

Editoras

Mercedes Fernández Beschedt - Paola Formiga - Andrea Montani
Leticia Tacconi - Lucía Valls - María Angélica Verdú



(Re)Evoluciones

Nuevos horizontes, experiencias y perspectivas en culturas, traducción, investigación lingüística y educativa



Facultad de Lenguas
Universidad Nacional del Comahue



(Re)Evoluciones:

nuevos horizontes, experiencias y perspectivas en
culturas, traducción, investigación lingüística y
educativa

Editoras

Mercedes Fernández Beschtedt

Paola Formiga

Andrea Montani

Leticia Tacconi

Lucía Valls

María Angélica Verdú

Formiga, Paola Alejandra

“(Re)Evoluciones: nuevos horizontes, experiencias y perspectivas en culturas, traducción, investigación lingüística y educativa” / Paola Alejandra Formica ; Leticia Tacconi . - 1a ed. - Neuquén : Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Lenguas, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46558-8-2

1. Educación. 2. Traducción. 3. Lingüística.

I. Tacconi, María Leticia. II. Título

CDD 410

Publicado por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue.

Av. Mendoza 2151. CP 8332.
General Roca, Río Negro, Argentina.

Primera edición, 2024

Lectura y descarga en: <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/871>

© Algunos derechos reservados



Esta obra se publica con una Licencia CC BY-NC-SA 4.0. Citar a los autores de la obra. No se permite su uso comercial. Distribución de obras derivadas bajo esta misma licencia.

*Este libro está dedicado a nuestra querida amiga y colega Analía Castro,
quien nos inspiró en el arte de enseñar y aprender.*

Editoras

Mercedes F. Fernández Beschtedt

Paola A. Formiga

Andrea Montani

Leticia Tacconi

Lucía S. Valls

María Angélica Verdú

Comité evaluador

María Inés Arrizabalaga (*IUPA-CONICET*)

Dra. Ma. José Buteler (*UNC*)

Mg. Gabriela Fernández (*UNCo*)

Dra. Ana María Gentile (*UNLP*)

Mg. Claudia Herczeg (*UNCo*)

Dr. Leopoldo Labastía (*UNCo*)

Dra. Valentina Natalini (*UNCo*)

Mg. Mariano Quinterno (*ISP J. V. González-UTN*)

Dra. Cecilia Saleme (*UNT*)

Mg. Magdalena Zinkgräf (*UNCo*)

Dr. Enrique Basabe (*UNLPam*)

Dr. Gonzalo Espinosa (*UNCo*)

Esp. Patricia Fernández (*UNCo*)

Trad. María Inés Grundnig (*UNCo*)

Mg. Reina Himelfarb (*UNCo*)

Dra. Adriana Meriño (*Princeton University*)

Dra. Mercedes Pujalte (*UNGS*)

Dr. Andrés Saab (*CONICET-UBA*)

Mg. Gabriela Tavella (*UNCo*)

Diseño editorial

Silverio Ortiz

Tabla de Contenido

Introducción	1
--------------------	---

CULTURA

1	Conflicto intercultural desde las teorías feministas	
	Florencia María Martini	5
1.1	Introducción	5
1.2	La Teoría del Consenso	6
1.3	La Teoría del Conflicto	7
1.4	Debate feminista sobre la cultura entre Nancy Fraser y Judith Butler	9
1.5	Teorías Feministas del Poder	11
1.6	Conclusión	13
	Referencias	13
2	El mapunzungun, una lengua de resistencia frente a una política sistemática de criminalización en Argentina	
	Antonio E. Díaz-Fernández	15
2.1	Introducción	16
2.2	El idioma mapunche	16
2.3	Glotónimo	16
2.4	Variedades	16
2.5	Complejidad morfológica	17
2.6	Desplazamiento	19
2.7	Grado de vitalidad	20
2.8	Política de criminalización de la gente mapunchehablante	23
2.9	Revitalización lingüística	29
2.10	Conclusiones	33
	Referencias	34
3	La Re-evolución del Antropoceno en Literatura y Artes Visuales	
	Cristina Elgue	39
3.1	La Era del Antropoceno	39
3.2	Literatura	40
3.3	Artes visuales	41
	Referencias	62
4	Ancalao y Harjo: la poesía como lugar de recuperación del idioma silenciado	
	Mónica Cuello, Andrea Fuanna y Pamela Vietri	65
4.1	Introducción	65
4.2	Las Poetas	66
4.3	La reinención de la lengua del enemigo	67

4.4	La traducción como vehículo de construcción de identidad	68
4.5	Las poetisas y su escritura	69
4.6	Conclusiones	71
	Referencias	71
5	El uso ejemplar de la memoria en <i>Even in Paradise</i> de Elizabeth Nunez	
	Andrea Montani	73
5.1	Introducción	73
5.2	Intertextualidad, memoria y ejemplaridad	74
5.3	Conclusiones	80
	Referencias	81
6	The Construction(s) of Home(s) in Shani Mootoo's <i>Moving Forward Sideways like a Crab</i>	
	Florencia Calvo	82
6.1	Introduction	82
6.2	Analysis and Discussion	83
6.3	Conclusion	87
	References	87

EDUCACIÓN

7	Be seen, be heard: students take over the classroom agenda with project-based learning	
	Zoraida Riso Patrón, Ma. Angélica Verdú, Paola M. Scilipoti, Alex MArfínez y Vanesa Reyes	90
7.1	Introduction	90
7.2	What did the project consist in?	91
7.3	Analysis and discussion	92
7.4	Conclusion	98
	References	99
8	El aprendizaje de una lengua extranjera y el uso de tecnologías: alumnos de Producción Gastronómica de la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba	
	Agustín Massa y Carolina Migliozi	101
8.1	Introducción	101
8.2	Marco Teórico	101
8.3	Proyecto	103
8.4	Conclusión	105
	Referencias	106
9	Enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés: consumos culturales y estrategias lectoras en la era digital	
	Enrique Basabe y Ruth Wyckoff	107
9.1	Introducción	107
9.2	Marco conceptual	108
9.3	La investigación y el proceso de trabajo	110
9.4	Los consumos culturales del estudiantado del Profesorado en Inglés de la UNLPam	112
9.5	Propuestas para la enseñanza de la literatura y una evaluación preliminar	115

9.6	Conclusión	117
	Referencias	118
10	Modelo de aprendizaje integrado en los cursos de Inglés 1, 2 y 3 en la Universidad Nacional de Lanús	
	Juan José Capiello, Mónica B. Cuello, Diego Martínez y Pamela Vietri	120
10.1	Introducción	120
10.2	Educación a Distancia	121
10.3	Aprendizaje Integrado en la UNLa	123
10.4	La Voz de los Estudiantes	124
10.5	Conclusión	126
	Referencias	127
11	IPE, Alfabetización Académica y tecnología para becarios universitarios: una propuesta didáctica	
	Paula J. Liendo	128
11.1	Introducción	128
11.2	Marco teórico	129
11.3	Metodología	130
11.4	Resultados	136
11.5	Conclusiones	137
	Referencias	137
12	En busca de buenas prácticas con TIC en el Nivel Superior y Medio: co-diseño, vida propia y sinergia en propuestas didácticas colaborativas	
	Zoraida Risso Patrón, Erika Chrobak y Vanesa Reyes	139
12.1	Introducción	139
12.2	Estado del arte: buenas prácticas y mediación tecnológica	140
12.3	Nuestro proyecto y experiencias: descripción de las propuestas didácticas diseñadas	143
12.4	Haciendo foco: identificando características identitarias	145
12.5	A modo de cierre	150
12.6	Nuevos horizontes	151
	Referencias	151

LINGÜÍSTICA

13	“Is this a Formulaic Sequence?” Applying a Set of Criteria to Potential Target Wordstrings	
	María Angélica Verdú, Magdalena Zinkgräf y Lucía Soledad Valls	160
13.1	Introduction	160
13.2	Formulaic Language and its Characteristics	161
13.3	Formulaic Language in the Foreign Language Classroom	164
13.4	Procedure	166
13.5	Conclusion	171
	References	172

14	Plunging into a Legend for Chunks in an EFL Classroom: A Practical Experience	
	María del Mar Valcarce, José A. Sobrino y Clara Chiclana	176
14.1	Introduction	176
14.2	Theoretical Framework	177
14.3	Selection Criteria of FSs in “Why Fox is Red”	178
14.4	Practical Implementation and Experience	179
14.5	Conclusion	183
	References	184
15	Sailing towards “Islands of Accuracy” in Myths and Legends: Useful Guidelines on How to Teach Chunks in an EFL Context	
	Gabriela Fernández, Carla Valls, José A. Sobrino y Paola Mabel Scilipoti	185
15.1	Setting the scene	185
15.2	Myths and legends on board in the EFL classroom	186
15.3	The nitty-gritty of formulaic language	186
15.4	There is more to teaching chunks in an EFL context than meets the eye	187
15.5	The ABC of crafting a lesson plan on FSs taken from myths or legends	187
15.6	There is no place like chunk island	190
	References	191
16	The Proof is in the Pudding: Two TBL Experiences in the English Classroom at the Translation Program	
	Paula J. Liendo y Stella Maris Maluenda	199
16.1	Introduction	199
16.2	Rationale	200
16.3	Aims	205
16.4	Methodology	205
16.5	Results	207
16.6	Conclusion	209
	References	209

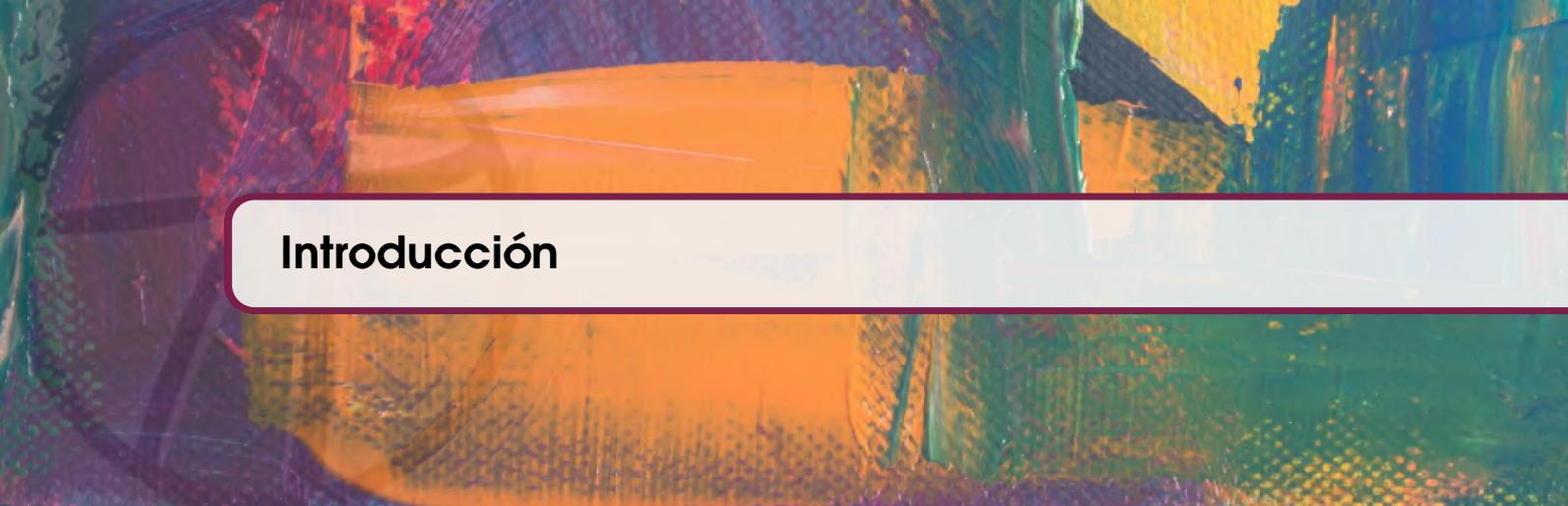
TRADUCCIÓN

17	El diseño de corpus para la enseñanza de la traducción y sus desafíos	
	Paula Josefina Liendo, Leticia Pisani y Patricia Denham	213
17.1	Introducción	213
17.2	Marco teórico	214
17.3	Objetivos del PIN J042	216
17.4	Metodología	217
17.5	Resultados	222
17.6	Conclusiones	224
	Referencias	224

18	Subtitulado y extensión: difusión de la cultura popular, accesibilidad y democratización del conocimiento	
	Martha Bianchini, Romina Carabajal, Sol Dibo y Estefanía Fernández Rabanetti	227
18.1	Introducción	227
18.2	Antecedentes y objetivos del proyecto	229
18.3	¿Qué es el subtitulado?	230
18.4	Equipo y modalidad de trabajo	231
18.5	Desafíos en nuestro material	233
18.6	Conclusiones finales	239
	Referencias	240

ÍNDICES - EDITORAS - AUTORES

Índice de Figuras	244
Índice de Tablas y Cuadros	245
Sobre las editoras y autores	246



Introducción

En *(Re)Evoluciones: nuevos horizontes, experiencias y perspectivas en culturas, traducción, investigación lingüística y educativa* nos proponemos tender una vez más el puente hacia la construcción colectiva del conocimiento. Nutriéndonos de las experiencias e investigaciones de colegas de distintos lugares, les acercamos estas producciones con el objetivo de revolucionar nuestras prácticas diarias, de contribuir a los debates actuales en torno a la educación, la lingüística, la traducción y la(s) cultura(s); y de dar respuesta a las demandas que de manera frecuente encontramos como profesionales de las lenguas-culturas en nuestros ámbitos de influencia.

