 Cathy Newman: || But _H'that's °not _H `true || `is it? ||

T38 Jordan Peterson: || It's abso _H `lutely true ||

T55 Cathy Newman: || 'And on _H `average || 'you're getting >paid || 'nine percent
°less than a `man || and 'that's not _H `fair || `is it? ||

T56 Jordan Peterson: || It de'pends on °why it's _H `happening ||

El tercer recurso enumerado se refiere a las formulaciones, que son una paráfrasis de lo que se ha dicho en un turno o serie de turnos anteriores o la mención explícita de algo que se entiende como una inferencia o implicancia de lo que se ha dicho (Fairclough, 1992, p. 136). Aunque actúan como representaciones de lo que el interlocutor dijo o quiso decir, raramente son neutrales, ya que alinean el tema a ser desarrollado con el tema sobre el que se pregunta, minimizando la discrepancia entre ambos. La formulación revela a quien la produce no como conducto neutral sino como un/a participante que interpreta activamente el habla precedente (Hutchby, 2006; Heritage y Clayman, 2010).

En el siguiente fragmento, CN formula el turno previo de JP luego de un LRT. En esta secuencia de 4 turnos CN utiliza las palabras '*you're saying*' para introducir la formulación. En T43 recurre a las mismas elecciones fonológicas del T1 (clave alta contrastiva, prominencia acusatoria en el pronombre y terminación baja). El T45 difiere solo en la clave media inicial que muestra continuidad temática. JP rechaza la primera formulación y reformula la segunda, utilizando terminación alta en ambos casos en un tono descendente, lo que realza su rechazo e insta a su interlocutora a brindar una respuesta comprometida. En los cuatro turnos, además, encontramos solapamientos, que manifiestan la voluntad de los hablantes de tomar el turno e imponer sus dichos.

T43 Cathy Newman: || But _H'*you're saying* `basically || it 'doesn't `matter || if
'women °aren't °getting to the `top || because that's what's 'skewing that
°gender `pay gap || `isn't it? || You're >saying || `well 'that's [just a °fact of `life
|| 'women `aren't || neces'sarily going to] `get || to the _L `top ||

T44 Jordan Peterson: || [*I'm 'not saying* it °doesn't _H `matter] || _H `No || I'm 'not
saying it doesn't _H `matter || _H `either ||

T45 Cathy Newman: || [*You're 'saying* it's a °fact of _L `life] ||

T46 Jordan Peterson: || [*I'm 'saying* there are °multiple] _H `reasons for it ||

CN utiliza con frecuencia la formulación para enfrentarse a los dichos de JP. Encontramos 27 casos de la estructura léxica '*so you're saying*' o formas similares para focalizar en un punto de discusión. El recurso '*you say (X)*' permite ver cómo quien entrevista monitorea las palabras del/ la

entrevistado/a para encontrar potenciales elementos a discutir o como la base para iniciar un argumento (Hutchby, 1996, p. 68). Por medio de este recurso, CN, por un lado, atribuye una posición a JP y lo hace responsable de sus palabras y, por otro, lo desafía a defender o explicar su postura.

Una forma de respuesta de las/los participantes interpeladas/os es la resistencia a los cuestionamientos y a la naturaleza escéptica de la formulación (Hutchby, 1996, pp. 69-74). En la entrevista, JP resiste el cuestionamiento mediante la negación o corrección de la formulación, lo que genera un ambiente de adversidad y evidencia falta de alineación entre los participantes. Esto puede apreciarse en los T43-46 (más arriba), donde JP detecta la modificación de sus palabras y la disputa.

En T15-16 el entrevistado reacciona negando la formulación de CN - cuya terminación baja sugiere que no hay más que decir -, reformulando sus palabras con clave alta contrastiva y estableciendo su opinión como un hecho a partir de una aseveración sin modalización (*that's the way it is*), pero sin ofrecer evidencia que avale lo expresado:

T15 Cathy Newman: || You're >just saying || 'that's the way it _L`is ||

T16 Jordan Peterson: || _H`Well I just || I'm 'not saying _H`anything || it's 'just an
obser_H`vation || that 'that's the way it _L`is ||

Como expresamos anteriormente, uno de los mecanismos de dominancia que ejerce el entrevistado es el de posicionarse como experto en el área. Así, se defiende de los dichos de su entrevistadora refiriéndose de manera categórica a determinada realidad. El ejemplo citado en el párrafo anterior muestra exactamente esta postura. JP no sólo niega la formulación que expresa su anfitriona (ver T15), sino que pone sus dichos de manera categórica como observaciones de una realidad objetiva. Refuerza este significado desde la fonología, al utilizar terminación baja, cerrando la secuencia tonal y el tema. Este es un recurso que JP utiliza a menudo, como se puede ver a continuación en los siguientes ejemplos. Es interesante observar en estos tres turnos como el entrevistado finaliza cada uno de ellos con una cláusula relativa con modalidad categórica en todos los casos, reforzando sus dichos. Fonológicamente, realiza estas cláusulas con tono descendente divergente, proyectándose como quien sabe del tema, y en los dos últimos casos refuerza su divergencia con terminación alta, que demanda una participación activa de su interlocutora.

T78 Jordan Peterson: || `Well || `or|| 'choosing ca°reers that °actually
°happen to be _H`paid less || which 'women °do a `lot of ||

T213 Jordan Peterson: || _H'Only in the °broader °context of my >claims || that
'radical °leftist `ideologues || 'are authori °tarian || 'which they _H`are ||

T241 Jordan Peterson: || and it's 'part of my at °tempt to `demonstrate || that the
i_H'idea of _H'hierarchy || has 'absolutely °nothing to °do with °socio °cultural
con_H`struction || *which it _H`doesn'*. ||

Tolson (2006) hace referencia a una variedad de formas de reaccionar de los entrevistados en situaciones adversarias o antagónicas, por ejemplo, hacer comentarios sobre las preguntas, objetar las introducciones o hacer preguntas ellos mismos. JP utiliza varias formas de resistencia ante las preguntas formuladas por CN, por ejemplo, respondiendo a ellas con otra pregunta. En los tres ejemplos a continuación, JP utiliza un tono descendente, lo que sugiere que desconoce la respuesta que podría dar CN y terminación alta al finalizar el turno, demandando una respuesta contrastiva que implica una toma de decisión. Los actos de resistencia pueden ser vistos como momentos en los que los entrevistados asumen una posición dominante respecto de los temas de la entrevista o de su desarrollo.

T17 Cathy Newman: || _H'What's >in it || for the `women though? ||

T18 Jordan Peterson: || `Well || 'what sort of `partner do you °want? || D'you
want an 'overgrown °child? || Or do you want 'someone to con °tend with || that's
'going to `help you || and that you can re _H`ly on? ||

T93 Cathy Newman: || 'seven °women °running the >top || 'FTSE °one
hundred >companies || in the U. _K || I >mean || 'that's not _L`fair ||

T94 Jordan Peterson: || `well || `well || the >first || the 'first question might °be ||
uhm 'why would you °wanna _H`do that? ||

T224 Cathy Newman: || _H'Mao _H'Mao 'under °Mao || 'millions of °people _L`died
|| I >mean || there's 'no com _L`parison || between 'Mao and a 'trans °activist ||
'is there? ||

T225 Jordan Peterson: || 'Why _H`not? ||

Heritage y Clayman (2010) distinguen entre respuestas evasivas y resistentes cuando los entrevistados no responden a las expectativas del entrevistador. La evasión corresponde a respuestas consideradas inadecuadas, mientras que la resistencia se refiere a aquellas que no responden totalmente a la pregunta pero que no son necesariamente inadecuadas en esa ocasión. Una forma de resistencia consiste en rehusarse a abordar la agenda de la pregunta, lo que puede justificarse argumentando que la pregunta es incorrecta o inapropiada.

En el siguiente intercambio, JP evita responder manifestando no entender la pregunta. CN la reformula y JP finalmente responde utilizando una cláusula condicional que modifica el contenido de la pregunta al plantear una alternativa. En ambas preguntas, CN utiliza la entonación descendente solicitando información nueva y ejerce dominancia a través de la terminación baja, lo que implica dominancia en el control del discurso al ofrecer a JP la posibilidad de que se exprese en su respuesta. Aunque ambas son preguntas polares, queda claro que una respuesta breve por sí o por no, no sería adecuada.

T101 Cathy Newman: || 'Is °gender e °quality a_L ` myth? ||

T102 Jordan Peterson: || I-I 'don't know what you °mean by the_H ` question ||
 'men and °women °aren't the_H ` same || and they_H ` won't be the same || 'that
 doesn't °mean they 'can't be °treated_H ` fairly ||

T103 Cathy Newman: || Is 'gender e °quality de_L ` sirable? ||

T104 Jordan Peterson: || If it 'means e °quality of_H ` outcome || 'then °almost
_H ` certainly it's °unde °sirable ||

En la siguiente formulación, CN utiliza clave media para mantener continuidad del tema y terminación baja dominante, cerrando una secuencia tonal e implicando que no hace falta decir más. JP rechaza esa formulación irónica al emitir un juicio de valor negativo respecto de la capacidad de la entrevistadora para interpretar su respuesta.

T27 Cathy Newman: || ` Right || so you're saying you've 'done your `research ||
 and 'women °are un>happy || 'dominating ` men ||

T28 Jordan Peterson: || I 'didn't say they were un °happy °dominating ` men || I
 said it was a 'bad °long-term ` solution || It's 'not the °same ` thing ||

4. Conclusiones

La entrevista analizada nos permite observar cómo las elecciones léxico-gramaticales y sus realizaciones fonológicas contribuyen a la construcción de la relación entre los participantes, y la alternancia de roles dominantes en este tipo particular de encuentro. Advertimos que los significados que se desprenden de la realización fonológica con frecuencia refuerzan los significados expresados por la léxico-gramática.

La entrevistadora mantiene su rol institucional en relación al inicio y cierre de la entrevista y a su estructura a partir de preguntas. Sin embargo, se sale del rol esperado al comprometerse personalmente en sus reacciones ante las respuestas de su entrevistado. Por otro lado, el entrevistado logra manipular las preguntas de manera de mantener su agenda. Esto lleva a un enfrentamiento

presente a lo largo de toda la entrevista que da cuenta de la competencia por el poder para establecer la agenda de cada uno de los participantes. Un posterior análisis del lenguaje corporal de los participantes puede enriquecer estos hallazgos.