Continuamos apostando a la reflexión crítica sobre las lenguas y nuestros roles en su investigación, enseñanza-aprendizaje, y traducción a partir de intercambios fructíferos entre disciplinas. Reunidos en cuatro ejes temáticos principales (Cultura, Educación, Lingüística y Traducción), los dieciocho capítulos incluidos en esta obra abren el diálogo para (re)pensarnos en nuestras prácticas académicas, de investigación, y de docencia, con el espíritu de enriquecer los espacios de intercambio en nuestras aulas e instituciones.

Siguiendo la tradición ya establecida para nuestras publicaciones anteriores, hemos enviado las propuestas presentadas a revisión por pares ciegos, para alcanzar la excelencia que buscamos constantemente en el ámbito de la educación y de la investigación.

Los capítulos que conforman la primera parte de este volumen abordan el estudio de la(s) cultura(s) desde distintas perspectivas. En el primer artículo, Martini revisa las teorías del consenso y del conflicto para resignificar, a la luz de las teorías del poder de los feminismos contemporáneos, la teoría del conflicto en una instancia transmoderna. Díaz-Fernández, por su parte, presenta un estudio sobre el idioma mapunche en el que además de ofrecer una introducción al idioma, analiza las praxis de discriminación, deslegitimación y criminalización del pueblo portador del mapunzungun en los siglos XIX y XX, y examina la actual revitalización de la lengua y su resignificación como instrumento de fortalecimiento identitario. El artículo “La re/evolución del Antropoceno en literatura y artes visuales” de Elgue estudia el Antropoceno y analiza respuestas en la literatura y las artes visuales a esta nueva era geológica. En el siguiente artículo de la sección, Cuello, Fuanna y Vietri hacen una comparación de la poesía de Joy Harjo - poeta estadounidense miembro de la nación Muscogee - y Liliana Ancalao - poeta argentina de ascendencia mapuche - para analizar las estrategias de apropiación de la lengua materna como parte de un proceso de afirmación identitaria. En “El uso ejemplar de la memoria en *Even in Paradise* de Elizabeth Nunez”, Montani explora las representaciones de la memoria en la literatura. Por su parte, Calvo, en el capítulo “*The Construction(s) of Home(s) in Shani Mootoo’s Moving Forward Sideways like a Crab*”, a los estudios de la memoria y migraciones incorpora la teoría queer para pensar la

transexualidad como otra forma de migración.

Las primeras dos contribuciones al apartado sobre EDUCACIÓN versan sobre proyectos de enseñanza- aprendizaje. En el capítulo “*Be seen, be heard: students take over the classroom agenda with project-based learning*”, Risso Patrón, Verdú, Scilipoti, Martínez y Reyes comparten la experiencia de diseño de un proyecto centrado en sus estudiantes que atiende a los diversos estilos de aprendizaje, fomenta el desarrollo de competencias para el siglo XXI y a la vez cumple los criterios del aprendizaje basado en proyectos. Por su parte, en el capítulo 8, Massa y Migliozi presentan un proyecto interdisciplinario organizado entre los espacios curriculares Inglés y Cocina Regional que combina la metodología AICLE (Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras) con el uso de la tecnología. Basabe y Wyckoff comparten los resultados de una encuesta sobre los consumos culturales del alumnado del Profesorado en Inglés de la UNLPam y ofrecen recomendaciones para la enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés en la era digital.

Los siguientes capítulos tienen a la tecnología y la virtualidad como protagonistas. En el capítulo 10, Capiello, Cuello, Martínez y Vietri introducen un modelo de aprendizaje integrado situado en cursos de Inglés para el Departamento de Salud Comunitaria de la Universidad de Lanús (UNLa) que ha resultado ampliamente beneficioso para toda la comunidad educativa. En “IPE, Alfabetización Académica y tecnología para becarios universitarios: una propuesta didáctica” Liendo se centra en una experiencia que posibilitó a las y los estudiantes el abordaje de textos académicos en inglés, el reconocimiento de géneros y tipologías textuales, y la puesta en acción de sus habilidades de lectocomprensión en la L1, entre otras, en pos de una mejor inserción en el ámbito universitario y profesional. Por último, en el capítulo “En busca de buenas prácticas con TIC en el Nivel Superior y Medio: co-diseño, vida propia y sinergia en propuestas didácticas colaborativas”, Risso Patrón, Chrobak y Reyes presentan los resultados del proyecto de investigación “Buenas prácticas educativas - Sentidos Didácticos de la Mediación Tecnológica” (2018-2022), cuyo objetivo fue descubrir las características identitarias de experiencias didácticas mediadas por tecnología consideradas buenas prácticas.

En la tercera sección, LINGÜÍSTICA, se abordan problemáticas en torno a las secuencias formulaicas y sus usos en el aula de inglés, y se presenta el uso de proyectos áulicos mediados por la tecnología en el marco de la enseñanza-aprendizaje de idiomas con propósitos específicos. Para abrir este apartado, Verdú, Zinkgräf y Valls nos acercan “*‘Is this a Formulaic Sequence?’ Applying a set of criteria to potential target wordstrings*” donde muestran cómo la detección y evaluación del grado de formulaicidad de una selección de frases se lleva adelante a través de herramientas de corpus. En “*Plunging into a Legend for Chunks in an EFL Classroom: A Practical Experience*”, Valcarce, Sobrino y Chiclana abordan la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) a partir del lenguaje formulaico. Proponen estrategias prácticas para la implementación de este enfoque a través de un plan de clase. En el capítulo 15, Fernández, Valls, Sobrino y Scilipoti ofrecen pautas para enseñar secuencias formulaicas en un contexto de enseñanza de EFL a través de mitos y leyendas. Por último, en el capítulo 16, Liendo y Maluenda presentan una experiencia de enseñanza de inglés en un programa de traductorado, implementando dos tipos de proyectos áulicos en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos y la enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos.

Los capítulos de la sección de TRADUCCIÓN reflexionan sobre la enseñanza de esta práctica, y sobre el subtitulado como herramienta para la difusión de la cultura popular y el conocimiento. En su artículo “El diseño de corpus para la enseñanza de la traducción y sus desafíos”, Liendo, Pisani y Denham presentan el PIN 1 J042, que analiza un corpus de textos en inglés y español para identificar rasgos discursivos recurrentes, y describen avances en su investigación. En el último capítulo de este volumen, Bianchini, Carabajal, Dibo y Fernández Rabanetti, presentan el proyecto de extensión "Subtitulado para la accesibilidad de personas sordas y la difusión de la cultura popular" de la Facultad de Lenguas (UNCo), que busca promover la accesibilidad y difundir contenidos culturales rionegrinos elaborados por el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA).

Esperamos que disfruten de esta compilación y que su lectura sea fructífera y disparadora de futuros debates sobre la labor cotidiana que nos une en torno al conocimiento.

Equipo Editorial

CULTURA

1	Conflicto intercultural desde las teorías feministas Florencia María Martini	5
2	El mapuzungun, una lengua de resistencia frente a una política sistemática de criminalización en Argentina Antonio E. Díaz-Fernández	15
3	La Re-evolución del Antropoceno en Literatura y Artes Visuales Cristina Elgue	39
4	Ancalao y Harjo: la poesía como lugar de recuperación del idioma silenciado Mónica Cuello, Andrea Fuanna y Pamela Vietri	65
5	El uso ejemplar de la memoria en <i>Even in Paradise</i> de Elizabeth Nunez Andrea Montani	73
6	The Construction(s) of Home(s) in Shani Mootoo's <i>Moving Forward Sideways like a Crab</i> Florencia Calvo	82



Conflicto intercultural desde las teorías feministas

Florencia María Martini

UNC, UNCo

florenciamariamartini@gmail.com

Analizo la interculturalidad en el espacio socio político y cultural bajo el prisma del *conflicto* por oposición al *consenso* que abrega de las teorías contractualistas y del ideal de una sociedad bien ordenada. Reivindico las coaliciones de movimientos sociales como espacio abierto de articulación de una multiplicidad de lógicas sociales que trasciende la lógica de la identidad completa y la de la pura diferencia alineándose con el “poder para” como capacidad, agencia, generación por oposición a la idea tradicional de “poder sobre” como dominación estructural o recurso individual implícito en los modelos binarios oposicionales de las teorías del consenso.

1.1 Introducción

Las teorías del consenso y del conflicto como modelos antagónicos de actuación del espacio socio político y cultural constituyen el trasfondo en el que se despliegan las teorías de poder feministas. La vinculación de aquellos marcos de interpretación con las teorías feministas resultan productivas a la luz de la progresión de los feminismos en sus diversas olas desde la primera de corte liberal identificado con las sufragistas –que reclamaban iguales derechos sociales y políticos que los varones-, pasando por el feminismo de la diferencia que denunció el patriarcado como categoría opresiva de las mujeres para arribar a la tercera ola interseccional y transmoderna, superadora de las dicotomías binarias oposicionales no sólo en la esfera del género sino también en categorías como clase, raza, etnia, sexualidad, generación y otras clasificaciones demarcatorias de jerarquías sociales.

La teoría del conflicto, como escuela de la teoría sociológica moderna emerge en la década de los 50´ como reacción al funcionalismo estructuralista que concebía a la sociedad como un sistema articulado en el que cada parte lo integra y preserva manteniendo la estabilidad socio cultural del organismo social como totalidad equilibrada.

La teoría del conflicto reevalúa la connotación negativa tradicional y postula el conflicto social como un mecanismo -al menos potencialmente positivo- de innovación y cambio social. Los autores clásicos –Marx entre ellos- se enfocaron en el poder como aspecto específico del conflicto.

En este sentido, retomo las teorías del poder de los feminismos contemporáneos para resignificar la teoría del conflicto en una instancia transmoderna que abarca diversos “pos” de la modernidad (siendo que tanto la teoría del consenso como la del conflicto se inscriben en el paradigma de la

modernidad), recuperando los postulados de autores posmarxistas, posestructuralistas y posmodernos como Lyotard, Ranciere y Badiou y de autoras feministas “pos”, Chantal Mouffe (posmarxista), Butler (posestructuralista) y Haraway (posmoderna) que proponen la articulación de movimientos sociales reivindicando las coaliciones de diversas lógicas socio culturales en pos de alcanzar consensos provisorios que serán constantemente recreados y renegociados. Estas coaliciones repelen la representación característica de las teorías del consenso que anula la conversación con otras voces y la apertura de sujetos, agentes y territorios narrativos parciales y locales, sugiriendo en su lugar la “generación” en términos de Haraway, que se alinea con la idea de “poder para” como capacidad y agencia de los sujetos sociales y de “poder con” como potencia colectiva y relacional en la que importa el cuidado y responsabilidad de los otros y con los otros situados, frágiles, contextuales.

1.2 La Teoría del Consenso

Esta teoría concibe la igualdad como identidad, adoptando el punto de vista general que recepta la imparcialidad como neutral y objetiva. Aspiran a la homogeneidad del cuerpo social como totalidad que permite alcanzar la estabilidad sociocultural. El mito del punto de vista general imparcial excluye las parcialidades encarnadas. Al decir de Iris Young (1996), las minorías socioculturales son atentados contra la moral del bien común republicano entendido desde “lo público”, no encajan en el concepto de universalidad que exige homogeneidad y consenso entre libres e iguales.

El consenso aspira a imponer la perspectiva de la clase dominante como cosmovisión de la sociedad, en este sentido el consenso es hegemónico y como tal, acarrea siempre alguna forma de exclusión: la exclusión de la otredad que no encaja en el nosotros hegemónico. Mouffe (2001) define una “formación hegemónica” como “una configuración de prácticas sociales de diferente naturaleza—económica, cultural, política, jurídica—, cuya articulación se sostiene en ciertos significantes simbólicos clave que constituyen el ‘sentido común’ y proporcionan el marco normativo de una sociedad dada.

Los Estados Naciones materializan el consenso cultural subalternizando a los pueblos que no son reconocidos en esa noción totalizante de nación de carácter hegemónico por oposición a lo que sucede en los Estados plurinacionales como el de los Estados de Bolivia y Ecuador.