Bibliografía

- Boersma, P. & Weenink, D. (1992-2020) *Praat. Doing phonetics by computer*. [Computer programme]. Version 6.1.16 <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D., Coulthard M. & Johns C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Eggs, S. & Slade, D. (1997) *Analyzing Casual Conversation*. London: Equinox.
- Fairclough, N (2015) *Language and power* (3rd Edition) New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Halliday, M.A.K. & Greaves, W.S. (2008). *Intonation in the Grammar of English*. London: Equinox.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th edition). London: Arnold.
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in Action. Interactions, Identities, and Institutions*. Oxford: John Wiley & Sons Ltd.
- Hutchby, I. (2006) *Media Talk. Conversation Analysis and the Study of Broadcasting*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press
- Hutchby, I. (1996) *Confrontation Talk. Arguments, Asymmetries, and Power on Talk Radio*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Linell, P., Gustavsson, L., & Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in dyadic communication: A presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 26, 415-442.
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation, Appraisal in English*, London & New York: Palgrave Macmillan.
- Roncero S (2009) The Key and Termination systems: Somewhat Neglected Aspects of Discourse Intonation. In *1 Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras*, UNSAM, Buenos Aires, pp. 1-14.
- Szczepek Reed, B. (2007) *Prosodic Orientation in English Conversation*. Palgrave Macmillan.
- Szczepek Reed, B. (2015). Pronunciation and the analysis of discourse. En Reed, M. & Levis, J. (eds.), *The handbook of English pronunciation*, 190-208. Oxford: Wiley Blackwell.

- Szczepek Reed, B. (2011) *Analysing Conversation: An Introduction to Prosody*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tench, P. (1996). *The intonation systems of English*. London: Cassell.
- Tolson, A. (2006) *Media Talk. Spoken Discourse on TV and Radio*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- van Dijk, T. A. (1998) *Discourse as Interaction in Society*. En van Dijk, T. A. (ed.). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage.

La aspiración en el español patagónico: un análisis en el habla infantil

Lucas M. Brodersen
Universidad Nacional del Sur
lucas.brodersen@uns.edu.ar

Gonzalo E. Espinosa
Universidad Nacional del Comahue
gonzalo.espinosa@fadel.uncoma.edu.ar

Resumen

En este trabajo se analiza el fonema /s/ en la producción infantil del español hablado en la Patagonia argentina. Se obtienen muestras de habla espontánea en niños agrupados en tres edades distintas (desde [2;0] a [4;0.17]) y se analizan las instancias de /s/ teniendo en cuenta distintos dominios prosódicos (Nespor & Vogel, 2007). Los resultados indican que el alófono [h], correspondiente a la aspiración de /s/, está presente desde los primeros estadios del desarrollo fonológico. Asimismo, la producción de este sonido parece estar condicionada por la estructura silábica y los dominios prosódicos presentes en cada grupo etario. Finalmente, los informantes de mayor edad muestran características semejantes al habla adulta.

1. Introducción

Si bien numerosas investigaciones analizan la producción de los diferentes procesos fonológicos en hablantes adultos del español de Argentina (Donni de Mirande, 1978; Fontanella de Weinberg, 2000; Rojas Mayer, 1980), no muchas abordan su adquisición (Martínez et al., 2010) y no existen antecedentes sobre la adquisición de sibilantes en la variedad rioplatense.⁹⁰ Teniendo en cuenta las reglas fonológicas y los procesos de simplificación según los distintos momentos de madurez de la gramática (Lleó, 2012), resulta necesario analizar el habla infantil para conocer cómo y cuándo aparecen diferentes aspectos fonético-fonológicos que ocurren en habla adulta.

En su mayoría, los trabajos que describen el habla infantil se enfocan principalmente en aspectos fonético-fonológicos *dentro de las palabras aisladas* (p. ej. Miller, 2013; Ugalde Fajardo, 2018; Vivar et al., 2020). Ahora bien, dado que buscamos observar la ocurrencia de la aspiración ([s] → [h]) en los diferentes dominios prosódicos (Nespor & Vogel, 2007), resulta necesario ir más allá de los procesos que ocurren dentro de la palabra aislada y estudiar también los que suceden *entre palabras*. En tal sentido, Newton & Wells (1999) analizan la producción de tres procesos fonológicos entre palabras en el habla infantil (asimilación, elisión y enlace) en niños entre [3;0] y [7;0] y sus resultados no revelan una tendencia de desarrollo evidente para estos tres procesos ni cambios significativos en

⁹⁰ Véanse Agudelo-Montoya et al. (2020) para una síntesis de distintos métodos y modelos teóricos sobre el desarrollo fonológico en adquisición infantil.

su ocurrencia. Asimismo, el uso de estos procesos ocurre en proporciones similares y con la misma variación si se compara el habla infantil con la de los adultos. Esto refuerza lo afirmado por Stemberger (1988), quien observó que los procesos fonológicos resultaban similares a los del habla en adultos.

Teniendo en cuenta el estudio de fonemas sibilantes a nivel palabra en el español de Costa Rica, Ugalde Fajardo (2018) analiza los distintos procesos involucrados al momento de producir el sonido /s/. Más allá de las explicaciones fonológicas que motivan los fenómenos como la omisión y la sonorización, entre otros, el autor explica la variación de los datos como dependiente también de las habilidades articulatorias de los informantes, el desarrollo fisiológico y la exposición a la variedad estándar. Asimismo, el desarrollo fonológico en habla infantil se ha explicado teniendo en cuenta la medida en que los niños van desarrollando su estructura silábica y sus capacidades para producir los segmentos según sus características fonéticas. A grandes rasgos, la producción infantil del español comienza con una sílaba simple (mayormente CV) y con segmentos condicionados por la posición silábica (p. ej. Oropeza Escobar, 2001; Polo, 2017). Por su parte, Vivar et al. (2020) investigan la adquisición de /s/ en niños de Chile y explican las distintas alternancias alofónicas –incluyendo la omisión– desde un punto de vista sociolingüístico. Sus resultados indican que el nivel socioeconómico no impacta significativamente en el tipo de producción y que la aspiración aparece desde muy temprana edad.

Con el fin de observar la pronunciación de /s/ no solo en palabras aisladas sino en grupos prosódicos mayores, adoptamos el modelo de la fonología prosódica (Nespor & Vogel, 2007), que permite sistematizar las variantes alofónicas a medida que los niños desarrollan una organización más compleja del habla. La fonología prosódica considera al componente fonológico como un grupo de subsistemas que interactúan entre sí y cada uno está gobernado por sus propios principios. Se tiene en cuenta que la representación mental del habla se divide en partes ordenadas jerárquicamente. Estas distintas partes, es decir, los constituyentes prosódicos de la gramática, se señalan por diferentes tipos de entradas que varían de modificaciones segmentales reales hasta cambios fonéticos más sutiles. Esto quiere decir que cada constituyente prosódico sirve como dominio de aplicación de reglas fonológicas específicas y procesos fonéticos, teniendo en cuenta no sólo el componente sintáctico sino también los otros componentes gramaticales, como la morfología, la semántica y la pragmática. En este sentido, las representaciones fonológicas prosódicas son unidades fonológicas organizadas jerárquicamente y estas unidades se agrupan en rasgos con jerarquías. Los siete dominios fonológicos propuestos por Nespor & Vogel (2007) son, de menor a mayor, la sílaba, el pie, la palabra fonológica (ω), el grupo clítico (C), la frase fonológica (φ), la frase entonativa (\mathfrak{I}) y el enunciado fonológico (U).

Teniendo en cuenta los antecedentes sobre el habla infantil del español y adoptando un análisis basado en la fonología prosódica, nuestro principal objetivo es ofrecer una descripción y análisis de la pronunciación del sonido /s/, cuyas realizaciones alofónicas representan un punto de mayor variación

lingüística en el mundo hispanohablante (Coloma, 2010; Moreno Fernández & Otero Roth, 1998). Abordamos la aspiración de este sonido, es decir, la producción del alófono [h], en el proceso de adquisición infantil en la variedad patagónica⁹¹. En la Sección 2, ofrecemos una breve descripción de la aspiración según los distintos contextos fonológicos. La Sección 3 presenta los aspectos metodológicos para la recolección del corpus. Luego de mostrar los resultados y el análisis (Sección 4), concluimos el trabajo con algunas reflexiones finales en la Sección 5.

2. La aspiración del fonema /s/

2.1. Descripción del proceso fonológico

La producción concreta del sonido /s/ puede alternar, principalmente, entre dos alófonos: uno más básico [s] y otro que puede surgir en ciertos contextos fonético-fonológicos [h]. Según Hualde (2014, p. 157), la aspiración en español siempre va acompañada de variación con dos aspectos diferentes⁹²: por un lado, un aspecto social, que se refiere a un mayor debilitamiento en contextos informales y en hablantes con nivel socioeducativo inferior; por otro, un aspecto fonológico, relacionado con la tendencia del proceso a ocurrir más frecuentemente en unos contextos lingüísticos que en otros. Asimismo, aparte del debilitamiento de /s/ como una aspiración laríngea [h], puede producirse una elisión total del sonido.

Hualde (2014) agrega que la aspiración tiene lugar en diversos contextos fonológicos, aunque algunos resultan más frecuentes que otros. En primer lugar, los contextos preconsonánticos resultan ser los más favorables, ya sea por una consonante dentro de la palabra (*asma* ['ah.ma]) o por una consonante al comienzo de la palabra siguiente (*las casas* [lah 'ka.sas]). El segundo contexto más frecuente para la aspiración tiene lugar ante una pausa (*vamos* ['ba.moh]). Por último, los contextos menos frecuentes se observan cuando, al final de una palabra, el sonido /s/ está seguido por una vocal (*los autos* [loh aw.tos]).

Asimismo, Hualde (2014) analiza estadísticamente la aspiración en hablantes de Buenos Aires y observa que la /s/ al final de la palabra se conserva mayoritariamente ante vocal y ante pausa (Tabla 1: c. & d.). Por otro lado, en contextos donde precede a una consonante en el interior de la palabra, se nota una tendencia a aspirar /s/ (Tabla 1: a.). En cuanto a la distribución de las variantes de /s/, es decir [h] y elisión (∅), se observa una preferencia por [h] ante una consonante (Tabla 1: a. & b.), aunque si

⁹¹ Fontanella de Weinberg (2000) propone una subdivisión geográfica de acuerdo a las variedades dialectales del español de la Argentina en litoral (Santa Fe y sur de la Mesopotamia), bonaerense (Buenos Aires y La Pampa) y patagónica (Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego). Asimismo, propone considerar dos macrorregiones dialectales: la mediterránea (noroeste, cuyana y central) y la del litoral (litoral, bonaerense y patagónica). La región patagónica se distingue de la bonaerense por la influencia del español de Chile y lenguas aborígenes, aunque comparten otros rasgos.

⁹² Hualde (2014) denomina este proceso “aspiración” o “debilitamiento de /s/”.

nos referimos a /s/ al final de palabra precediendo a vocal o pausa, ambas variantes ocurren con una frecuencia similar (Tabla 1: c. & d.).

	[s]	[h]	∅
a. _C	12%	80%	8%
b. _#C	11%	69%	20%
c. _#V	88%	7%	5%
d. _##	78%	11%	11%

Tabla 1. Aspiración según el contexto en Buenos Aires (adaptada de Hualde 2014, p. 158)

2.2 Aspiración y fonología prosódica en el habla adulta del español bonaerense

Brodersen (2015) analiza la aspiración en hablantes adultos del español bonaerense, de acuerdo a la propuesta de Nespor & Vogel (2007). El motivo de la comparación con el habla adulta del español de Buenos Aires se debe a que, a diferencia de otras zonas del país, esta variedad presenta rasgos fonológicos muy similares al español hablado en la Patagonia (Fontanella de Weinberg, 2000). El análisis de la aspiración en el habla adulta demuestra que este proceso opera de manera obligatoria u opcional según el dominio de la jerarquía prosódica. En primer término, la aspiración se observa en la palabra fonológica (ω), que representa la interacción entre el componente fonológico y el componente morfológico y constituye el nivel más bajo en la jerarquía adoptada en este trabajo⁹³:

- (1) asma [ah.ma] ω
- (2) desmontar [deh.mon.tar] ω
- (3) desleal [deh.le.al] ω

A partir de los ejemplos (1)-(3), se observa que la regla de aplicación de la aspiración para la palabra fonológica ocurre en la raíz de la palabra (1) y en afijos (2)-(3). Cabe aclarar que esta regla es obligatoria y que [s] se convierte en [h] siempre y cuando la primera se encuentre en la coda de la sílaba.

Asimismo, la aspiración tiene lugar en el dominio del grupo clítico (C). Nespor & Vogel (2007) afirman que los clíticos tienen una naturaleza híbrida, porque son elementos que parecen formar parte de la palabra fonológica o parecen actuar como independientes en sí mismos. Así, el grupo clítico domina directamente una o más palabras fonológicas y es a su vez dominado por la frase fonológica. Por ejemplo:

⁹³ Los ejemplos (1)-(12) son tomados de Brodersen (2015), mientras que (13) y (14) fueron confeccionados por los autores para el presente trabajo.

- (4) Les dije (la verdad). [[le h]_ω ['di.xe]_ω] C
 (5) Les quiero (regalar algo). [[le h]_ω ['kje.ro]_ω] C
 (6) Los terminó. [[lo h]_ω [ter.mi.'no]_ω] C
 (7) Les insistió. [[le h]_ω [in.sih.'tjo]_ω] C
 (8) Los hostigó. [[lo h]_ω [oh.ti.'γo]_ω] C
 (9) Les apretó. [[le h]_ω [a.pre.'to]_ω] C

En (4)-(9), se observa que dentro del grupo clítico, la aspiración tiene lugar cuando está seguida por una vocal (7)-(9) o una consonante (4)-(6), siempre y cuando /s/ esté en posición de coda.

La aspiración también ocurre en el dominio de la frase fonológica (φ), es decir, en el constituyente que junta uno o más grupos clíticos. En los ejemplos (10) y (11) se observa que la aspiración en la frase fonológica, al igual que con el grupo clítico, tiene lugar cuando /s/ está seguida por una vocal o consonante.

- (10) Los casos complicados hoy hemos resuelto.
 [[loh 'ka.soh] C [kom.pli.'ka.doh]] φ [oj 'e.mo h re.'swel.to] φ
 (11) Los tres espejos que estabas esperando.
 [[loh treh] C [eh.'pe.xoh]] φ [ke eh.'ta.βa h eh.pe.'ran.do] φ

Finalmente, como lo muestran (12)-(14), la aspiración también puede ocurrir en los límites de los dos dominios prosódicos mayores: la frase entonativa (I = que alberga los contornos entonativos) y el enunciado fonológico (U = que contiene frases o grupos de frases entonativas con una unidad lógico-semántica). Estos dos dominios comparten la característica común que pueden estar seguidos de pausa.

- (12) Hay cientos. Había miles.
 [[aj 'sjen.to h] I [a.'βi.a 'mi.le h] I] U
 (13) Quiero mis veinte regalos. Me gustaría si los contás.
 [['kje.ro mih 'βejn.te re.'γa.lo h] I [me γuh.ta.'ri.a si loh kon.'ta h] I] U
 (14) ¿Cómo estás? ¿Bien?
 [['ko.mo es.'ta h] I [βjen] I] U

En síntesis, el sonido /s/ siempre debe estar en posición de coda para que ocurra la aspiración. El alófono [h] resulta obligatorio en el dominio de la palabra fonológica, mientras que, en los dominios

prosódicos mayores, tiene carácter obligatorio cuando /s/ precede a una consonante y opcional cuando precede a una vocal.

El estudio de la aspiración según los distintos dominios prosódicos nos brinda una herramienta de análisis en la producción de niños. Del mismo modo, los antecedentes sobre la aspiración en hablantes adultos nos permiten encontrar similitudes o diferencias a medida que se desarrolla el componente fonológico en el habla infantil.

3. Características de los informantes y metodología

El corpus para esta investigación corresponde al habla espontánea extraída de un estudio transversal con entrevistas realizadas a 9 niños (4 niños y 5 niñas) del norte de la Patagonia, Argentina. La distribución etaria (3 niños por grupo) está conformada de la siguiente manera: 2 años (desde [1;6] hasta [2;5]), 3 años (desde [2;6] hasta [3;5]) y 4 años ([3;6] hasta [4;5])⁹⁴. Los padres de los informantes son hablantes nativos de español y todos ellos residen en el norte de la Patagonia argentina, específicamente en el centro-oeste de Neuquén (localidades de Las Lajas y Loncopué) y en el centro-oeste de Río Negro (localidad de General Roca). Las entrevistas se grabaron en formato audiovisual o de audio, con previa autorización de los padres de los informantes. En algunas ocasiones los investigadores se encargaron de las grabaciones, aunque en otras fueron los mismos padres de los informantes, con el objetivo de evitar que los niños se sientan intimidados y así facilitar el habla espontánea. A los niños se les preguntó acerca de sus intereses personales, tales como dibujitos animados, entorno familiar, animales y canciones.

Se realizó la transcripción total de un corpus de 5 horas y 16 minutos de grabación: 94 minutos de grabación para el grupo de 2 años, 117 minutos para el de 3 y 99 minutos para el de 4. En la Tabla 2 se detalla la información etaria, sexo, identificación, edad de los sujetos al momento de las grabaciones y ocupación de los padres⁹⁵. Esta última información se debe a que se ha observado que en los procesos de simplificación fonológica el nivel socioeconómico tiene una influencia considerable, pero no existe influencia del género (Pavez et al., 2009).

⁹⁴ Esta distribución está vinculada con la intención de conformar grupos etarios con la misma cantidad de informantes y que cada grupo se diferencie de algún modo con los demás. Hay que tener en cuenta que las características particulares de cada niño pueden no corresponder con las tendencias de su grupo etario, debido a un desarrollo más lento o más rápido de su componente fonológico. Es decir, la organización de los grupos se pudo haber hecho según el grado de producción de los sonidos en cuestión. Sin embargo, con el objetivo de identificar tendencias y llegar a conclusiones preliminares en la producción del habla, hemos optado por establecer un agrupamiento según la edad cronológica para así observar el comportamiento de cada grupo como un todo.

⁹⁵ Para la presente investigación no se controlaron las características socioeconómicas de los padres de manera estricta. Si bien esto resulta fundamental para entender el habla infantil, nos aseguramos de contar con una diversidad semejante en cada grupo etario.

Grupo etario	Sexo	Identificación	Edad al momento de las grabaciones	Ocupación de los padres
2 años	F	SOF	[2;0.21] [2;1.11] [2;5.1]	Policía y ama de casa
	M	SAN	[2;2.1]	Policía y docente
	M	BEN	[2;3.11] [2;4.9] [2;4.12]	Policía y ama de casa
3 años	F	LOA	[2;8.4] [2;9.14]	Militar y ama de casa
	M	FRA	[3;2.1]	Trabajador rural y ama de casa
	F	MAI	[3;2.10]	Militar y docente
4 años	F	SAN	[3;8.11]	Militares
	F	ROS	[3;11.14]	Docente y ama de casa
	M	LEN	[4;0.17]	Técnico en computación y docente

Tabla 2. Características etarias, de género y sociales de la muestra de niños.

Todas las grabaciones se transcribieron según las convenciones generales de CHILDES.⁹⁶ Posteriormente, se identificaron las instancias del sonido /s/ susceptibles de aspiración y los distintos dominios prosódicos en los que se produjeron. Se obtuvo un total de 791 muestras: 106 correspondieron al grupo etario de 2 años, 381 al grupo 3 años y 304 al grupo de 4 años. Como se verá en el análisis y los resultados, cabe aclarar que la cantidad y tipo de muestras por grupo etario depende de la etapa del desarrollo fonológico. Es decir, los dominios fonológicos, la estructura silábica y el inventario de sonidos están sujetos a los estadios en la adquisición fonológica. Si bien esto significa que los grupos no son comparables en este sentido, nuestro objetivo es observar qué sucede con la aspiración a medida que los niños adquieren su lengua.

En una primera instancia, todo el análisis se realizó de manera perceptual por parte de los investigadores de manera separada. Cada uno de ellos identificó las instancias del alófono [s] o su variante aspirada [h], como así también su completa elisión [Ø]. En los casos de discrepancias, se realizó una inspección acústica de los datos por medio de Praat (Boersma & Weenink, 2019), teniendo en cuenta la energía concentrada en frecuencias altas para [s], la ausencia de energía concentrada para [h] y la ausencia de material fónico entre consonantes y vocales contiguas en torno al fonema /s/ elidido. No se discriminaron las instancias de los alófonos que reciben asimilación por las consonantes adyacentes. En este sentido, los muy pocos casos del alófono [x] en *escuela* [ex'kwela] o en *las casas* [lax'kasas] se computaron como aspiraciones, ya que no se percibió la ausencia de sonido y no se identificó el sonido [s] con energía en las frecuencias altas del espectrograma.