En los Estados Nación la nación “reconoce” las voces contrahegemónicas de otros pueblos que habitan el Estado y las “representa”, integrándolas a la identidad nacional en el marco del ordenamiento jurídico que fija sus condiciones de actuación. Incluso el llamado multiculturalismo parte de la idea de un Estado identificado con una Nación en la que se reconocen las diversas culturas desde esa identidad nacional por oposición a los estados plurinacionales e interculturales en los cuales cada nación convive en el Estado con la igual jerarquía, anulando la relación reconociente/reconocido y por tanto la de representante/representado.

Las teorías contractualistas sobre las que se apoya la idea de consenso de ciudadanos libres e iguales (que pretenden arribar a acuerdos racionales en términos de la teoría de justicia de Rawls y la acción comunicativa de Habermas) ignoran la operación de distribución sexual y generizada de los derechos legales y económicos que manifiesta la heteronormatividad de la economía.

1.3 La Teoría del Conflicto

Como alternativa al consenso la teoría del conflicto admite la igualdad y la diferencia tomando al cuerpo individual y colectivo como una composición relacional y precaria, como entidad dinámica en equilibrio compuesto de diversas velocidades e intensidades (Deleuze, 1990) inmersa en un medio que lo afecta y cuya afección lo compone. El cuerpo es una estructura compleja que presupone la intercorporeidad como un individuo singular cuya vida se realiza en la coexistencia con otros cuerpos externos (López, 2015).

La teoría del conflicto, revisada por los feminismos transmodernos, propone articulaciones de los diversos movimientos sociales contrahegemónicos que se “afectan” produciendo coaliciones que potencian a los cuerpos colectivos en el sentido spinoziano¹ de potencia para obrar como opuesto a padecer. Obrar que exalta la capacidad de acción política.

Chantal Mouffe (2001) sostiene que:

Entre la lógica de la igualdad completa y la de la pura diferencia, la experiencia de la democracia debe consistir en el reconocimiento de una multiplicidad de lógicas sociales junto con la necesidad de su articulación. Pero esta articulación debe ser constantemente recreada y renegociada, sin que haya un punto final donde el equilibrio se alcance definitivamente (p. 235).

El ideal de una democracia pluralista no puede ser alcanzar un consenso racional en la esfera pública, que no puede existir. Cada consenso existe como resultado temporario de una hegemonía provisoria como estabilización del poder y que siempre acarrea alguna forma de exclusión. (Mouffe, 2001).

El agente social está constituido por un conjunto de “posiciones de sujeto” que no pueden estar nunca totalmente fijadas en un sistema cerrado de diferencias; una entidad construida por una diversidad de discursos entre los cuales no tiene que haber necesariamente relación sino un movimiento constante de sobredeterminación y desplazamiento. La “identidad” de tal sujeto múltiple y contradictorio es por lo tanto siempre contingente y precaria, fijada temporalmente en la intersección de las posiciones de sujeto y dependiente de formas específicas de identificación (Mouffe, 2001).

Cada posición de sujeto se constituye dentro de una estructura discursiva esencialmente inestable, puesto que se somete a una variedad de prácticas articulatorias que constantemente la subvierten y transforman. Una vez descartada la existencia de una esencia común en sujetos colectivos, su estatus debe ser concebido en términos de “parecidos familiares” y su unidad deber ser vista como el resultado de una fijación parcial de identidades mediante la creación de puntos nodales (Mouffe, 2001).

La teoría del conflicto reivindica el punto de vista del Otro concreto inmerso en la red de las relaciones humanas (Arendt, 1963) o circuitos de cuidado y dependencia (Gilligan, 1982).

En política, lo que importa es que las decisiones no deben excluir la voz de aquellos cuyos “intereses” tal vez no se puedan expresar en el lenguaje aceptado del discurso público, pero cuya presencia misma en la vida pública puede forzar los límites entre necesidades privadas y

¹Para Spinoza Obrar significa ser causa única de esa acción. Lo opuesto a padecer, que es cuando la causa de la acción viene dada por otros externos.

reivindicaciones públicas, impugnando la problemática de la exclusión que emerge del proceso de globalización (Benhabib, 2006).

Jean Francois Lyotard (1983) replica a los teóricos del consenso democrático y el Estado de Derecho. Allí define el diferendo como “el caso en que el querellante se ve despojado de los medios de argumentar y se convierte, por ese motivo en una víctima (...) un caso de diferendo, tiene lugar cuando la “resolución del conflicto que opone dos partes civiles se hace en el idioma de una de ellas mientras que la injusticia sufrida por la otra no se significa en ese idioma”².

En el mismo sentido, Jaques Ranciere (1996), le da el nombre de *desacuerdo* a este desentendimiento que caracteriza a la política, con lo que también lo sustrae de la Teoría de la Acción Comunicativa. La injusticia no puede resolverse bajo la forma de un acuerdo entre partes porque los sujetos que la injusticia política pone en juego no son entidades a las cuales tal o cual injusticia les ocurriría por accidente, sino *sujetos cuya existencia misma es el modo de manifestación de la injusticia*.

Ranciere llama la atención sobre esta constante en el pensamiento occidental desde la época de los griegos: los esclavos son esclavos porque no pueden hablar de igual a igual con los amos, porque no comparten el mismo *logos* (palabra o razón) de la ciudad.

Será Aristóteles, en su Política, quien “pondrá de manifiesto el secreto cardinal de toda estructura de dominación; un cuerpo separado de la idea, un cuerpo al que le está vedado el pensar no es otra cosa que un cuerpo esclavo. Es amo, por el contrario, quien soporta sobre su cuerpo y domina las ideas propias y también las del esclavo; es amo y jefe, quien se apropia del pensar” (Scharagrodsky, 2007).

Al igual que Lyotard y Ranciere, Alain Badiou (2003) piensa la política a partir de la injusticia de aquel “derecho sin derecho” al cual se refería Marx: “esta injusticia no es representable, y ningún programa puede incorporar su compensación. La política empieza cuando uno se propone, ya no representar a las víctimas, sino ser fiel a los acontecimientos en los que las víctimas se pronuncian”.

La injusticia no existe desde el punto de vista del consenso establecido. La injusticia se convierte para Badiou en lo irrepresentable o lo indiscernible de una situación para el Estado de Derecho. La política emancipadora surge cuando, como lo planteaba Marx, “una parte que no es una parte” se pronuncia y manifiesta una injusticia provocada por el propio orden económico-social-cultural que manifiesta un des-orden.

El derecho se formula como consenso, Estado, comunicación, acuerdo: *representación*. Implica siempre una desigualdad; el derecho es totalizante. Por oposición, la política es des-totalizante, como práctica encargada de señalar una falla o un agujero en la norma jurídica vigente o en la representación estatal.

La representación supone la estabilidad (unidad) del significado anulando la conversación con otras voces y la apertura de sujetos, agentes y territorios narrativos no isomórficos, parciales y locales, lo que Haraway (1999) ha denominado política semiótica de la articulación. La autora critica la política de la representación por cuanto entiende que la efectividad de la representación se basa en operaciones de distanciamiento en el que lo representado debe retirarse de los nexos discursivos y no discursivos que lo rodean y lo constituyen y resituarse en el dominio autoritario

²El lenguaje de la “justicia” es ginope. Esto quiere decir que regularmente se omite y excluye en el discurso jurídico como así en la práctica procesal penal, la experiencia y existencia de las mujeres.

del representante. Lo representado queda reducido al estatus permanente de recipiente de la acción sin poder ser nunca un co-actor en una práctica articulada con otros compañeros sociales diferentes pero vinculados (p. 138).

La autoridad masculina ha puesto en cabeza de los varones el poder de nombrar³ y de ese modo construir el mundo a su medida (el Hombre como la medida de todas las cosas o antropocentrismo). Hemos heredado la historia narrada por una voz patriarcal.

Enrique Dussel (2001) sostiene que la conciencia de que ‘no tenemos voz, no somos oídos, somos víctimas’ genera la acción crítica que permite corrernos del lugar de víctimas. A partir de allí reaccionamos a ‘consensos’ que no nos representan, que no nos incluyen (o nos integran como víctimas funcionales al sistema hegemónico).

1.4 Debate feminista sobre la cultura entre Nancy Fraser y Judith Butler

Nancy Fraser (2006) sostiene que el significado más genérico de justicia descansa en una participación igualitaria que exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales en la vida social.

Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunas personas participar en condiciones de igualdad con el resto, esto es, como partes de pleno derecho en el proceso de interacción social.

Por un lado, las estructuras económicas pueden impedir la plena participación de las personas negándoles los recursos necesarios para interactuar con otros sujetos como sus iguales (en este caso sufren una injusticia distributiva que se vincula con la estructura de clase).

Por otro, también puede impedirle a las personas interactuar mediante sistemas jerárquicos institucionalizados que les confieren un valor cultural inferior, negándoles la posibilidad de ocupar la posición indispensable para ello (en este caso sufren una desigualdad de status o falta de reconocimiento que se vincula con la dimensión cultural).

Judith Butler (2000) recusa la postura de Nancy Fraser (2006) respecto de las dimensiones de la justicia: Redistribución (dimensión económica/estructura de clase) y Reconocimiento (dimensión cultural/orden determinado por el status), considerando que las trata como dimensiones fragmentadas partiendo de una interpretación de lo cultural como algo relativo e identitario.

Fraser propone una gestión institucional de los conflictos orientada a la normalización en la esfera del reconocimiento de grupos que, a partir de tal reconocimiento, se ven fortalecidos reforzando su identidad. Le interesa gestionar las diferencias en el marco de la esfera de redistribución económica. Como socialista le importa la igualdad de derechos en términos de clase; el sistema capitalista quedaría circunscripto a la redistribución económica ajeno a las demandas de reconocimiento que implican las luchas contra la discriminación de sexualidades no hegemónicas.

Para esta autora las sexualidades tratan reivindicaciones de reconocimiento cultural, sin implicaciones en la redistribución económica.

³Para los humanos, el lenguaje juega un importante papel en la creación de la realidad (...) No obstante, todos los actos de nombrar ocurren contra un telón de fondo de lo que es socialmente aceptado como real. La cuestión es *quién tiene el poder social de definir la realidad más amplia en la que deben situarse las experiencias de cada una si quieren ser consideradas sanas y responsables* (Hubbard, 1979, pp. 8-9) citado por Haraway, 1995.

Butler sostiene que Fraser relega los nuevos movimientos sociales a la esfera cultural concibiéndola separada de la vida material. A Butler le importan los efectos transformadores de las luchas articuladas contra la discriminación. Prácticas sociales y políticas como posibilidades de vida. Los movimientos sociales no tratan injusticias puramente culturales. La regulación de la sexualidad estuvo sistemáticamente vinculada al modo de producción apto para el funcionamiento de la economía política: la reproducción de las personas y la regulación social de la sexualidad forman parte del mismo proceso de producción materialista.

No se trata de que ciertas personas sufran una falta de reconocimiento cultural por otras sino de un modo específico de producción e intercambio sexual que mantiene la estabilidad del sistema de género, la heterosexualidad del deseo y la naturalización de la familia.

Identidad y diferencia son términos relacionales de un proceso colectivo en el que se definen conflictos sociales en tanto que construyen los espacios materiales y culturales que los visibilizan y rompen la pretendida universalidad de una sociedad igual para todos.

La articulación de distintas luchas ligadas a diferentes formas de opresión presupone un agente social como una entidad construida por una diversidad de discursos entre los cuales no tiene que haber necesariamente relación sino un movimiento constante de sobredeterminación y desplazamiento. La identidad de tal sujeto múltiple y contradictorio es por lo tanto siempre contingente y precaria, fijada temporalmente en la intersección de las posiciones de sujeto y dependiente de formas específicas de identificación.

Por el contrario, la idea de Fraser de identidad de los grupos fortalecida ‘por el reconocimiento parte de una concepción esencialista anclada en la teoría del consenso (hegemónico y excluyente), vinculado a la representación.

Para Butler esa relegación de los movimientos sociales a la esfera de lo cultural constituye intentos de reestablecer por decreto lo universal (bajo la retórica de la unidad forjada a base de exclusiones) desde una racionalidad habermasiana o concepciones de bien común que propician un concepto de clase racial/sexualmente neutro.

La retórica de la unidad apela a la inclusión a través de la domesticación /subordinación de las diferencias.

La unidad posible es mantener el conflicto de modos políticamente productivos como práctica contestataria que precisa que estos movimientos articulen sus objetivos sin transformarse en otros. Las nuevas formaciones políticas se superponen, determinan mutuamente y confluyen.

Los universales sólo cobran existencia durante un período limitado, serán el resultado de una difícil tarea de traducción en la que los movimientos sociales exponen sus puntos de convergencia sobre el trasfondo en el que se desarrolla el enfrentamiento social.