4. Análisis y resultados

Para extraer los datos del corpus, se diseñaron tablas de acuerdo al grupo etario (2, 3 y 4 años de edad) y los siguientes cuatro dominios prosódicos: palabra fonológica, grupo clítico, frase fonológica y

⁹⁶ Las transcripciones fueron realizadas por un grupo de estudiantes de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, siguiendo las principales pautas de CHILDES (<https://childes.talkbank.org/>). Este corpus fue creado de manera colaborativa para estudiar distintos aspectos del habla infantil. Fue parcialmente transcrito e íntegramente corroborado y supervisado en cuanto a la pronunciación de /s/ por los autores del presente trabajo.

frase entonativa.⁹⁷ Se indica si se trata de una muestra dentro de la palabra o entre palabras y si en la última sílaba de la palabra forma parte de la raíz o de un sufijo.⁹⁸ En los casos analizados *entre palabras*, se indica si la (no) pronunciación de /s/ precede un sonido vocálico o consonántico. Los casos de *final de palabra* no se clasificaron en antes de V(ocal) o C(onsonante), porque estaban seguidos de silencio o seguidos de otro dominio prosódico. Los resultados a continuación están organizados por dominio prosódico. Véase el Apéndice con algunos ejemplos para cada grupo de informantes y dominio fonológico.

4.1. Palabra fonológica

En relación con la aspiración en la palabra fonológica, se sistematizaron los datos de acuerdo a los distintos contextos de ocurrencia de aspiración en el habla de los adultos: dentro de la palabra fonológica (*este* → ['eh.te] ['es.te] ['e.teØ]) como también a final de la palabra, tanto si se trata de una raíz (*tres* → [treh] [tres] [treØ]) o de un sufijo (*casas* → ['ka.sah] ['ka.sas] ['ka.saØ]).⁹⁹ No se hizo una división entre los contextos de /s/ antes de consonante o vocal, porque todos los datos al interior de la palabra corresponden a coda seguida de consonante.¹⁰⁰

Como se muestra en la Tabla 3, los informantes de 2 años muestran una preferencia por la elisión dentro de la palabra fonológica. Si se trata de la última sílaba de la palabra, se advierte la misma cantidad de muestras de aspiración y elisión cuando hablamos de la raíz (p. ej. *más* → [mah] [maØ]), mientras que las únicas tres muestras de la última sílaba como afijo resultaron casos de elisión (p. ej. *pantalones* → [pan.ta.'lo.neØ]). Sólo se registró una muestra del alófono [s] dentro de la misma palabra (*este* → ['es.te]). El resultado total revela que para este grupo, la elisión resulta ser el proceso predominante. Esto está vinculado con los procesos de simplificación del habla en niños con desarrollo normal y de distintas lenguas (p. ej. Bosch, 1983; Ingram, 1976). Estos procesos pueden clasificarse en tres grupos principales: a) procesos relativos a la estructura de la sílaba, b) procesos asimilatorios y c) procesos sustitutorios. Los primeros hacen referencia a una tendencia a la reducción de las sílabas al esquema CV. Bosch (1983) señala que uno de ellos podría ser la omisión de las consonantes finales

⁹⁷ Los dominios se identificaron teniendo en cuenta los constituyentes sintácticos disponibles. Por ejemplo, si el niño dijo “casas lindas”, esto se consideró como el dominio menor completo, es decir, frase fonológica, y no como un enunciado fonológico a pesar de comunicar un aspecto lógico-semántico. Asimismo, no se analizaron los enunciados fonológicos, porque no se observaron suficientes datos debido a la prosodia inherentemente simplificada del habla infantil.

⁹⁸ Aunque no hacemos un análisis de los datos en función de si se trata de una raíz o un sufijo, de todos modos, hemos decidido compartir los resultados en aquellos dominios que contenían una cantidad relevante de datos: palabra fonológica, grupo clítico y frase fonológica.

⁹⁹ En el contexto del interior de la palabra fonológica, se incluyen tanto los casos que forman parte de la raíz de la palabra como las palabras que incluyen un prefijo, dado que no se notaron diferencias de producción entre estos contextos en las muestras recopiladas.

¹⁰⁰ Esto se debe a que cuando el sonido /s/ está seguido por una vocal, se produce el proceso de resilabificación en el que la coda pasa a formar parte del ataque de la siguiente sílaba (Hualde, 2014). Véase Sección 5.

de la sílaba, proceso que comienza con la aparición de las primeras palabras hasta aproximadamente los 3 años de edad.

Grupo etario: 2 años		[h]	[s]	∅	
Palabra fonológica	Dentro de palabra	25 (37%)	1 (1%)	42 (62%)	
	Final de palabra	Raíz	5 (50%)	0 (0%)	5 (50%)
		Sufijo	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
	Total		40 (44%)	1 (1%)	50 (55%)

Tabla 3. Palabra fonológica: muestras del grupo etario de 2 años.

Vinculado con los datos de los niños de 2 años, para advertir si la preferencia por la elisión del sonido /s/ se debe a una cuestión de la adquisición de la estructura silábica, es necesario observar si este grupo de niños logra producir sílabas CVC con otros sonidos consonánticos en posición de coda. Una primera observación del corpus nos muestra que algunos niños de 2 años logran producir CVC con sonidos nasales en posición de coda: *pantalones* [pan.ta.'lo.ne], *herramienta* ['men.ta], *cuenta* ['kwen.ta], *esponja* ['pon.xa]. Si bien nuestros datos no son robustos, podemos afirmar que se ajusta al desarrollo fonológico de la escueta literatura sobre la coda en el español de otras variedades (Oropeza Escobar, 2001; Polo, 2017; Vivar Vivar, Arteaga Viveros, & Figueroa Alarcón, 2019; para el español de México, España y Chile, respectivamente). Estos antecedentes demuestran que una vez que se desarrolla un esqueleto silábico con coda, la producción de los niños está condicionada por las cualidades de los segmentos y exhiben el siguiente orden de aparición: nasales, laterales, fricativas y róticas. En este sentido, nuestros datos apuntan a que, desde una muy temprana edad, hay niños con una estructura silábica que solo permite ciertos segmentos en posición de coda. Si la coda es un componente permitido en la sílaba, nuestras muestras relevan que el fonema /s/ se manifiesta por medio del alófono aspirado.

En el grupo etario de 3 años (Tabla 4), ya se nota una diferencia sustancial a favor de la aspiración por sobre la elisión de /s/. La mayor diferencia se encuentra en el contexto de la palabra fonológica, aunque resulta una constante en todos los contextos, como también en el total de las muestras recolectadas. Al igual que en el grupo anterior, el porcentaje de [s] resulta sumamente inferior en cualquiera de los contextos.

Grupo etario: 3 años		[h]	[s]	∅	
Palabra fonológica	Dentro de palabra	97 (71%)	1 (1%)	38 (28%)	
	Final de palabra	Raíz	6 (55%)	2 (18%)	3 (27%)
		Sufijo	4 (67%)	0 (0%)	2 (33%)
	Total		107 (70%)	3 (2%)	43 (28%)

Tabla 4. Palabra fonológica: muestras del grupo etario de 3 años.

Finalmente, como lo muestra la Tabla 5, en el grupo etario de mayor edad, se observa una frecuencia de aspiración muy similar a la del lenguaje adulto en todos los contextos. Asimismo, tampoco se observan numerosos casos de elisión, probablemente relacionado con el proceso de simplificación relativo a la estructura de la sílaba (Ingram, 1976; Lleó & Prinz, 1996). Resulta interesante la producción

de la variante [s] en siete ocasiones, aunque quizás se trate de un caso aleatorio porque todas las muestras fueron producidas por el mismo informante¹⁰¹.

Grupo etario: 4 años		[h]	[s]	∅	
Palabra fonológica	Dentro de palabra	97 (99%)	0 (0%)	1 (1%)	
	Final de palabra	Raíz	3 (100%)	0	0
		Sufijo	2 (20%)	7 (70%)	1 (10%)
	Total		102 (92%)	7 (6%)	2 (2%)

Tabla 5. Palabra fonológica: muestras del grupo etario de 4 años.

En definitiva, se puede notar un desplazamiento creciente desde la elisión hacia la aspiración (Gráfico 1). Es decir, se observa que a medida que los niños aumentan de edad, hay una mayor frecuencia de aspiración. El grupo etario de mayor edad muestra una gran similitud con el habla de los adultos, por lo tanto, producen un alto porcentaje de la variante [h]. Del mismo modo, se mantiene constante una muy baja producción de la variante [s] en los tres grupos.

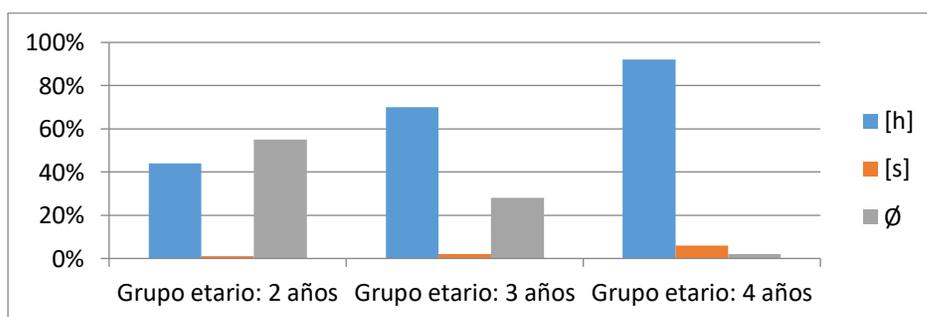


Gráfico 1. Dominio de la palabra fonológica.

4.2. Grupo clítico

Los datos del dominio del grupo clítico se volcaron en una tabla que contempla los diversos contextos de ocurrencia de la aspiración en el habla de los adultos: entre las palabras que componen el grupo clítico (p. ej. *las casas* → [la_h 'ka.sah] [la_s 'ka.sah] [la∅ 'ka.sah]) como también al final de la última palabra del grupo clítico, ya sea una raíz (p. ej. *tres* → [loh tre_h] [loh tres_s] [loh tre∅]) o un sufijo (p. ej. el plural en *las casas* → [lah 'ka.sah] [lah 'ka.sas] [lah 'ka.sa∅]).

Como muestra la Tabla 6, en el grupo etario de 2 años, solamente se observaron siete muestras (tres casos de aspiración y cuatro de elisión). El mayor contraste se encuentra en las muestras *entre* palabras, con una marcada preferencia por la elisión. Asimismo, notamos que la aspiración se prefiere en la última sílaba del grupo clítico.

¹⁰¹ Es probable que este informante esté en un estadio más avanzado que sus pares coetáneos y, quizás, se pueda explicar por medio del input que recibió. Como ya se indicó en las cuestiones metodológicas, en una investigación futura resultaría interesante realizar un análisis individual de la producción oral y encontrar explicaciones socioeducativas en las diferencias del habla infantil.

Grupo etario: 2 años			[h]		[s]		∅	
Grupo clítico	Entre palabras		Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
			0	1 (20%)	0	0	0	4 (80%)
	Final de palabra	Raíz	2 (100%)		0		0	
		Sufijo	0		0		0	
Total			3 (43%)		0		4 (57%)	

Tabla 6. Grupo clítico: muestras del grupo etario de 2 años.

A diferencia del dominio de la palabra fonológica, en el grupo etario de 3 años (Tabla 7), se mantiene una paridad entre la variante [h] y la elisión y, además, se observan cuatro casos de la variante [s]. La mayor preferencia por la elisión se evidencia cuando la última sílaba de la última palabra del grupo clítico es un sufijo, mientras que la mayor preferencia por [h] tiene lugar cuando, entre las palabras que componen el grupo clítico, el alófono precede a una consonante.

Grupo etario: 3 años			[h]		[s]		∅	
Grupo clítico	Entre palabras		Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
			2 (10%)	11 (52%)	1 (5%)	0	3 (14%)	4 (19%)
	Final de palabra	Raíz	1 (33%)		1 (33%)		1 (33%)	
		Sufijo	1 (9%)		2 (18%)		8 (73%)	
Total			15 (43%)		4 (11%)		16 (46%)	

Tabla 7. Grupo clítico: muestras del grupo etario de 3 años.

En el grupo de informantes de 4 años de edad (Tabla 8), ya se observa un desplazamiento más marcado hacia la aspiración, principalmente entre palabras, y cuando [h] precede a un sonido consonántico. Igualmente, encontramos el mismo porcentaje de aspiración y elisión cuando la última sílaba de la última palabra del grupo clítico es un sufijo (45% en ambos casos).

Grupo etario: 4 años			[h]		[s]		∅	
Grupo clítico	Entre palabras		Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
			2 (5%)	34 (83%)	1 (2%)	2 (5%)	0	2 (5%)
	Final de palabra	Raíz	3 (43%)		4 (57%)		0	
		Sufijo	10 (45%)		2 (10%)		10 (45%)	
Total			49 (70%)		9 (13%)		12 (17%)	

Tabla 8. Grupo clítico: muestras del grupo etario de 4 años.

En el Gráfico 2 se puede ver un ascenso en la producción de la aspiración y un descenso de elisión a medida que aumenta la edad de los informantes. Si bien el ascenso no resulta tan gradual como en el dominio de la palabra fonológica, debe destacarse que en el grupo etario de 2 años de edad, solo se recogieron siete muestras.

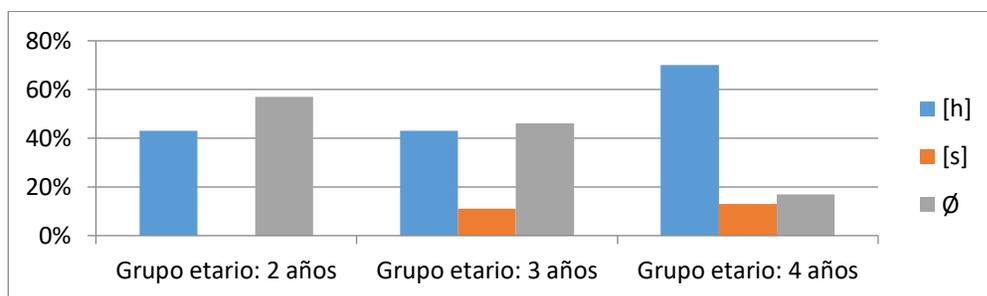


Gráfico 2. Dominio del grupo clítico.

4.3. Frase fonológica

La Tabla 9 muestra los resultados para el grupo de 2 años. Al igual que en los dominios analizados anteriormente, en su mayoría corresponden a casos de elisión: seis muestras contra una de la variante [h] y ninguna de [s].

Grupo etario: 2 años			[h]		[s]		∅	
Frase fonológica	Entre palabras		Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
			0	0	0	0	0	3 (100%)
	Final de palabra	Raíz	1 (100%)		0		0	
		Sufijo	0		0		3 (100%)	
Total			1 (15%)		0		6 (85%)	

Tabla 9. Frase fonológica: muestras del grupo etario de 2 años.

El grupo de informantes de 3 años (Tabla 10) muestra paridad entre las producciones con la variante [h] (47%) y la elisión (46%). Entre palabras, se observa una marcada preferencia por [h] cuando ésta precede a un sonido consonántico (45%), aunque también se notan numerosos casos de elisión (30%). Asimismo, podemos ver porcentajes similares en la última sílaba de la última palabra de la frase: 50% para [h] y 37% de elisión.

Grupo etario: 3 años			[h]		[s]		∅	
Frase fonológica	Entre palabras		Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
			6 (5%)	58 (45%)	2 (2%)	3 (3%)	21(16%)	38(30%)
	Final de palabra	Raíz	2 (13%)		4 (27%)		9 (60%)	
		Sufijo	16 (50%)		4 (13%)		12 (37%)	
Total			82 (47%)		13 (7%)		80 (46%)	

Tabla 10. Frase fonológica: muestras del grupo etario de 3 años.

En el grupo etario de 4 años de edad, la Tabla 11 muestra una mayor frecuencia de la variante [h] (66%) por sobre los casos de [s] y los de elisión. Igualmente, estas últimas cuentan con los porcentajes más altos si se compara la producción de este grupo con los dominios analizados previamente. Se pueden resaltar también las diez muestras obtenidas de [h] precediendo una vocal.

Grupo etario: 4 años			[h]		[s]		∅	
Frase fonológica	Entre palabras		Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
				10 (13%)	47 (59%)	4 (5%)	5 (6%)	7 (9%)
Final de palabra	Raíz	4 (40%)		3 (30%)		3 (30%)		
	Sufijo	5 (28%)		6 (33%)		7 (39%)		
Total		66 (62%)		18 (17%)		23 (21%)		

Tabla 11. Frase fonológica: muestras del grupo etario de 4 años.

Como muestra el Gráfico 3, se puede concluir que en este dominio prosódico, también se mantiene el aumento de la variante [h] en detrimento de la elisión, aunque también se observa un aumento en la producción de [s].

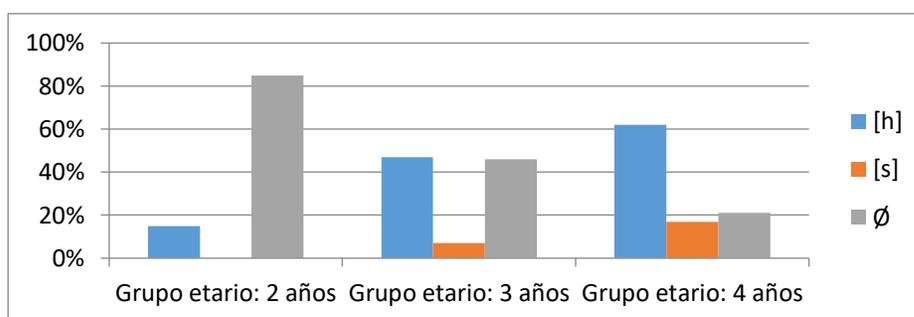


Gráfico 3. Dominio de la frase fonológica.

4.4. Frase entonativa

Para el análisis del último dominio en cuestión, se diseñó una tabla que determine si los informantes producen casos de [h], [s] o elisión ya sea precediendo una vocal o una consonante. En el primer grupo etario, se registró una sola muestra que pertenece a un caso de aspiración precediendo a un sonido vocálico (Tabla 12).

Grupo etario: 2 años		[h]		[s]		∅	
Frase entonativa		Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
			1 (100%)	0	0	0	0
Total		1 (100%)		0		0	

Tabla 12. Frase entonativa: muestras del grupo etario de 2 años.

La Tabla 13 contiene los resultados de grupo de 3 años. Se recolectaron 18 muestras que presentan una paridad entre [h] y [s] ya sea cuando preceden a una vocal o a una consonante. Además, se observa también una tendencia a elidir antes de una consonante.

Grupo etario: 3 años	[h]		[s]		∅	
Frase entonativa	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
		3 (17%)	4 (24%)	5 (28%)	2 (10%)	1 (5%)
Total	7 (39%)		7 (39%)		4 (22%)	

Tabla 13. Frase entonativa: muestras del grupo etario de 3 años.

Por último, el grupo etario de 4 años de edad (Tabla 14) muestra una preferencia por la variante [s] por encima de [h] y la elisión, principalmente precediendo a una consonante.

Grupo etario: 4 años	[h]		[s]		∅	
Frase entonativa	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C	Antes de V	Antes de C
		0	3 (19%)	3 (19%)	8 (50%)	2 (12%)
Total	3 (19%)		11 (69%)		2 (12%)	

Tabla 14. Frase entonativa: muestras del grupo etario de 4 años.

Este dominio fonológico resulta el único que exhibe una preferencia por la variante [s] sobre [h] en el grupo etario de mayor edad, tal como lo muestra el Gráfico 4.

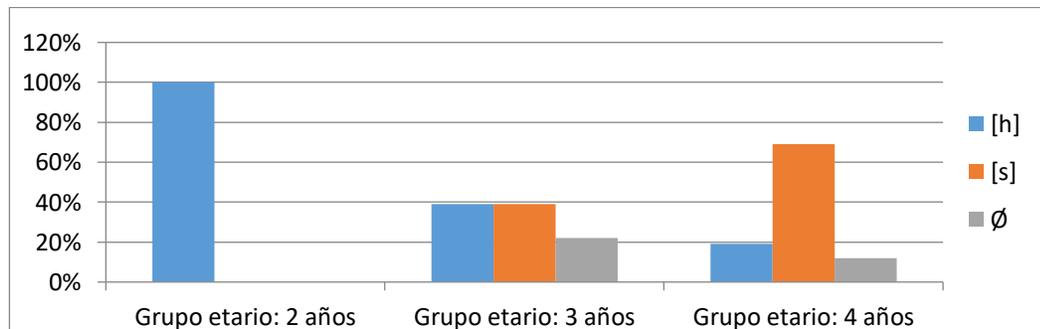


Gráfico 4. Dominio de la frase entonativa.

Si bien no podemos considerar significativos los datos del grupo de 2 años de edad porque sólo se registra una muestra, este dominio también es el único donde se observa un descenso de la variante [h] a medida que aumenta la edad de los informantes. Cabe señalar que la poca pronunciación del sonido /s/ a menor edad de los informantes se explica por un sistema prosódico simplificado. Es decir, en los primeros estadios, los niños todavía no logran producir muchas sílabas en un mismo dominio prosódico. Por este motivo, a menor edad, los niños presentan un mayor número de instancias de /s/ en dominios prosódicos menores.