Raza y sexo-género pueden ser modalidades en la que se experimenta la clase social. La sexualidad tiene que ver con la redistribución de bienes y derechos y, lo económico, como parte de un intercambio asume formas culturales⁴.

⁴En este sentido desarrolla Gayle Rubin (1986) su ensayo “Tráfico de Mujeres: Notas sobre la economía política del sexo.

1.5 Teorías Feministas del Poder

Siguiendo los lineamientos propuestos por María de la Fuente Vázquez en su tesis sobre *Poder y Feminismo* (2013), el poder desde una perspectiva feminista se ha entendido en sus dos variantes como “poder sobre” y “poder para”, en sus distintas acepciones.

La autora propone cuatro maneras de entender el poder desde el feminismo. Dos de ellas, poder como recurso y poder como dominación, son formas de poder entendido como “poder sobre”. Las otras dos, poder como cuidado y poder como libertad femenina, son formas de interpretar el poder como “poder para”.

Judith Squires (Squires 2000) sostiene la tesis general de que la teoría feminista se ha desarrollado (o se puede desarrollar) en tres direcciones: la de la inclusión – esto es, no modificar el marco hegemónico, sino entrar en él-, la de la inversión –esto es, proponer como marco normativo el opuesto al hegemónico- y, finalmente, la del desplazamiento –esto es, generar una propuesta teórica nueva, que supere la dialéctica anterior.

Por otra parte Squires sostiene que el poder se ha interpretado como poder sobre o *potestas*, interpretación que ha tenido dos variantes: la perspectiva individualista y la perspectiva estructural. Ambas formarían parte de una idea conflictual y de suma cero del poder, en la línea de la concepción hegemónica y en una segunda perspectiva del poder sería la que invierte la noción tradicional y entiende el poder como *potentia* o poder para. La autora apunta a la opción del desplazamiento de la dicotomía entre poder para y poder sobre, mediante un concepto de poder más inclusivo.

Esta tercera opción, según Squires, se ha desarrollado mediante dos estrategias: la primera remite a la idea generativa de poder abierta por Michel Foucault. La segunda estrategia ha consistido en integrar la visión que enfatiza el poder sobre y la que enfatiza el poder para, y señalar que una *potestas* democrática es necesaria para el desarrollo de la *potentia*.

El pensamiento liberal ha interpretado el “poder sobre” como un recurso que debe ser repartido entre hombres y mujeres, un bien a distribuir. Bajo esta perspectiva, el poder es entendido como la posesión que hace que otros y otras tomen decisiones que de otro modo no tomarían. Se trata de un elemento que debe ser justamente distribuido, del mismo modo que lo deberían ser otros bienes, como los bienes materiales o el dinero. Tal y como enfatiza Squires, esta perspectiva de poder es una de las caras del poder como “poder sobre” y se corresponde una noción unidimensional del poder, analizable desde una perspectiva positivista-individualista.

El poder sobre otros lo tienen los individuos, y su injusto reparto entre hombres y mujeres es un problema social y político que debe ser analizado y corregido. Esta forma de comprender la cuestión implica un individualismo metodológico en el que el poder es poseído o sostenido por los individuos, no por organizaciones, instituciones o estructuras sociales.

La desigualdad en la distribución de los recursos es la forma clave de injusticia de género, por lo que la igualdad de oportunidades es la perspectiva de fondo de esta perspectiva teórica. Dicha igualdad de oportunidades incluye un igual reparto del poder y una protección adicional o compensación para las personas que se encuentran, a priori, en una situación de desventaja en relación al mismo, o en relación a otros recursos que están estrechamente relacionados con éste (económico o educativo).

Una segunda perspectiva feminista del “poder sobre” es aquella que lo concibe como un

fenómeno estructural de dominación. En este caso no se trata de una propiedad de tipo individual, sino de un fenómeno estructural, que por tanto no puede ser distribuido. Se trata, al contrario, de dismantlar el sistema que lo sostiene (Allen 1999).

El poder pasó a entenderse no ya como un atributo individual, sino como una relación de dominación/subordinación de origen estructural. Ya no podía tener valor normativo positivo, ni carácter de posesión, sino que equivalía a opresión. No era algo a distribuir de forma más justa entre hombres y mujeres, sino algo a ser erradicado (Allen 1999, Squires 2000).

Una de las primeras formulaciones de esta perspectiva es la siguiente, de Kate Millet, que acuñó el término política sexual: “[La política sexual es] el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas, las mujeres, queda bajo el control de otro grupo, los hombres.” (Millet 1970, p. 68).

En este grupo pueden incluirse múltiples y heterogéneos enfoques teóricos (existencialistas, radicales, culturales, marxistas, socialistas, materialistas). Por ello, entre éstos existen diferencias teóricas sobre la naturaleza de la dominación misma (esto es: si es fundamentalmente sexual, económica o cultural).

Las teóricas radicales fueron las que afirmaron, por primera vez, que la opresión femenina es la forma más fundamental de opresión, el mínimo común denominador de la perspectiva radical sobre el poder es la necesidad de dar cuenta de un régimen opresivo que puede ser comprendido (y desafiado) en sí mismo, sin ser subsidiario de otras lógicas opresivas, y que es considerado el más antiguo y universal de los sistemas de dominación. El patriarcado se constituye así en un concepto clave para entender el poder como dominación.

El “poder para” invierte la lógica hegemónica de lo que es el poder puesto que la considera parcial e incapaz de dar cuenta de unas relaciones socio-políticas en las que las mujeres están presentes. Se traduce en acción política, como capacidad de agentes individuales o colectivos y permite comprender cómo miembros de grupos subordinados retienen el poder de actuar a pesar de su subordinación (Allen 1999).

Se trata de una noción de poder donde éste no tiene rasgos distributivos. Refiere a la capacidad de hacer, de desarrollarse frente al mundo, de facilitar con la propia existencia la existencia de otros.

Su desarrollo más rico y debatido fue llevado a cabo por Hannah Arendt (2005; 1997) quien rechazó la idea del poder como dominación, y lo vinculó a la comunidad. Se trata de un fenómeno frágil, que nace de la necesidad de actuar en concierto para un fin común. Es por tanto un fenómeno colectivo y relacional, que existe sólo en la medida en que la colectividad permanece.

El feminismo anglosajón propone revisar la noción hegemónica para complementarla con una idea del poder que no restringe, sino que habilita a otras personas (poder como cuidado). En cambio, la visión continental propone prácticas lingüísticas, psicológicas y relacionales entre mujeres, oponiéndose al orden simbólico patriarcal mediante la performatividad de relaciones libres entre mujeres, como un modo de empoderamiento individual y colectivo. No se reconoce la preeminencia de la esfera pública (o de la esfera social mixta, de hombres y mujeres) sino que se apuesta por una política de las mujeres.

El “poder para” es entendido entonces como cuidado (corriente anglosajona) y poder como libertad femenina (continental).

En definitiva el “poder sobre” como distribución de recursos se adscribe al feminismo liberal de la igualdad, promueve la justicia distributiva y se alinea en el paradigma hegemónico de inclusión, mientras que el “poder sobre” como dominación remite a la idea de patriarcado contra el cual se alza el feminismo radical de la diferencia que se alinea con el paradigma contrahegemónico de inversión.

Por otra parte, el “poder para” se presenta como empoderamiento individual y colectivo alineado con el paradigma del desplazamiento señalado por Squires como idea generativa del poder (Foucault; Haraway). Fenómeno relacional que habilita y potencia.

1.6 Conclusión

La teoría del conflicto revisada a la luz de los movimientos feministas interseccionales propone potenciar las parcialidades contrahegemónicas diversas y móviles reivindicando el punto de vista concreto y situado que promueve coaliciones interculturales intersectadas en diversas posiciones de sujeto que trascienden el modelo binario oposicional propio de la teoría del consenso.

La teoría del conflicto en términos del “poder para”, habilita y potencia diversos otros individuales y colectivos capacitando transformaciones generativas de uno mismo con otros y transformaciones del mundo de vida compartido.

Referencias

- Allen, Amy (1999) *The Power of Feminist Theory*. Bolder, CO. Westview Press.
- Arendt, Hannah (1963) *The Human Condition*, University of Chicago Press: Chicago.
- Benhabib, Seyla (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Gedisa: Barcelona.
- . (1997) *¿Qué es la política?*. Barcelona: Paidós.
- . (2005) *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza
- Butler, Judith (2000) “El marxismo y lo meramente cultural” en *New Left Review* n° 2, p.109-121.
- De la Fuente Vazquez, María (2013) *Poder y Feminismo: Elementos para una teoría política*. Tesis, directora Encarna Bodelón, julio 2013, Departament de Ciència Política i Dret Públic Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia Universitat Autònoma de Barcelona.
- Deleuze, G. (1990).relaci ¿Qué es un dispositivo? En: Michel Foucault Filósofo. p.155. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, Enrique (2001) *Hacia una Filosofía Política crítica*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer S.A.
- Habermas, Jürgen (1981) *La Acción Comunicativa*, Madrid, España: Taurus
- Haraway, Donna (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- .(1999) “La promesa de los Monstruos: Una política regeradora para otros inapropiados/bles” en *Política y Sociedad*, 30 (1999), Madrid: University of California (Santa Cruz), (pp. 121-163)
- Hubbard, Ruthy, Lowe, Marian, eds. (1979), *Genes and Gender*, vol.2, Pitfalls in Researchon Sex and Gender, StatenIsland, Gordian Press.
- Fraser, Nancy (2006) “Reinventar la justicia en un mundo globalizado”, en *New LeftReview* n° 36

- (enero-febrero) Ediciones Akal, Madrid, p. 31/50.
- Gilligan, Carol (1982) *In a diferente voice psychological theory and women 's developmen*, Harvard University Press: Cambridge Mass.
- López, María Florencia (2015) *Cuerpos como potencias. Una mirada desde Spinoza*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Millet, Kate (1970) *Sexual Politics*. Nueva York: Doubleday.
- Mouffe, Chantal (2001) “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical”, en *Ciudadanía y Feminismo (Marta Lamas comp.)*, México D.F.: Metis, productos culturales s.a. de c.v.
- Rawls, John (2004) *Teoría de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, quinta reimpresión de la segunda edición en español.
- Rubin, Gayle (1986) *Tráfico de Mujeres: Notas sobre la economía política del sexo*, Nueva antropología, volumen VIII, N° 30. México.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel (2007) El cuerpo en la escuela, Memoria académica, UNLP FaHCE.
- Squires, Judith (2000) *Gender in political theory*. Wiley Blackwell.
- Spinoza, Baruch (2012), *Ética demostrada según el orden geométrico*. Ed. Agebe. Buenos Aires.
- Young, Iris (1996). “Vida política y diferencia de grupo: una crítica al ideal de ciudadanía universal” en *Perspectivas feministas en teoría política* (Carme Castells compiladora), Paidós Estado y Sociedad.

El mapuzungun, una lengua de resistencia frente a una política sistemática de criminalización en Argentina

Antonio E. Díaz-Fernández

UNPSJB, CELPA

titakin_utimpa@yahoo.com.ar

utibaitina@gmail.com

El objetivo de este trabajo es mostrar la supervivencia y revitalización del idioma mapunche o mapuzungun frente a una sociedad hegemónica, monolingüe, que ha ignorado la alteridad étnica y ha deslegitimado y negado los derechos lingüísticos de los pueblos originarios. Se hace una breve introducción de aspectos lingüísticos tales como el glotónimo, las variedades dialectales, la complejidad morfológica, el desplazamiento lingüístico y su grado de vitalidad. Asimismo, se consideran aspectos sociolingüísticos, aquende los Andes, independientemente de que la realidad sea parecida en el lado occidental de esa cadena montañosa. Se brinda un breve panorama del desplazamiento lingüístico y del grado de vitalidad de este idioma en la región. Seguidamente, se analizan las praxis de discriminación, deslegitimación y criminalización del pueblo portador del mapuzungun, a lo largo de los siglos XIX y XX. También se consideran praxis similares llevadas a cabo por sectores neoliberales, funcionarios, políticos, latifundistas, prensa e intelectuales de perfil pseudocientífico que han criminalizado al pueblo mapunche y lo han considerado como foráneo, sin derecho sobre sus territorios y hasta han propuesto su represión violencia, hecho que ha sido llevado a cabo por parte del estado.

Finalmente, se considera la toma de conciencia étnica por parte de las generaciones jóvenes y la decisión, deseo y compromiso de aprender la lengua ancestral para evitar su desaparición y como instrumento de fortalecimiento de su identidad y como vehículo transmisor de su cultura. Se observan rasgos de naturaleza fónica y morfosintáctica en los que están en proceso de aprendizaje, como en hablantes fluidos, que tienen al mapuzungun como L2. Asimismo, se analiza brevemente las estrategias y metodologías de aprendizaje de la lengua vernácula y los canales de interacción en la misma.

RESUMEN EN MAPUZUNGUN

Tüfachi chillka mew ngütxamelngey chumngechi mülekay ñi felen ta mapuzungukelu küf tüfachi ArKentina pingechi txokiñ mapu mew. Ka chumngechi kuñiwtukuwkey pu che tañi nentuafiel ñi kimün engün ñi ñamnoam ta mapuzungun. Tüfachi chillka püchü kimelfiñ chem pingey tüfachi zungun, chumngechi kaley mapuzungun kake txokiñ mapu mew, chumngechi koni ta nemül feypin mew ñi küme zunguel. Ka ngütxamelñi chumngechi katxüentungey mapuzungun ka chumte che ta mapuzungukey engün. Pu wingka ngüenen, pu fütake ngenh mapu, pu politiko, kastillazungukelu, illamtunefi tüfachi zungun, illamtunefi pu mapunche ñi wimtun, ñi mongen, kake kay, feymew mapuzungun ta püchün zungungey. Pu mapunche elunengelay ñi zunguel kishu ñi zungun engün feymew ta kimeltungey engün kastilla zungun ñi upenentuafiel ñi mapuzungun.

Akulu pu che ka püle küpalu, kiñeke ta muntuñmapay mapu, feymew pu mapuche ta kechanentungey, waria mew amuy engün mülealu. Waria mew mapuzungungelay, feymew pu püchükeche, pu wekeche, pu üllcha txemi yengün kastillazungun kimnolu ñi fütakeche ñi zungun engün. Pataka chipantu 19 pingelu ka 20 pingelu pu mapunche zalluntukungey newerinluchi che reke ka ngam chem pikey ñi üñfituafiel pum apunche. Ti “neoliberalismo” pingechi txokiñke che ayüy engün ñi apümafiel pu mapuche, ayüy engün ñi kechanentufiel pu mapunche; ka feypifi yengün ta mapunche kamapu küpalu, nhome mawiza küpalu feymew ngelay engün ñi mülepayael fachi mapu mew -pi. Inannguchi pu wecheke wentxu, pu üllchake zomo kimtukulu ta ñamafuy tüfachi zungun feymew llemay küzawmekey ñi kimeltuafiel ka ñi zunguafiel chew rume txawle yengün. Kimlu pu che ta tüfachi zungun mew amuley ta mapunche rakizuam llituy ta kimeltuafiel ka kimafiel ñi newenmawael ñi ineyngen engün, ñi mapunche küpanchegen engün. Ka püchü kimelfiñ chumngechi küzawkey ta che tañi kimeltuafiel ka ñi kimkimtuafiel tüfachi zungun. Ka ngütxamelñi chumngechi ta zungukey pu che ta küme kim mapuzungulu ka ti kakelu ta petu kimkimtuy engün. Femngechi may mülekayay mapuzungun, püshalayay rume.

2.1 Introducción

Este trabajo está estructurado en tres bloques temáticos: i- una brevísima introducción lingüística y sociolingüística del mapunzungun (apartados 2.1 a 2.6); ii- consideraciones sobre las praxis y políticas de persecución física e ideológica del pueblo mapunchehablante y de criminalización del mismo (apartado 2.7); iii- las estrategias llevadas a cabo por las generaciones más jóvenes para la supervivencia de esta lengua (apartado 2.8).

2.2 El idioma mapunche

Este idioma se extiende por ambas vertientes de la cadena andina y se mantiene tanto en comunidades rurales como en menor grado en centros urbanos. En *Ngulumapu* ‘lado occidental andino’, se habla especialmente en la IX Región chilena –denominada La Araucanía–; por otro lado, debido a la migración demográfica, muchos vernáculohablantes residen en la región metropolitana, y, también en diferentes ciudades de ese país. En *Puelmapu* ‘lado oriental de los Andes’, la lengua aún se conserva en comunidades rurales, en las provincias de Neuquén, Río Negro y Chubut, pero también hay vernáculohablantes en las áreas urbanas. La situación sociolingüística de esta lengua varía mucho, ya que hay áreas en las que la lengua es más vital y se emplea en la interacción cotidiana, mientras que en otras sólo hay hablantes terminales. En los centros urbanos las generaciones más jóvenes tratan de aprender el idioma y van surgiendo nuevos hablantes.

2.3 Glotónimo

El autoglotónimo de esta lengua es (i) *mapunzungun* ‘lengua mapunche’. Asimismo, otros glotónimos aplicados son (ii) *mapudungun* ‘lengua de la tierra’ (alógramos *mapuzungun*, *mapudungu*), que es el más frecuente en la bibliografía; (iii) *chedungun* ‘lengua de la gente’ y (iv) *mapuche dungun* ‘lengua de la gente de la tierra’. No obstante hay una discusión epistemológica y más amplia sobre el glotónimo, tema que escapa al objetivo de este artículo. Asimismo, en este trabajo se utiliza el etnónimo *mapunche* en vez de *mapuche*, que es más generalizado fuera del contexto étnico. Para un mayor detalle sobre el tema se remite a Salas (1992: 57-58); Loncón Antileo (2000: 30); Díaz-Fernández (2006: 95-111); Catriquir (2007: 45); Teillier C., Llanquino L. y Salamanca G. (2017: 33-37).

2.4 Variedades

Hasta el momento no hay un estudio global y conclusivo sobre la dialectología del mapunzungun. Hay diversos trabajos focalizados en un nivel de la lengua, sea la fonología, la morfología, la sintaxis o el contacto.

En *Ngulumapu* ‘lado occidental de los Andes’ los trabajos que se ocupan de las variedades dialectales surgieron a fines del siglo XIX. En primer lugar la obra de Lenz (1895-1897) recoge un rico corpus de textos en diferentes variedades dialectales del mapunzungun. En el siglo XX el único estudio dialectal global, aunque breve, es el de Croese (1980). La mayoría de los estudios publicados se ocupan del nivel fonológico: Lagos Altamirano (1984); Álvarez-Santullano Busch (1986, 1992); Salamanca y Quintrileo (2009); Painequeo (2014); Sadowsky, Painequeo, Salamanca y Avelino

(2013); Sadowsky, Aninao, Cayunao y Haggerty (2015); Sánchez y Salamanca (2015); Álvarez-Santullano, Risco del Valle y Forno (2016); Henríquez Barahona (2016); Pérez y Salamanca (2017); Saldivia y Salamanca (2020). Respecto de la morfología se pueden citar: Contreras y Álvarez-Santullano Busch (1989).

Los trabajos más relevantes sobre las variedades dialectales de Puelmapu ‘lado oriental de los Andes’ son los de Golbert (1975), Fernández Garay (2001, 2002), Malvestitti (2003), Díaz-Fernández (2003), y Viegas Barros (2005).

Sobre la base de la observación propia y la bibliografía se puede establecer las siguientes variedades geolectales:

I. Variedades septentrionales

Un rasgo típico de estos dialectos es la realización sonora de las fricativas

1. *Chedungun pikumche*, provincia de Arauco
2. *Chedungun peweñche*
3. Área norte de Neuquén
4. Ranquelino, provincia de La Pampa

II. Variedades centrales

1. *Mapudungun*, provincia de Malleco
2. *Mapuzungun*, provincia de Cautín
3. Área sur de Neuquén
4. Área Línea Sur, provincia de Río Negro
5. Variedad borogana, provincia de Buenos Aires

III. Variedades meridionales

1. *Mapunchedungun*, provincia de Valdivia
2. *Chesunmun williche*, provincia de Osorno
3. Área N.O. de Chubut
4. Zona de la Meseta, Chubut (Variedad con sustrato *gününa iajüch*)
5. Área S.O. de Chubut: El Chalía, Tramaleo (Variedad con sustrato *aonek’o ’a’yen*)

2.5 Complejidad morfológica

Desde el punto de vista de su estructura y combinaciones morfológicas se considera al *mapunzungun* como lengua aglutinante y polisintética. En el tipo aglutinante las funciones gramaticales se indican mediante morfemas que se sufijan en torno a un radical léxico, sea nominal o verbal. El tipo polisintético se caracteriza por ‘palabras’ largas constituidas por una cadena de morfemas ligados, aglutinados en torno a una base léxica, en un orden fijo. Esos morfemas aportan importantes matices semánticos a la raíz, sobre lo que Hjelmslev comenta “todas las relaciones de la frase pueden expresarse mediante adjunciones o transformaciones hechas en un solo radical” (Hjelmslev 1976: 115).

A falta de un sistema gráfico único para escribir el mapunzungun, hay varios grafemarios en uso, el ‘alfabeto unificado’, el grafemario Ranguileo, el alfabeto azümcheffe, formas intermedias, como el utilizado por docentes mapunche de la Universidad Católica de Temuco, la transcripción utilizada por la EIB en Neuquén y ortografías castellanizantes. Por ello, en este trabajo se utiliza uno, el alfabeto azümcheffe para transcribir todos los ejemplos en mapunzungun, y en la segunda línea o al lado se representa lo mismo con el grafemario Ranguileo, por ser este último el usado por los sectores más activistas del pueblo mapunche. El primero, también, surge de consenso de algunas organizaciones mapunche en Ngulumpu, y presenta menos diferencias con el ‘alfabeto unificado’.

(1)

katxü-pa-we-la-y-m-i mamüll /
kaxv-pa-we-la-y-m-i *mamvj*
 cortar-CISL-SUSP-NEG-MR-2-SG leña
 ‘no viniste más a cortar leña [acá]’

katxü- / *kaxv-*: cortar (raíz verbal)

-pa (CISL): indica que la acción verbal se realiza en un espacio próximo al locutor y su alocutario.

-we (SUSP): indica que no se realiza más la acción

-la (NEG): marca de negación en el modo real

-y (MR): marcador de modo real (correspondiente al ‘modo indicativo’ del español)

-m: marca de segunda persona

-i: singular

(2)

kintu-mamüll-küyaw-no-l-m-i /
kintu-mamvj-kvyaw-no-l-m-i
 buscar-leña-AND-NEG-MH-2-SG
 ‘si no andas buscando leña’

kintu-: buscar (raíz verbal).

mamüll / *mamvj* leña (OD del verbo).

-küyaw / *-kvyaw* (AND): indica que se anda realizando la acción verbal.

-no (NEG): marca de negación en el modo hipotético.

-l (MH): marca de modo hipotético.

-m: marca de segunda persona.

-i: singular.

La mayor complejidad de esta lengua está en el sistema verbal, e.g. un verbo monovalente o monádico puede transformarse en bivalente y con el añadido de otro morfema deviene trivalente:

I) verbo monovalente o monádico:

<i>küpa-n</i>	/	<i>kvpa-n</i>	‘vine-venir’
<i>küpa-yimi</i>	/	<i>kvpa-yimi</i>	‘viniste’
<i>küpa-y</i>	/	<i>kvpa-y</i>	‘vino’

II) verbo bivalente o diádico, la incorporación del morfema transitivador *-l* cambia la naturaleza argumental del verbo:

<i>küpa-l-ün</i>	/	<i>kvpa-l-vn</i>	‘traje / traer’
<i>küpa-l-imi</i>	/	<i>kvpa-l-imi</i>	‘trajiste’
<i>küpa-l-i</i>	/	<i>kvpa-l-i</i>	‘trajo’

III) verbo trivalente o triádico, la incorporación del morfema aplicativo *-el* cambia la naturaleza argumental del verbo:

<i>küpa-l-el-ün</i>	/	<i>kvpa-l-el-vn</i>	‘traer algo para alguien’
<i>küpa-l-el-e-n kofke</i>	/	<i>kvpa-l-el-e-n kofke</i>	‘vos <i>me</i> trajiste pan’
<i>küpa-l-el-e-n-ew kofke</i>	/	<i>kvpa-l-el-e-n-ew kofke</i>	‘él <i>me</i> trajo pan’
<i>küpa-l-el-mo-n kofke</i>	/	<i>kvpa-l-el-mo-n kofke</i>	‘uds. <i>me</i> trajeron pan’
<i>küpa-l-el-e-yu kofke</i>	/	<i>kvpa-l-el-e-yu kofke</i>	‘yo <i>te</i> traje pan’
<i>küpa-l-el-e-y-mu kofke</i>	/	<i>kvpa-l-el-e-y-mu kofke</i>	‘él <i>te</i> trajo pan’
<i>küpa-l-el-uw-yiñ kofke</i>	/	<i>kvpa-l-el-uw-yiñ kofke</i>	‘nosotros <i>te</i> trajimos pan’

Pero en una oración subordinada la morfología cambia y se utiliza otra estructura.