Con respecto a la alternancia entre [h] y [s], podemos observar que los niños de 4 años producen la variante [s] en mayor medida, a diferencia del grupo de 3 años. Llama la atención que la producción de [s] ocurra con mayor frecuencia antes de consonante (Tabla 14). Podemos pensar en dos posibles

explicaciones al respecto. Por un lado, la pausa mayor entre distintas frases entonativas podría generar un contexto a favor de la pronunciación más básica de /s/, en el sentido de que los sonidos que proceden están más alejados debido a la pausa. Por otro lado, si los sonidos que siguen están más próximos (en especial las consonantes) podríamos pensar en algún tipo de hipercorrección o sobrearticulación. De todos modos, se deberían individualizar las producciones para profundizar el análisis fonológico (incluyendo niveles de pausa, por ejemplo) y para tener en cuenta el input brindado por sus tutores (cfr. Miller, 2013).

5. Conclusión

A lo largo de esta investigación nos enfocamos en la producción de la aspiración del sonido /s/ en tres grupos etarios distintos. Los resultados demuestran que a medida que la edad de los informantes aumenta, se incrementan las instancias de aspiración en detrimento de la elisión (al igual que antecedentes como Ugalde Fajardo, 2018). Hemos observado que la aspiración en el habla infantil del español patagónico ocurre desde una edad muy temprana (en concordancia con Vivar et al., 2020) y en los mismos dominios prosódicos que en el habla adulta del español bonaerense: la palabra fonológica, el grupo clítico, la frase fonológica y la frase entonativa. Asimismo, al igual que en el habla de los adultos, el sonido /s/ siempre debe estar en la coda de la sílaba para que ocurra la aspiración.

Tal como se observa en el habla adulta (Brodersen, 2015), la obligatoriedad de la aspiración se da en el nivel de la palabra fonológica cuando /s/ está seguido de consonante. Esto se explica por el recurrente proceso de resilabificación a nivel palabra. Es decir, una /s/ en posición de coda pasa a ocupar una posición de ataque cuando le sigue una vocal (Hualde, 2014, pp. 74-75). Dada la variedad de español analizada, el único alófono posible en posición de ataque es [s] (p. ej. *des-* [deh], *armar* [ar.'mar], pero *desarmar* [de.sar.'mar]). Probablemente una coda en el interior de una palabra presente ese grado de obligatoriedad, mientras que una coda en el límite de dominios mayores (p. ej. frases fonológicas y entonativas) presenta una mayor grado de opcionalidad. Ante este grado de opcionalidad, en el grupo clítico y la frase fonológica, los niños optan por la aspiración, en especial cuando /s/ está seguida de consonante. Lo interesante del presente trabajo, y a modo de aporte, es que el habla infantil muestra un comportamiento similar al del habla adulta, lo que sugiere que la aplicación de los procesos fonológicos están obedeciendo los mismos principios a medida que los niños van desarrollando su componente fonológico. Asimismo, a menor edad, la pronunciación de /s/ estaría condicionada por una estructura silábica simplificada que motiva la elisión de este sonido. En tanto que la estructura silábica se complejiza, el habla infantil presenta la aspiración de /s/ semejante al habla adulta (al igual que Miller, 2013, para niños de 4 y 5 años).

Se ha constatado que la producción de segmentos en el habla infantil presenta condicionamientos inherentes a los segmentos y a la posición de estos en la palabra o sílaba; en este

sentido las consonantes primero se producen en posición intervocálica, luego en posición inicial absoluta y, posteriormente, en posición de coda silábica (Oropeza Escobar, 2001). Una vez que los niños pueden llenar la posición de coda con algún segmento, las posibilidades están condicionadas por las características fonéticas. En nuestro trabajo, los niños de 2 años, quienes mayormente presentan una estructura silábica simple, alternan entre la aspiración y la elisión, pero no entre [s] y elisión. Podríamos sostener que si el esqueleto silábico permite un sonido en posición de coda (p. ej. [s] o [h]), el sonido aspirado está presente desde el comienzo del desarrollo componente fonológico. Una explicación para esta tendencia posiblemente tenga que ver con el tipo de rasgos que los niños son capaces de producir en ciertas posiciones silábicas. Es decir, en una primera etapa los niños producen el sonido aspirado [h] ya que presenta rasgos infraglotícos, pero no podrían producir un sonido en posición de coda con rasgos supraglotícos como los de [s] (cfr. Oropeza Escobar, 2001). Queda por corroborar esta afirmación con datos más robustos. Acotando lo planteado en Vivar et al. (2020, pp. 134-135), es necesario realizar investigaciones que aborden la relación entre estructura silábica y aparición de ciertos sonidos en habla infantil, como así la identificación de distintos estadios independientemente de una edad cronológica en particular. Del mismo modo, sería pertinente analizar la aspiración de /s/ en variedades del español donde el alófono [s] es más estable (p. ej. México) y en las que [h] es más recurrente, incluso en posición de ataque (p. ej. Centroamérica).

Como investigación futura y para contrarrestar las limitaciones de este trabajo, resulta fundamental la obtención de más datos de habla infantil en la que se tengan en cuenta dos aspectos principales. Por un lado, con el fin de obtener grupos de niños con características lingüísticas más similares, es necesario controlar las características socioeducativas de los padres o tutores. Por el otro, teniendo en cuenta las características acústicas de la variación alofónica de /s/ (cfr. Vida-Castro, 2015, y Sawicka-Stępińska, 2020, para el español de España y Ecuador, respectivamente), sería iluminador contar con más datos acústicos con el fin de establecer distintos grados de aspiración y realizaciones motivadas por la coarticulación.

Apéndice

Se muestran a continuación algunos ejemplos de las distintas producciones (o no) de /s/ (h, s/z o)¹⁰², computadas en los dominios fonológicos de cada grupo etario.

2 años	
Palabra fonológica	eøte. ehte [:este] BEN [2;3.11] vamoh [:vamos] SAN [2;2.1] fieøta [:fiesta] SAN [2;2.1] dieø [:diez] SAN [2;2.1]
Grupo clítico	miø ametaø [:mis herramientas] BEN [2;4.9] laø cuetaø [:las cuentas] SOF [2;0.21]
Frase fonológica	lo te piataø [: los tres piratas] SAN [2;2.1] too lo jueteø [:todos los juguetes] SAN [2;2.1]
Frase entonativa	cae la cusah [:se caen las cosas] SOF [2;0.21]

3 años	
Palabra fonológica	y e te [:este] FRA [3;2.1] lihto FRA [3;2.1]
Grupo clítico	tiene lo doh [:los dos] LOA [2;9.14]
Frase fonológica	para que vayamoh (a la pieza) FRA [3;2.1] lo cuatlo patoø [:los cuatro patos] MAI [3;2.10]
Frase entonativa	no apagó la luø [:luz] SOF [2;0.21] a caprucita tiene doh mazanas [:la Caperucita tiene dos manzanas] FRA [3;2.1]

4 años	
Palabra fonológica	un doh treh ya [:un dos tres ya] LEN [4;0.17] eh̄taba peliando [:estaba peleando] LEN [4;0.17]
Grupo clítico	no leh̄ contó SAN [3;8.11]
Frase fonológica	Una vez cuando fui caminando LEN [4;0.17] en mi cumplaños LEN [4;0.17] pero con voh̄ ROS [3;11.14]
Frase entonativa	ese quién eh̄? ROS [3;11.14] me saqué muchas fotos LEN [4;0.17] fui a un paseo para andar a caballos LEN [4;0.17]

¹⁰² Las anotaciones se basan en las principales convenciones de CHILDES. Sin embargo, para los propósitos de este trabajo, “h̄” representa al sonido aspirado [h], “s̄” o “z̄” representan al sonido [s] y “ ” corresponde a la elisión.

Bibliografía

- Agudelo-Montoya, C. L., Pasuy-Guerrero, G. Y. & Ramírez-Osorio, J. F. (2020). Adquisición y desarrollo del nivel fonológico del español en niños de 0 a 7 años, una aproximación desde la lingüística y la psicolingüística. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 70–92.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2019). *Praat: Doing phonetics by computer* [Computer program] (6.1).
- Bosch, L. (1983). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, 3(2), 96–102.
- Brodersen, L. M. (2015). Aspiración del fonema /s/ en el español bonaerense: un análisis desde la Fonología Prosódica y la jerarquía de rasgos. En M. Fernández Beschedt (Ed.), *Plurilingüismo, diversidad e interculturalidad: Un acercamiento desde la educación, traducción e investigación* (pp. 1-20). EDUCO.
- Castro, M. V. (2016). Correlatos acústicos y factores sociales en la aspiración de /-s/preoclusiva en la variedad de Málaga (España). Análisis de un cambio fonético en curso. *Lingua Americana*, 20(38), 15-36.
- Coloma, G. (2010). Importancia económica de las características fonéticas del idioma español y sus variedades regionales. En *Serie: Documentos de trabajo* (UCEMA).
- Donni de Mirande, N. E. (1978). Fonología del español en Rosario (Argentina). *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 33(3), 407–421.
- Fontanella de Weinberg, B. (coord.) (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Edicial.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge University Press.
- Ingram, D. (1976). *Phonological disability in children*. Edward Arnold.
- Lleó, C. (2012). First language acquisition of Spanish sounds and prosody. En J. I. Hualde, A. Olarrea & E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 693-710). Blackwell Publishing Ltd.
- Lleó, C., & Prinz, M. (1996). Consonant clusters in child phonology and the directionality of syllable structure assignment. *Journal of child language*, 23(1), 31–56. doi.org/10.1017/S0305000900010084
- Martínez, C. I., Stegelmann, S. M., Busso, M. E., Cassiraga, V., & del Valle Abraham, M. (2010). Análisis de procesos fonológicos de simplificación en hablantes normales del español rioplatense de 3 años de edad. Estudio preliminar. *Revista FASO*, 17(1), 58–61.
- Miller, K. (2013). Acquisition of variable rules: /s/-lenition in the speech of Chilean Spanish-speaking children y their caregivers. *Language, Variation and Change*, 25, 311–340. doi.org/10.1017/s095439451300015x