(3)

<i>küpay ti wentxu tañi küpa-l-el-e-t-ew</i>	<i>kofke /</i>
<i>kvpay ti wenxu tañi kvpa-l-el-e-t-ew</i>	<i>kofke</i>
venir ART hombre mi traer-TRN-APL-INV-FNP-AG.	
‘vino él que <i>me</i> trajo pan’	

(4)

<i>küpay ti wentxu tami küpa-l-el-e-t-ew</i>	<i>kofke /</i>
<i>kvpay ti wenxu tami kvpa-l-el-e-t-ew</i>	<i>kofke</i>
venir ART hombre tu traer-TRN-APL-INV-FNP-AG.	
‘vino él que <i>te</i> trajo pan’	

2.6 Desplazamiento

En el lado occidental de los Andes, la ofensiva chilena sobre el *Wallmapu* o territorio mapunche, llamada ‘pacificación de la Araucanía’. El ejército irrumpió en el *Wallmapu*, despojó de su espacio geográfico a este pueblo y lo encerró en ‘reducciones’ diseminadas, principalmente, por las provincias de Malleco, Cautín, Valdivia y Osorno. Allí, la lengua se mantenía vital, pero el establecimiento de centros urbanos, la penetración de la sociedad *wingka* y la presencia de las instituciones del estado comenzaron a hacer sentir su efecto sobre la comunidad étnica. Las misiones católicas

que se establecieron entre la población mapunche utilizaban la lengua vernácula en su labor de evangelización, pero sólo como un instrumento *ad hoc*. En este sentido Fray Félix de Augusta comenta “Es fácil prever que el idioma indígena apenas se hablará en Chile de aquí á unos cien años; la interesante y heroica raza araucana está ya por desaparecer” (Augusta 1903a: VIII). Claramente se ve que el objetivo del capuchino no era el fortalecimiento de la lengua, sino su utilización para los fines que perseguía: la introducción y difusión de su religión. Ya han pasado 120 años de estas palabras y el mapunzungun sigue hablándose, aunque no sea de manera masiva por toda la sociedad mapunche.

Al este de los Andes, después de la independencia de las Provincias Unidas, acaecida en 1816, Patagonia continuaba manteniendo su independencia, libre de presencia europea y criolla. En 1868 se establece el primer contingente europeo, los galeses, que logran mantener relaciones e intercambio con los pueblos originarios (Jones 1993: 136). En 1879 se produce un corrimiento de frontera con las campañas ofensivas de Julio A. Roca con la posterior derrota, deportación y repartimiento de la población originaria entre la gente urbana para servidumbre, los ingenios azucareros y otras empresas, se trataba de una criptoescavidud. Asimismo, los territorios fueron enajenados en beneficio de los militares y terratenientes (Mases 2010 113-224). Hasta mediados del siglo XIX se consideraba a la Patagonia como territorio fuera de la Confederación Argentina. El *Catecismo de Geografía* (1856) enseña que el límite meridional de la Confederación es la Patagonia. Posteriormente, en el manual escolar *Elementos de Geografía* (1874) se explicita que el límite meridional es el Estrecho de Magallanes (Leiton 2010: 34). Todas estas situaciones coadyuvaron al desplazamiento del idioma vernáculo. En muchas comunidades mapunche de esta región, la lengua experimenta un proceso de retracción que podría llevar a la desaparición de las variedades sobrevivientes. En muchos casos se cuenta con hablantes terminales, i.e., la última generación portadora de la vernácula que la adquirió como L1. Entre las variables que aceleraron el desplazamiento lingüístico se pueden incluir: la vergüenza étnica, la prohibición de uso de la vernácula, la escolarización, la migración a los centros urbanos, la imposición de un idioma nacional, los cambios políticos y económicos de alto impacto intraétnico y los matrimonios exoétnicos (Giacalone Ramat 1983).

Finalmente hay que señalar que ‘desplazamiento lingüístico’ no es sinónimo de ‘muerte de lengua’, pero sí es una de las variables que pueden coadyuvar a lo último. Si bien en algunas comunidades hubo desplazamiento y la lengua dominante ha reemplazado a la vernácula, esto no significa que el idioma mapunche ha desaparecido; sobrevive en algunas áreas de su territorio, aunque con disminución de hablantes y con diferentes grados de competencia.

2.7 Grado de vitalidad

El grado de vitalidad de esta lengua, a ambos lados de la cordillera andina, difiere según las áreas, en algunas el vernáculo tiene más presencia en la vida cotidiana, en otras está más restringida a eventos culturales propios, e.g. ceremonias espirituales, mientras que en ciertas comunidades no se utiliza el mapunzungun por la falta de hablantes competentes. Además, se debe tener en cuenta si se trata de comunidades rurales o de personas mapunche que habitan en centros urbanos.

En *Ngulumapu*, a pesar que la demografía mapunche supera el millón y medio de personas, los

vernáculohablantes, probablemente, serían unos 600.000. La situación lingüística es muy compleja y presenta diferencia de actitudes, praxis y grados de competencia. En la actualidad el mapunzungun ha dejado de ser la única lengua de interacción en el hogar, el castellano ha ido penetrando ese dominio, generando diferencias sociolingüísticas en las familias. Hay hogares en los que se utiliza predominantemente el mapunzungun, en otros, la lengua vernácula y el castellano y algunas solo el español, aun cuando hubiere mapunchehablantes. Un estudio sociolingüístico en población escolar mostraba que el solo el 40 % de las familias utilizan el mapunzungun y sólo el 44 % de los escolares habla la lengua (Gaete 1992: 249-250). Todos estos estudios evidencian que la lengua se mantiene con más vigor entre la gente mayor, mientras que entre los jóvenes la tendencia es en favor de la castellanización, aunque no exclusivamente, debido a un mayor contacto e interacción fluida con la sociedad dominante.

En *Puelmapu*, la situación lingüística por una parte es similar a lo que ocurre en Ngulumapu y por otra es diferente. También aquí se podría afirmar que en la actualidad los mapunchehablantes son bilingües; el monolingüismo en lengua vernácula era frecuente hasta las primeras décadas del siglo XX. Posteriormente con la introducción del sistema educativo estatal en las comunidades indígenas la lengua sufrió un duro golpe, ya que los docentes llevaban a cabo estrategias para impedir el uso de la misma, incluso la aplicación de castigos. No es fácil dar un informe exacto sobre la vitalidad de la lengua mapunche en Argentina debido a la falta de cifras linguodemográficas y a la emigración desde las comunidades. Saugy considera la situación sociolingüística en Argentina y parte de franjas etarias, en consecuencia afirma:

Otro rasgo que subraya esta tendencia es que en Buenos Aires los que hablan araucano tienen 20 y más años de edad, y en La Pampa más de 15 años; en cambio, en Chubut esta relación es un poco distinta pues hay niños que dominan la lengua, aunque lamentablemente ello tiende a desaparecer: 114 niños entre 3 y 15, sobre un total de 2.599 en este grupo de edad, es decir el 4,4 por ciento. (Saugy 1981-1982: 28)

No obstante, la realidad muestra que esta lengua atraviesa un proceso de retracción al este de Los Andes. En la provincia de Buenos Aires, posiblemente, haya neohablantes, pero tal vez, no de las variedades otrora corrientes allí. En La Pampa, el ranquel se halla en avanzado proceso de desplazamiento. En Neuquén, la provincia con un mayor número de hablantes, se evidencia desplazamiento. En 2011, fui invitado por el Consejo Provincial de Neuquén para dar una capacitación a mapunchehablantes designados como maestros en Zapala y Junín de los Andes, allí pude comprobar la existencia de vernáculohablantes con un excelente nivel de competencia dentro de la franja etaria de los 20 años. Asimismo, un *kimeltufe* ‘maestro’ de Ruca Choroy afirmó que en su comunidad aún hay niños que hablan el mapunzungun.

En Río Negro, la situación sociolingüística, por un lado incluye personas que tienen el vernáculo como L1, y, por otro hay un creciente grupo de neohablantes, i.e. aquellos que aprendieron la lengua, como L2. Estos últimos tienen diferentes grados de competencia, tanto en el nivel fonológico, como en el morfosintáctico. Malvestitti dice que con la llegada de los inmigrantes a la zona, los mapunche fueron despojados de sus tierras y se vieron obligados a abandonar el uso de la lengua vernácula, y “en pocos años el mapuche dejó de transmitirse como primera lengua en el hogar, y la condición de ser paisano y la cultura se vivió con muchísima vergüenza” (Malvestitti 1990: 15). En esta provincia

los vernáculohablantes, presumiblemente, representan alrededor del 5% de la población mapunche (Malvestitti 2009: 120). Asimismo, esta lingüista señala que “se pueden observar tres situaciones distintas del estado del mapuzungun”: comunidades donde la lengua tiene un alto grado de vitalidad, lugares donde la lengua se utiliza en contextos restringidos, como ceremonias y comunidades en las que casi ha desaparecido (Malvestitti 2009: 119).

En Chubut, la situación actual es algo más diferente que en las dos últimas provincias. En muchas comunidades se pueden encontrar, por un lado, muy pocos mapunchehablantes, normalmente personas de avanzada edad, y, también algunos bilingües receptivos; por otro lado surgen neohablantes. Una investigación sobre la vitalidad lingüística del mapuzungun, entre 1989 y 1991, sobre 188 individuos arroja las siguientes cifras: bilingües productivos, el 18,1%, bilingües pasivos, el 44,15% y monolingües de castellano, el 29,79% (Fernández Garay 1996: 83). Obviamente esas cifras no son absolutas, pero sí muestran que el número de los mapunchehablantes ha ido en disminución. También esta investigadora, en el trabajo mencionado, reporta que el 70% de los encuestados mostró una actitud favorable a la lengua, tanto en deseo de hablarla como en deseo de aprenderla.

El siguiente muestreo, relevado personalmente en cuatro comunidades mapunche de esta provincia, permite confirmar ese bajo porcentaje de hablantes de la lengua vernácula. Sobre un total de 781 personas, los vernáculohablantes, que totalizaban 12 personas, representaban el 1,5% de esa cifra.

Año	Comunidad	Población	Lengua	
			Hablantes	Porcentaje
2013	Lago Rosario	330	3	0,9%
	Sierra Colorada	134	2	1,5%
	Nahuelpán	47	4	4,2%
	El Molle	38	3	7,8%
	Cerro Centinela	181	0	0%
	El Escorial	51	0	0%
	Total	781	12	1,5%

Otra investigación, llevada a cabo personalmente en la comunidad de Lago Rosario, muestra la pérdida gradual de vernáculohablantes en la misma.

Lago Rosario		
Año	Hablantes	Porcentaje sobreviviente de los hablantes de 1987
1987	36	-
1997	21	58,3%
2007	8	22,2%
2017	2	5,4%
2023	0	0%

Tomando como partida el año en el que comencé las investigaciones sobre esta lengua, he confirmado el número de hablantes mapunche cada 10 años, y ello ha permitido conocer cómo se han ido

reduciendo durante el transcurso de tres décadas y media, ya que allí no surgieron nuevos hablantes.

Entre individuos más jóvenes se pueden detectar casos de bilingüismo pasivo o subordinado, es decir aquellos que entienden la lengua pero no pueden expresarse en ella, o bilingüismo incipiente, es decir, aquellos que conocen sólo algunas palabras y frases.

2.8 Política de criminalización de la gente mapunchehablante

Diferentes pueblos o etnias, identidades territoriales y parcialidades, usuarios de este idioma, se identificaban como mapunche o no, pero todos eran *mapunzungufe* ‘hablantes mapunche o mapunchehablantes’ en el momento de la invasión argentina a sus territorios, en el siglo XIX. Hago esta aclaración porque la situación identitaria es más compleja, tanto intraétnica como desde la mirada externa.

La invasión del *wallmapu* por parte de los estados chileno y argentino y su penetración en la vida de las comunidades implicó el avance del castellano en el seno étnico. Por otro lado, en Argentina la invasión fue más traumática, pues los vencidos fueron esparcidos por diferentes lugares, las familias fueron desmembradas y repartidas entre las clases acomodadas (Mases 2010), de modo que la lengua perdió su continuidad, no hubo transmisión intergeneracional en esos casos. En las comunidades que permanecieron más alejadas de los centros de poder el venáculo sobrevivió. Mientras que en el lado occidental de los Andes el mapunzungun se mantuvo más vital, debido a que los mapunche fueron concentrados en ‘reducciones’, conformando unidades étnicas.

Finalizando el período colonial, al este de Los Andes, los pueblos originarios comienzan a ser reconocidos en términos de igualdad ciudadana. En 1813 la Asamblea General Constituyente afianzó el decreto de 1811, como se puede leer en su órgano oficial, el “Relator de la Asamblea”, en el que reconoce los derechos de los pueblos originarios y se los homologa con el resto de los habitantes:

La Asamblea General sanciona el Decreto expedido por la Junta Provincial Gubernativa de estas Provincias, el primero de Septiembre de 1811, relativo a la extinción del tributo, y además deroga la mita, las encomiendas y el yanaconazgo y el servicio personal de los indios bajo todo respecto (...) siendo la voluntad de esta Soberana Corporación el que, del mismo modo, se les tenga a los mencionados indios de todas las Provincias Unidas, por hombres perfectamente libres, y en igualdad de derechos a los demás ciudadanos que las pueblan. (Junta de H. y N. 1913: 15)

Posteriormente, el gobierno de Buenos Aires decidió expandir su frontera, mediante ofensivas militares sobre el territorio indígena. Entre 1820 y 1824 Martín Rodríguez, gobernador de Buenos Aires, llevó a cabo tres campañas militares punitivas contra comunidades mapunchehablantes, en abierta contravención al Tratado de Paz, firmado el 7 de marzo de 1820. Posteriormente, en 1826 Bernardino Rivadavia contrató al militar prusiano, Federico Rauch, para exterminar a los ranqueles. Este militar fue asignado a la frontera sur de Buenos Aires y recibió el apoyo y beneplácito de los estancieros. Llevó a cabo tres campañas, entre 1826 y 1827, caracterizadas por la cruel represalia contra la población mapunchehablante. En un parte militar, Rauch, escribe “Hoy, 18 de enero de 1828, para ahorrar balas, degollamos a 27 ranqueles”. Su nombre ha sido impuesto a un partido de

la provincia de Buenos Aires y a la ciudad cabecera.

En 1833 Juan Manuel de Rosas llevó a cabo una nueva campaña contra las comunidades indígenas. Además de gobernador, Rosas era ganadero y en sus estancias ocupaba muchos *mapunzungufe* como peones, hablaba un poco la lengua e incluso intentó escribir un diccionario ‘Pampa’, publicado recién en 1947. La campaña de Rosas estaba organizada en tres columnas, una de las cuales estaba comandada por él mismo. Se proponía conquistar 400 leguas de los Andes al Atlántico. Su objetivo era “avanzar al país de las manzanas y allí esperar hasta que el ejército chileno arrojase a los indios al este de la cordillera, y entonces batirlos y liberar a ambos países del enemigo común” (Walther 1973: 191). En medio de esas campañas, Rosas envió una misiva al coronel Pedro Gallo, instruyéndole cómo debe proceder con los prisioneros que fuera tomando:

Si alguno es de una importancia tal, que merece que yo hable con él, mándemelo; pero si no, lo que debe hacer usted, luego que enteramente no lo necesite para tomarle declaración, es dejar atrás una guardia y luego que ya no haya nadie en el campamento, se los echa a los indios al monte y allí se los fusila (...) Por eso mismo no conviene que, al avanzar a una toldería, traigan muchos prisioneros; con dos o cuatro es bastante; y si más se agarran, éstos, allí en caliente no más se matan a la vista de todo el que esté presente. (Zigón 1986: 78)

Próximo a la generación del 80, Estanislao Zeballos, intelectual del roquismo e ideólogo de las campañas militares publicó su obra *La conquista de 15.000 leguas*, en 1879. Zeballos diferenciaba entre los indígenas oriundos del país y los que habitaban la Pampa, a los que caracterizaba como ‘bárbaros y extranjeros’. Zeballos considera que los mapuche son transandinos, y como un argumento más traduce Chilihué, la sede del gobierno de los *Kura*, como ‘Nueva Chile’, lo cual es abiertamente erróneo porque no se corresponde con la morfosintaxis del mapunzungun. Al respecto, Magrassi comenta que “es otra falacia que se ha ido repitiendo con la misma aviesa intención de adjudicar a estos y otros mapuche un origen extranjero (Magrassi 1981, en Lenton 1998: 2). Las ideas de Zeballos prosperaron como una doctrina, que establecía a los llamados tehuelches, como argentinos y a los pueblos mapuche hablantes, como invasores y genocidas de los primeros. En la actualidad, la idea ha quedado fija en el imaginario colectivo, que frecuentemente afirma “los tehuelches son nuestros indios/ indígenas” opuesto a “los mapuche son de Chile”. Esta folklorización étnica de “indios propios del país” niega derechos, ignora la historia e impone identidades nacionales de modo arbitrario. El *weychafe* ‘luchador, guerrero’ Matías Catrileo Quezada, asesinado por los carabineros chilenos expresaba:

El estado quiere que nosotros seamos parte de su folklore, quiere utilizarnos a nosotros, a nuestro pueblo, a nuestra nación, como la base para justificar su presencia en este territorio, o sea, ellos quieren decir [que] nosotros, los mapuche somos sus indígenas, nosotros tenemos que ser los indígenas de Chile. Nosotros no somos los indígenas de Chile, nosotros somos mapuche, somos aparte, somos un pueblo que siempre ha estado aquí, y nació en esta tierra y va a morir aquí. Va a morir peleando, aunque sea peleando va a morir. Nosotros no somos Chile, no somos chilenos. (Catrileo 2008)

La generación del 80 volvió a la carga, con más violencia y represión contra los pueblos usuarios del mapunzungun. Su objetivo es asegurar el ‘destierro’ e insertarlos en la “civilización” y para ello toda praxis de violencia, crueldad y atropello a los derechos eran lícitos. La caracterización como ‘salvaje’ al habitante primigenio del territorio es una categorización desde la ‘civilización europea’, que se fija en el imaginario colectivo, especialmente, en la clase dirigente y política.

Domingo F. Sarmiento, héroe entronizado por la historiografía liberal, manifestaba abiertamente su odio y discriminación contra los pueblos originarios, tanto en sus escritos como en sus discursos ante el Congreso. Los siguientes fragmentos de sus discursos, se enmarcan dentro del racismo decimonónico defendido por la generación del 80:

¿Lograremos exterminar los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa calaña no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen. Lautaro y Caupolicán son unos indios piojosos, porque así son todos. Incapaces de progreso. Su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado. (El Progreso, 27/09/1844, El Nacional, 25/11/1876)

Las razas fuertes exterminan a las débiles, los pueblos civilizados suplantando en la posesión de la tierra a los salvajes. No debieran nuestros escritores insistir sobre la crueldad de los españoles para con los salvajes de América, ahora como entonces, nuestros enemigos de raza, de color, de tendencias, de civilización. Quisiéramos apartar de toda cuestión social americana a los salvajes, por quienes sentimos, sin poderlo remediar, una invencible repugnancia, y para nosotros, Colo Colo, Lautaro y Caupolicán, no obstante los ropajes civilizados y nobles de que los revistiera Ercilla, no son más que unos indios asquerosos, a quienes habríamos hecho colgar y mandaríamos colgar ahora, si reapareciesen en una guerra. (Roberto Levillier 1926: Nueva Crónica de la Conquista del Tucumán, Madrid)

Como se puede observar en el discurso sarmientino surgen diferentes aspectos en su valoración y deseos de acciones contra los pueblos originarios (i) los categoriza como “salvajes”, “asquerosos”, “piojosos”, “débiles” e “incapaces del progreso”; (ii) propone y desea expresamente exterminarlos, ahorcarlos, e incluso matar a los niños; (iii) exalta la crueldad de los invasores hispanos contra los pueblos originarios; (iv) evidencia racismo al expresar “enemigos de raza, de color”; (v) finalmente, su odio queda expreso en la “repugnancia” que siente por el ‘otro’.

Después de la autoproclamada Campaña al Desierto, los vencedores escriben con satisfacción de haber sometido, cometido genocidio y desterrado a la población originaria, como se aprecia en los siguientes fragmentos discursivos:

i. Nota de Julio A. Roca a Conrado Villegas, fechada en Buenos Aires el 28 de abril de 1883:

La ola de bárbaros que ha inundado por espacio de siglos las dilatadas y fértiles llanuras de las pampas y que nos tenía como oprimidos en estrecho límites (...) ha sido por

fin destruida o replegada a sus primitivos lugares, allende las montañas (...) Esas románticas Campañas al Desierto es una lástima que concluyan. (Roca en Hernández 1995: 240)

ii. En el Informe dirigido al Inspector General de Armas, fechado el 5 de mayo de 1883, Villegas escribe:

Hoy recién puede decirse que la Nación tiene sus territorios despejados de indios, pronto así a recibir en su fértil suelo, a millares de seres, que sacarán de él sus ricos productos. Todo allí se produce y sólo falta que la mirada inteligente del hombre se fije en ese suelo para sacar de él un céntuplo de lo que el indio ignorante le arrancaba. (Villegas en Hernández 1995: 240-241)

Al fin de sus campañas el general Vintter escribe al Jefe del Estado Mayor General del Ejército, en febrero de 1885:

Me es altamente satisfactorio y cábeme el honor de manifestar al Supremo gobierno y al país por intermedio de V.S. que ha desaparecido para siempre en el sud de la República toda limitación fronteriza con el salvaje. En el sur de la república no existen ya dentro de su territorio fronteras humillantes impuestas a la civilización por las chuzas del salvaje... Ha concluido para siempre en esta parte, la guerra secular que contra el indio tuvo su principio en las inmediaciones de esa capital el año de 1585.

(Departamento de Guerra y Marina 1872-1885, pág. 57)

Al terminar la Campaña al Chaco, el general Ignacio Fotheringham escribe con tono irónico sobre las etnias sometidas en ese vasto territorio, evidenciando la percepción que tenía él, y su entorno, sobre los pueblos que habitaban hace miles de años en esas regiones:

Nunca he visto gente más contenta, y más leal... Buenos indios, legítimos, de raza pura, toba, mocoví o chiriguano, dueños indiscutibles del Territorio, por ley. Oriundos y nativos de sus bosques vírgenes... ¡¡¡Pero vino la Raza Superior!!!...

(Gral. Fotheringham 1908, en Hernández 1992: 253)

La conquista militar argentina de los territorios de los Pueblos Originarios, en desigualdad de condiciones de combate, con praxis de crímenes de guerra y violación de derechos humanos “pasó muy pronto a convertirse en otra de las «grandes y gloriosas gestas» de la nación que, en 1910, festejaba con toda pompa su centenario” (Mandrini 2008: 268).

La planificación de apropiación de los territorios de los pueblos originarios se legitimó a partir de construcciones ideológicas, el del territorio y el de la otredad. La concepción de la otredad parte de un estereotipo europea del s. XIX, al que se percibe como lo máximo del desarrollo humano y necesario. La concepción del ‘otro’ es una construcción discursiva con características negativas. La construcción del ‘otro’ se basa en que no son parte de ‘nosotros’, porque “el mundo de Nosotros es cristiano y de habla hispana, pero sobre todo de razón” (Gustavsson 2002: 9). El ‘otro’ es el salvaje, el belicoso, el ladrón, y por sobre todo, el incivilizado.

El territorio, una vasta región “visualizada como «vacío» o «desierto» era el marco adecuado para la presentación de las campañas genocidas como una guerra contra «invasores» extranjeros a los que no se reconoce legitimidad de ocupación ni lazos naturales con la tierra” (Lenton 1998: 6). Se entiende que esas escaladas bélicas contra los *mapunzungufe* ‘mapunchehablantes’ tenían como objetivo despojarlos de su territorio y eliminarlos físicamente, por considerarlos una amenaza para el desarrollo del latifundio y actividades ganaderas, por lo que los crímenes de lesa humanidad y el genocidio con toda su crueldad, llevado a cabo por el estado argentino, no encuentra condena social.

La deslegitimación de la presencia los *mapunzungufe* o ‘mapunchehablantes’ al este de los Andes, no termina en el s. XIX, continúa y va unida a una acre discriminación que se prolonga sin interrupciones en la línea diacrónica, como se puede apreciar en el siguiente párrafo publicado en La Argentina Austral, revista mensual de una conocida firma comercial de los Braun Menéndez:

En Esquel hay indios todavía, indios auténticos, no de película ni de carnaval. Pero no hay que asustarse por eso. No atacan estos indios; no son salvajes (...) Contemplo una india en las calles de Esquel ¡Qué impresión más triste! Es vieja, baja y, feísima; anda desgredada y harapienta, su lenguaje parece un ronquido, es en fin, una verdadera bruja. (Gorraiz Beloqui 1955: 7)

Durante el s. XX las comunidades mapunche son criminalizadas, acusadas de usurpación inmobiliaria, por intentar una recuperación ínfima de tierra en campos, que les fueran arrebatados a sus ancestros, mediante desalojos. Asimismo, ocurre con las comunidades que luchan por la preservación del medioambiente y ecosistema de sus territorios; a modo de ejemplo cito algunos casos de fin de ese siglo:

a. En Chubut

- i) La familia Fermín en la comunidad de Vuelta del Río desalojada por orden del juez Colabelli de Esquel, en 2003, por querrela presentada por los herederos de Haikel El Khasen.
- ii) La comunidad de los Curiñanco-Nahuelquir, judicializada por del predio Santa Rosa, pretendido por el latifundio Benetton. Finalmente, en 2007 acceden a la tierra en disputa.
- iii) La comunidad Huisca-Antieco, a la que el gobierno tuvo que comprar el predio para otorgársele.

b. En Neuquén

- i) El conflicto de Cerro Belvedere entre la comunidad Paichil-Antriao y Manu Ginobili. La comunidad se estableció en 1902.
- ii) Las comunidades Paynemil, Kaxipaiñ y Campo Maripe contra empresas hidrocarburíficas y el estado. Si bien el conflicto se remonta a la década de los 1990, a partir de 2013 recrudeció por una nueva escalada política y económica extractivista.
- iii) La comunidad Lonco Purrán, 2004 denuncia los avances de la compañía petrolera Pioneer Natural Resources sobre su territorio, en las proximidades de Cutral-Có.
- iv) El conflicto de Pulmarí contra la Corporación Interestatal, difundido por la prensa como intento de secesión, se inició en 1995 y recupera 42.000 has.

c. En Río Negro

- i) El conflicto del *Lof* Casiano-Epugmer, una recuperación de 9.000 has. en Quetrequile, que fueran usurpadas con engaño por los Abi Saad. En 2008 la corte falló a favor del *lof*.