- Moreno Fernández, F., & Otero Roth, J. (1998). Atlas de la lengua española en el mundo. En *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo*. (pp. 59-86). Arco Libros.
- Nespor, M. & Vogel, I. (2007 [1986]). *Prosodic phonology*. 2nd edn. Mouton de Gruyter.
- Newton, C. & Wells, B. (1999). The development of between-word processes in the connected speech of children aged between 3 and 7. En B. Maassen & P. Groenen (Eds.), *Pathologies of Speech and Language: Advances in Clinical Linguistics and Phonetics* (pp. 67-75). Whurr.
- Oropeza Escobar, M. (2001). Adquisición de la estructura silábica del español en niños de dos a seis años. *Colección Pedagógica Universitaria*, 36, 1-13.
- Pavez, M. M., Maggiolo, M., Peñaloza, C., & Coloma, C. J. (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: Incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica Y Aplicada*, 47(2), 89–109.
- Polo, N. (2017). *Acquisition of codas in Spanish as a first language: The role of accuracy, markedness and frequency*. *First Language*, 38(1), 3–25. doi.org/10.1177/0142723717724244
- Rojas Mayer, E. M. (1980). *Aspectos del habla en San Miguel de Tucumán*. San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Programa N° 63 del CIUNT.
- Sawicka-Stępińska, B. (2020). Hacia una clasificación automatizada de los alófonos de/s/en el español guayaquileño. *Estudios Hispánicos*, 28, 93-108.
- Stemberger, J. P. (1988). Between word processes in child phonology. *Journal of Child Language*, 15, 39–61
- Ugalde Fajardo, D. A. (2018). Ajustes fonético-fonológicos del fonema fricativo /s/ en diez niños costarricenses de 2 a 4 años. *Káñina*, 42(2), 71–86. doi.org/10.15517/rk.v42i2.34352
- Vida-Castro, M. (2015). Resilabificación de la aspiración de/-s/ante oclusiva dental sorda. Parámetros acústicos y variación social. *Perspectivas actuales en el análisis fónico del habla: Tradición y avances en la fonética experimental*. Valencia, Universidad de Valencia, 441-451.
- Vivar, P., Arteaga Viveros, E., Arteaga Viveros, E., Manzano Saavedra, K., & Guenel Cabezas, M. (2020). Producción del fonema /s/ en una muestra de niños hablantes del español de Chile: adquisición de los aspectos dialectales. *Lexis*, 44(1), 113–143. doi.org/10.18800/lexis.202001.004
- Vivar Vivar, P. A., Arteaga Viveros, E., & Figueroa Alarcón, L. E. (2019). Adquisición de codas líquidas en una muestra de niños del español de Chile. *Literatura y lingüística*, (39), 325-344. doi.org/10.29344/0717621x.39.2016

Sobre los autores

Accardo, Silvana Paola es Profesora en Inglés egresada del ENSLV “Sofía E. B. de Spangenberg” en donde cursa actualmente su adscripción a cátedra en Creatividad I y II, ha completado Diplomaturas de Extensión en ESI (UBA & UNSAM) y trabaja como maestra de inglés en el nivel inicial de la Escuela Cooperativa Mundo Nuevo (CABA) y como docente en el nivel primario y medio, y como coordinadora de inglés en el Colegio Casa de Jesús (CABA).

Accorinti, Roxana Noemí es Profesora de Inglés egresada de la Universidad de Morón. Actualmente se desempeña como docente de inglés con cargos de ayudante de primera y asistente de docencia en orientación Lectura Bibliográfica, Humanística y Técnica en las facultades de Economía, Ingeniería y la facultad de Ciencias Ambientales de la Universidad Nacional de Comahue.

Araya, María Teresa es Profesora de Inglés, recibida de la Facultad de Lenguas en el año 2004, donde se desempeña en las cátedras de Gramática Inglesa 1, 2 y 3. Es Especialista en la Enseñanza de Español como lengua segunda o adicional y coordinadora del Programa de ELSE de la FadeL. Actualmente está en proceso de escritura de tesis para la Maestría en Lingüística Aplicada de la FadeL. Su tema de tesis es la enseñanza de las oraciones relativas a profesores de inglés como Lengua Extranjera (ILE). Sus intereses profesionales se centran en la adquisición y enseñanza de inglés y español como lenguas adicionales, en particular, en la enseñanza de la gramática.

Barrales, Horacio es estudiante del último año del Profesorado en Inglés de la Facultad de Lenguas, UNCo. Participó del Proyecto de Investigación "Subjetividades, lengua(s) y representación en las literaturas chicana, puertorriqueña y del Caribe anglófono (J024) y actualmente forma parte del Proyecto "Migración y memoria: lecturas / traducción del Atlántico eximperial británico en el cambio de milenio" (J035), ambos dirigidos por la Dra. Ma. Alejandra Olivares.

Bazan, Pamela Erica es Profesora de Educación Física, siendo su área de especialización el área de técnicas somáticas (Profesora de Yoga y de Esferodinamia / Reorganización Postural) y Danza Contemporánea. Se ha desempeñado en los niveles Inicial, Primario, Terciario y Universitario. Actualmente se desempeña como ayudante a cargo de las Comisiones de Prácticas De Movimiento Expresivo en la Catedra “Actividades Estético Expresivas y Su Didáctica” y en la cátedra “Expresión no verbal” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. Además, es Prof. En Nivel Inicial. Integra el Proyecto de Investigación: “Prácticas artísticas y procesos pedagógicos en ámbitos no escolares” - Director Mg. Elías Rolando Schnaidler. Sus intereses profesionales se centran en facilitar experiencias en MOVIMIENTO CREATIVO/DANZA.

Bravo, Rosana es Profesora en Jardín de Infantes (UNComa). Directora del Departamento de Política Educacional FaCE – UNCo. Cargos docentes: Profesora Auxiliar Docente Regular del Área de Fundamentos Pedagógicos de la Educación, orientación Institucional y Área Didáctica Orientación: Didáctica de Nivel Preprimario y Primario FaCE – UNCo. Integrante Docente del Proyecto de Investigación “Narrativas de enseñanza en el campo de la formación docente inicial” - C04/145. Dirigido por la Dra. Mónica Sobrino. bravarosana@gmail.com

Brodersen, Lucas M. es Profesor de Inglés y Profesor de Inglés para Enseñanza General Básica graduado en la Universidad Nacional del Comahue, donde también se encuentra en la

parte final de la Maestría en Lingüística. Es docente e investigador en el Dpto. de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Sus áreas de interés son el abordaje de la cortesía en manuales de lenguas extranjeras, la cortesía en el español bonaerense y los estudios interculturales.

Bustamante, Yamila: estudiante avanzada del Profesorado Universitario en Enseñanza Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo y participante del proyecto de investigación PI C-145 “Narrativas de enseñanza en el campo de la Formación Docente Inicial” en la misma institución.

Camadro Basso, M. Catalina: estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo y participante del proyecto de investigación PI C-145 “Narrativas de enseñanza en el campo de la Formación Docente Inicial” en la misma institución.

Camadro, Ema es Licenciada y Profesora en Educación de Nivel Primario. Profesora Adjunta del Área Didáctica, Orientación Didáctica General y Didáctica de Nivel Preprimario y Primario de la FaCE – UNCo. Investigadora categorizada. Integrante del comité académico del CEDiCo. Extensionista de amplia trayectoria; integrante del Colectivo de investigación y extensión Infancias y Escuela.

Cóccaro, Mauro Andrés es Profesor en Inglés, UNLPam, y MA in English Language and Applied Linguistics, University of Birmingham. Profesor Adjunto de Lengua Inglesa III, JTP en Discurso y Pragmática, y Ayudante de Primera en Fonética y Fonología Inglesa III del Profesorado y Licenciaturas en inglés, Departamento de Lenguas Extranjeras, UNLPam. Desde 2009, ha participado en equipos de investigación en las áreas de discurso y fonología. Ha hecho presentaciones en eventos académicos nacionales e internacionales, y ha publicado capítulos de libro y artículos en las áreas de fonología y análisis del discurso.

De Monte, Eileen es Licenciada en Turismo y Profesora de Italiano. Cuenta con una titulación por la FLACSO en la Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo Y Educación. Se ha desempeñado especialmente en el nivel Universitario. Se desempeña como docente en la Cátedra de Italiano Requisito en la UNCo. desde el 2003, estando actualmente frente a los cursos en la Facultades de Ciencias de la Educación y Humanidades. Desde el 2014 está a cargo de los cursos de italiano para el programa de Adultos Mayores de la misma casa de estudios. El foco de sus intereses profesionales se centra en la enseñanza del italiano como lengua extranjera en la universidad, con especial interés en la incorporación de modos de enseñanza que humanicen los entornos de aprendizaje, dentro de los cuales podemos mencionar los lenguajes artísticos. Como Integrante del Proyecto de Investigación “Prácticas artísticas y procesos pedagógicos en ámbitos no escolares” aborda el estudio desde un enfoque etnográfico.

Denham, Patricia Ayelén es Traductora Pública de inglés egresada de la Universidad Nacional de La Plata, con una diplomatura superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO) y actualmente está cursando la Maestría en Lingüística Aplicada con Orientación en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como docente de inglés (orientación lectura bibliográfica, humanística y técnica) en las facultades de Economía y Humanidades de la Universidad Nacional de Comahue.

Dreidemie, Patricia es Doctora en Lingüística Antropológica (UBA) y Magíster en Análisis del Discurso (UBA). Ejerce como Profesora Asociada de la UNRN y como Investigadora Adjunta de CONICET. Trabaja en proyectos de desarrollo rural y vinculación tecnológica junto a poblaciones campesinas, aborígenes y migrantes, estudiando procesos de comunalización campesina y redes socioproductivas de base étnica a partir de trabajo de campo. Actualmente realiza investigación etnográfica en Patagonia y Cuyo.

Espinosa, Gonzalo Eduardo es Profesor de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y Doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Fue becario doctoral y posdoctoral de CONICET. Es docente-investigador en la Facultad de Lenguas, UNCo, en las cátedras de lengua y fonología inglesa. Sus principales áreas de interés son la fonética y fonología del español y del inglés, adquisición en L1 y L2 y lingüística general.

Eymann, María Emilia es Profesora de Educación Musical. Se ha desempeñado en los niveles Inicial, Primario, Especial, Medio, Artístico y universitario. Actualmente es ayudante a cargo de Comisión “Música” en la cátedra de Taller de Expresión No Verbal para el Profesorado de Nivel Inicial de la facultad de Ciencias de la Educación de la Unco. Integra en el proyecto de investigación “Prácticas artísticas y procesos pedagógicos en ámbitos no escolares” –director Mg Rolando Schnaidler. Sus intereses profesionales se centran en la educación musical y las experiencias creativas entre los diferentes lenguajes artísticos.