Ya en pleno siglo XXI, sectores neoliberales, funcionarios, políticos, latifundistas, prensa e intelectuales de perfil pseudocientífico han criminalizado al pueblo mapunche e insisten en considerarlo como foráneo, sin derecho sobre sus territorios y hasta han propuesto su represión violencia, hecho que ha sido llevado a cabo por parte del estado en diversas oportunidades, como ha ocurrido con las comunidades:

- i. Pu Lof en Resistencia Cushamen, con una fuerte represión, que terminó con la muerte de Santiago Maldonado.
- ii. La represión en Lafken Wingkul Mapu, en la que fue asesinado Rafael Nahuel, a manos de las fuerzas de represión.
- iii. El violento desalojo y la encarcelación de niños de corta edad junto a sus madres, incluyendo la machi Betiana Colhuán, un hecho de abierta violación a los derechos humanos y a la legislación. Es un flagrante delito del estado encarcelar niños.

Recientemente, políticos de derecha, reafirman la doctrina de Zeballos, que atribuía aloctonía al pueblo mapunche. Durante el gobierno de Macri, el Ministerio de Seguridad se creó la idea del ‘enemigo interno’, asignando al pueblo mapunche ese rol (Milotich 2018). Últimamente, el auditor general de la nación, con reiteradas declaraciones discriminatorias y una candidata a estas elecciones se expresaron sus discursos agresivos contra este pueblo.

El auditor general de la nación, Miguel A. Pichetto, en una entrevista radial, expresó agravios contra el pueblo mapunche diciendo:

Cualquiera se autopercibe mapuche, además el pueblo mapuche es un pueblo invasor, no es originario de la Argentina, es originario de Chile (...) cruzaban la Patagonia para venir a robar ganado y mujeres en el s. XIX y apareció Roca, por suerte en la Argentina apareció Roca (...) la Patagonia es argentina por Roca, sino estaría todavía siendo ocupada por Chile. (Urbana Play AM 104.3)

Victoria Villarruel, durante su mandato como diputada, con otros de sus pares presentaron un proyecto para la derogación de la ley 26.160, que trata sobre la emergencia territorial de las comunidades indígenas (Expediente 2279), aduciendo que “es la que ha amparado, desde hace más de 15 años, las usurpaciones llevadas a cabo por los mapuches y por otros pueblos originarios” (Video en <https://www.youtube.com/watch?v=VY6eiRRNjUQ>). Como se puede apreciar este bloque político criminaliza al pueblo mapunche y deseaba perjudicar a todos los pueblos originarios si su proyecto se cristalizara.

En otro video, la misma diputada cuestiona a la UNCo por organizar praxis culturales mapunche y argumenta, haciendo eco del pensamiento de Zeballos, que “bajo la excusa del año nuevo

mapuche, una actividad en la cual se iza la bandera mapuche en territorio argentino y se difunden consignas separatistas de nuestra Patagonia”. Su argumentación en contra de la *Wenu foye* ‘bandera mapuche’ constituye un acto de discriminación y etnofobia, porque cuando se izan banderas de países europeos en diferentes actos y festivales no se las ve como una amenaza a la soberanía. Es un acto de hipocresía acusar a la UNCo de poner en riesgo la soberanía nacional porque frente a praxis de entrega de la soberanía a las multinacionales para llevar a cabo proyectos con un impacto ambiental peligroso para la población y la biodiversidad esta diputada no cuestiona nada. Es evidente que su objetivo es criminalizar a este pueblo originario.

Asimismo, el Foro del Consenso Bariloche sobre tierras públicas, realizado en esa ciudad, con la participación de la gobernadora Arabela Carreras, tiene puesta la mirada sobre el pueblo mapuche, deslegitimado sus derechos, reclamos y presencia. Este colectivo, como otros, sataniza al pueblo mapuche por levantar su voz y luchar por sus derechos.

Aunque hay más casos de agresividad discursiva contra el Pueblo Nación Mapunche y de maniobras para intentar pejudicarlo, unos pocos –aquí citados-, sirven con muestreo de estas praxis de violaciones de derechos humanos, de violación de la Constitución Nacional, de violación del Convenio 169 OIT y de violación de la ley nacional 23.302. Paralelamente a ello, el imaginario colectivo asigna aloctonía al *mapunzungufe*, caracterizándolo de invasor, exterminador de los tehuelches –que ni siquiera conocen el complejo étnico-, usurpadores y chilenos. Evidentemente, el adoctrinamiento generado por Zeballos tiene plena vigencia hasta hoy. El desconocimiento de la historia, el desconocimiento de las investigaciones de la antropología y de la arqueología, el adoctrinamiento nacionalista y el racismo son los generadores de la aversión hacia pueblos que ocupan esta parte del planeta desde mucho antes que se produjera la invasión española y la constitución de los países que se construyeron sobre el *Wallmapu*.

2.9 Revitalización lingüística

La toma de conciencia étnica por parte de las generaciones jóvenes, tanto urbanas como de comunidades rurales, la reetnificación y el deseo de aprender la lengua ancestral han motivado acciones de enseñanza y aprendizaje del vernáculos. Se percibe al mapunzungun como instrumento de fortalecimiento identitario, como instrumento en el que está codificada la cultura y el pensamiento mapuche.

La recuperación lingüística es un fenómeno complejo que involucra diversas variables, tanto lingüísticas, sociales, políticas, entre otras. Es necesario distinguir entre ‘resurrección de lengua’ y ‘revitalización lingüística’. En las últimas décadas, creció la toma de conciencia de identidad étnica, a ambos lados de la cadena andina. En este sentido, Hernández Sallés comenta “Asimismo, es posible advertir, desde hace unos 5 o 10 años un creciente despertar del pueblo mapuche, una reafirmación explícita de su identidad” (Hernández Sallés 1993: 154). Este despertar va unido a la voluntad y necesidad de aprender la lengua ancestral, en la que no se pudieron criar ni socializarse.

La resurrección lingüística implica volver a emplearse un idioma extinto, i.e. que no cuenta con usuarios, por ejemplo el hebreo, que permaneció congelado durante unos 2.500 años, pudo ser resucitado en el s. XIX ya que era una parte fundamental de una identidad nacional. Otro caso actual es el *kernevek* ‘cornwalés o córnico’, lengua celta desaparecida en el S. O. de Inglaterra

alrededor de 1850, pero no es utilizada en una determinada área, sino que los neohablantes están dispersos en el espacio geográfico.

La revitalización de una lengua que cuenta con algunos hablantes implica su fortalecimiento y su adecuación a la realidad social actual, aun cuando esta ya no se emplee en la comunicación cotidiana y solamente tenga un uso esporádico, e.g. algunas variedades del mapunzungun en ciertas áreas de Patagonia oriental. Dorian (1987), que estudió la situación de muerte de una variedad del gaélico en Escocia, afirma que si bien la revitalización de una lengua no es imposible, pero es poco probable de concretarse. Asimismo, señala que aun cuando la situación fuera favorable para revertir el estado de una lengua amenazada, el éxito sería casi imposible, pues el período de tiempo necesario para crear una ortografía estándar, producción de textos, diseñar contenidos curriculares, formar maestros, etc., coincidiría con la muerte de los últimos vernáculo-hablantes de la variedad regional debido a su avanzada edad y aun cuando las generaciones jóvenes, eventualmente adquirieran esa variedad ya no tendrían con quien interactuar y automáticamente sería reemplazado por algún otro dialecto vivo (Dorian, 1987: 61). La situación resultante sería bastante compleja, pues los nuevos hablantes, que tienen a la lengua vernácula como L2, están en contacto con diferentes variedades, sea con hablantes o a través de redes sociales o material de aprendizaje.

Respecto a la revitalización del mapunzungun, hay que tener en cuenta que para ello indefectiblemente debe haber una planificación lingüística previa. Los estados han permanecido inactivos frente a esta necesidad, ignorando los derechos étnicos y lingüísticos. Elisa Loncón ve a esta problemática como parte de una toma de conciencia étnica y afirma que “las medidas de revitalización lingüística para el mapudungun se insertan en el proceso de descolonización ideológica que el pueblo debería asumir si no quiere continuar obligado a pensar y recrear sus conocimientos en una lengua ajena” (Loncón Antileo 1995: 24).

La vida en las comunidades, con una economía de subsistencia, fomentó la migración de los jóvenes hacia los centros urbanos, en busca de trabajo y también de posibilidades educativas. Esta nueva situación fue alejando a esta generación del uso de la lengua, coadyuvando a su abandono, su desconocimiento y el surgimiento de una situación de monolingüismo de castellano. En las últimas décadas, especialmente a partir de los años 1990, surgió un fuerte sentimiento identitario, procesos de reetnificación y una firme convicción de aprender la lengua ancestral. A tal efecto, en centros urbanos, colectivos de jóvenes y comunidades en ese nuevo espacio implementaron acciones de enseñanza.

En algunas ciudades patagónicas, como Trelew, Comodoro Rivadavia, Rawson, San Carlos de Bariloche, El Bolsón, etc. estas experiencias contaron con la presencia o fueron llevadas a cabo por un vernáculohablante. Una experiencia anterior, llevada a cabo en esta ciudad, fue taller de lengua mapunche, llevado a cabo en la ciudad de Fishke Menuko (oficialmente Roca), entre 1991 y 1992, a cargo las lingüistas Lidia Bruno y Mirta Serafini, conjuntamente con la hablante nativa Florinda Beltrán, destinado a profesionales, docentes, agentes sanitarios, etc., que actuaran en el medio indígena (Bruno & Serafini 1992). Actualmente, se lleva a cabo un curso optativo de mapunzungun en esta Facultad. En la Universidad Nacional de Río Negro, sede S. C. de Bariloche el mapunzungun constituyó una materia, primero optativa, posteriormente obligatoria, en la carrera de Letras. En La Universidad Nacional de la Patagonia SJB, sede Comodoro Rivadavia, se realiza un taller a través de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios. La Organización mapunche Kizu Iñiciñ, que desarrolla

sus actividades en la Universidad Nacional del Comahue.

Los talleres o cursos llevados a cabo variaban en sus enfoques y metodologías, dependiendo de la competencia lingüística y del *background* metodológico y pedagógico de quien realizaba la enseñanza. Los problemas más notorios se relacionan con la grafía, con la forma de introducir la morfología y con algunos aspectos léxicos. Respecto a la transcripción, la falta de un consenso por el grafemario permite el uso de varios. Los más generales son el alfabeto unificado, el grafemario Ranquileo, el alfabeto *azümcheffe*, la escritura de la EIB de Neuquén y la escritura castellanizante, que es bastante inconsistente. Algunos usuarios, a veces, combinan los grafemarios.

Las diferentes experiencias de enseñanza del mapunzungun involucraron a la comunidad étnica como alguna dependencia administrativa. La educación autónoma es llevada a cabo por la misma gente mapunche, normalmente en medios urbanos, bajo diferentes formatos, sean talleres, charlas, *txawüin* ‘encuentro, reunión’, etc., en los que normalmente se convoca a los ancianos y hablantes vernáculos. Las acciones bajo cobertura de entidades oficiales incluyen talleres de la Dirección de Cultura municipal, por lo menos en algunas ciudades de Chubut, cursillos en escuelas rurales insertas en comunidades mapunche, llevados a cabo por algún docente que sintió la responsabilidad o también por un vernáculohablantes designado como maestro de lengua ad hoc. La mayoría de estas últimas experiencias fueron aisladas y efímeras.

En la década de 1990 hubo un programa del Ministerio de Educación de la