Fernández, Matías es Profesor de Inglés por la Facultad de Lenguas (UNComahue) y actualmente se encuentra cursando la Maestría en Lingüística Aplicada en la misma institución. Se desempeña como ayudante en asignaturas de Gramática Inglesa del primer y segundo año del Profesorado y del Traductorado en inglés, y ha dictado cursos de español para extranjeros en el marco del Programa de Español. Es profesor de Gramática y Normativa de la Lengua Española en el Instituto de Formación Docente Continua de Río Colorado.

Fernández, Patricia Esther es Profesora de Italiano, Profesora de Enseñanza Primaria con Especialización en Informática Educativa y Licenciada en Educación. Se ha desempeñado en los niveles Inicial, Primario, Secundario, Terciario y Universitario. Actualmente está a cargo del Idioma Italiano Requisito para las distintas carreras que se cursan en la Universidad Nacional del Comahue. Cuenta con una Certificación en Didáctica del Italiano para Extranjeros CEDILS de la “Università Ca’Foscari” de Venecia. Sus intereses profesionales se centran en la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad y en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnología.

Fernández, S. Carina is a Teacher of English and holds a specialist degree in Language and Culture (Universidad Europea del Atlántico, Spain). At present, she is completing her BA degree in linguistics at Universidad Nacional del Litoral. She is a researcher and lecturer at Universidad Nacional del Comahue, and she is also part of a research team at Universidad Nacional de La Plata. Her research interests centre around intercultural citizenship, CLIL, ESP and language methodology.

Germani, Miriam Patricia es Profesora de Nivel Medio y Superior en inglés (UNLPam) y Magister en inglés con Orientación en Literatura Angloamericana (UNRC). Profesora Adjunta Regular de Fonética y Fonología Inglesa IV y Profesora Adjunta Interina de Fonética y Fonología Inglesa II del Profesorado y Licenciaturas en inglés, Departamento de Lenguas Extranjeras, UNLPam. Es docente-investigadora categoría III. Ha co-dirigido y dirigido equipos de investigación en las áreas de fonología y literatura. Ha presentado ponencias en eventos científicos nacionales e internacionales y publicado artículos científicos en las áreas de fonología

y análisis del discurso. Ha dictado cursos extracurriculares de grado y posgrado en esas temáticas.

González Blanco, Martina Paz es estudiante de la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de Río Negro, sede andina. Se encuentra trabajando en el equipo de investigación dirigido por la Dra. Ana Pacagnini (PI UNRN 40 B 729), y ha sido ayudante alumna de las materias Gramática I (2017) y Enseñanza de Lengua Segunda (2020). Actualmente, está próxima a realizar su defensa de tesina de grado, la cual fue entregada formalmente a mediados del mes de noviembre del corriente año, y se encuentra en instancias de evaluación.

Himelfarb, Reina es Profesora de Inglés egresada del Instituto Nacional del Profesorado "Joaquín V. González" y Magíster en Lingüística por la Maestría en Lingüística de la Facultad de Lenguas, UNCo. Docente-investigadora categoría III. Directora del Proyecto de Investigación 04/J026 "Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar" (2017-2021). Profesora Adjunta en las cátedras de Inglés I y II para la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Turismo, UNCo. A cargo del dictado del Taller de Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas, UNCo (2020-2021).

Llosa, Carina es Profesora de Inglés y Magister en Ciencia, Tecnología e Innovación. Se encuentra desarrollando el trabajo final de la Especialización en Educación Superior: *¿Cómo sortear la brecha entre la oferta y la demanda de Inglés Académico en la Educación Superior? Reflexiones desde y para la Universidad Nacional de Río Negro*. Desde el 2010 dicta cátedras de inglés técnico de la Universidad Nacional de Río Negro. Integra el proyecto de investigación "Relaciones entre enseñanza/ aprendizaje, adquisición y evaluación de español como L2: enfoques metodológicos y aplicaciones en contextos mono y plurilingües" de la Universidad Nacional de Río Negro.

Mangini, Romina es Profesora en Inglés egresada del IESLV "Juan Ramón Fernández", actual coordinadora de inglés en el nivel primario de la misma institución y docente de Residencia Pedagógica para el Nivel Inicial y Primario en el Profesorado en inglés, trabaja como maestra de inglés en escuelas públicas de la CABA, ha completado una adscripción a cátedra en Literatura Infantil y estudios de posgrado en Constructivismo y Educación (FLACSO).

Marilef, M. Auca: estudiante avanzada de la carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo y participante del proyecto de investigación PI C-145 "Narrativas de enseñanza en el campo de la Formación Docente Inicial" en la misma institución.

Martínez, María Belén es Profesora de Inglés egresada de la Universidad del Comahue con una diplomatura Superior en Educación y Nuevas Tecnologías. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y una especialización Docente en Educación y TIC. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Actualmente está cursando una Maestría en enseñanza en entornos digitales.

Montani, Andrea es Profesora de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (2009) y Magíster en inglés con Orientación en Literatura Angloamericana por la Universidad Nacional de Córdoba (2019). Es co-directora del Proyecto de Investigación "Migración y memoria: lecturas/traducción del Atlántico eximperial británico en el cambio de milenio" (J035) de la Facultad de Lenguas de la UNCo, dirigido por la Dra. Ma. Alejandra Olivares. Es docente en las

materias Historia de la Cultura, Literatura en Habla Inglesa I, II y III del Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas, UNCo.

Morales, G. Mónica: auxiliar de docencia regular en la orientación Institucional, del área Fundamentos Pedagógicos de la Educación, FaCE- UNCo. Integrante del Proyecto de Investigación C-145 UNCo. "Narrativas de enseñanza en el campo de la formación docente inicial". Profesora en Enseñanza Primaria, egresada de la FaCE-UNCo.

Pacagnini, Ana María Judith es Doctora en Letras (UBA), en el área de Lingüística Aplicada a ELSE. Se dedica a la docencia e investigación en ELSE en las áreas de *Fonética y Fonología* y *Gramática Pedagógica*. Es autora, coautora y compiladora de estudios gramaticales del español (principalmente, como lengua segunda y extranjera). Se desempeña como Profesora Asociada Regular a cargo de las asignaturas del área de Gramática y Enseñanza de Lengua Segunda (UNRN). Actualmente es Directora de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales (UNRN) e integra la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE-CELU dentro del Consejo Interuniversitario Nacional.

Rivas, Lucía Inés es Magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2015. Profesora de enseñanza media y superior en inglés, Universidad Nacional de La Pampa, 1994. Profesora titular regular en la materia Discurso y Pragmática del Departamento de Lenguas Extranjeras, desde 2014 y adjunta regular en la materia Fonética y Fonología Inglesa III del mismo Departamento desde 2009. Es docente-investigadora categoría III en el programa de incentivos. Ha integrado equipos de investigación en las áreas de discurso y fonología, ha presentado ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales en las áreas de lingüística sistémico-funcional y estudios del discurso y ha publicado trabajos en revistas científicas locales y extranjeras.

Rivas, María Cecilia is an English Teacher and holds an MA in Applied linguistics in teaching English as a foreign language. She has worked as an ESP teacher at Universidad Nacional del Comahue, School of Languages since 2007, teaching academic English at Centro Regional Universitario Bariloche. She also teaches general English at Instituto Balseiro. She has participated in several university projects and she is a researcher too.

Rodeghiero, Andrea es Profesora de Inglés, recibida de la FADEL (Universidad Nacional del Comahue) y ssssa (ISFD N°25, Carmen de Patagones). Se desempeña en la ESRN N° 141 de la localidad de Viedma, y en la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, donde está a cargo de Inglés I, II y III. Posee un postítulo en Educación y TIC (Ministerio de Educación de Nación) y se encuentra cursando la Maestría en Lingüística (FADEL). Ha dictado seminarios para docentes vinculados a la comprensión de textos y a la didáctica del inglés en el marco de la ESRN.

Siegel Masías, Camila is an English Teacher and holds a postgraduate degree as an Expert in Teaching English as a Foreign Language. She is currently attending an MA in Applied Linguistics (FADEL, UNCo). She has been a lecturer at UNCo, CRUB, since 2016 and teaches English for specific purposes to the undergraduate students of Physical Education and Nursing. She has been part of research teams at UNCo. since 2012.

Sobrino, Mónica es Dra. en Educación (UNComa). Magíster y Especialista en Planificación y Gestión Social con mención en Comunicación (UNComa). Especialista en Didáctica (UBA) Prof. en Ciencias de la Educación (UNComa). Directora del CEDiCo, Dra. Carmen Palou FaCE –

UNCo. Cargos docentes: Profesora Adjunta Regular del Área de Didáctica, orientación Didáctica General y Área Didáctica Ciencias Sociales - Orientación: Comunicación Social FaCE – UNCo. Investigadora categorizada. Último libro publicado: *Notas de campo: La comunicación didáctica inter-media en la escuela secundaria rural rionegrina*. Integra distintos comités académicos. Es miembro activo en Congresos, Jornadas, Seminarios y encuentros de trabajo docente. Asesora proyectos de extensión universitaria.

Sorbellini, Andrea Cecilia es Profesora de Inglés (UNCo) y Máster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos regular en las cátedras de Inglés para las carreras de Medicina y Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social de la UNCo. Es investigadora categoría V de la Facultad de Lenguas (UNCo), e integra el proyecto J026 “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en lengua extranjera inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar”, dirigido por la Mg. Reina Himelfarb y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig, de dicha Unidad Académica.

Tartaglia, María del Rosario es Profesora de Inglés, recibida de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, en donde se desempeña en cátedras de Gramática Inglesa. Es coordinadora de inglés de nivel medio en una escuela bilingüe. Actualmente se encuentra en proceso de escritura de tesis de la Maestría en Lingüística de la Fadel. Sus intereses profesionales se centran en la enseñanza de inglés como lengua adicional, en particular la enseñanza de la gramática.

Tavella, Gabriela N. is a Teacher of English (Universidad Nacional de La Plata) and holds an MA in Professional Development for Language Education (Leeds Metropolitan University, UK) and a Postgraduate Diploma in Education (University of East Anglia, UK). She is ESP professor and director of a research project at Universidad Nacional del Comahue. She is also part of a research project at Universidad Nacional de La Plata. Her research interests are Intercultural citizenship, CLIL, ESP, language methodology and individual differences towards language learning. She is a regular presenter at national and international conferences.

Wiefeling, Fernanda es Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, investigadora-docente en el Centro de Estudios de la Lengua y la Literatura su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE) de la Universidad Nacional de Río Negro. Se desempeña en las cátedras de Ciencias del Lenguaje y Análisis del Discurso de la UNRN y es evaluadora del examen CELU. Su área de investigación es el análisis del discurso, en particular el discurso académico-científico.



ISBN 978-987-46558-3-7

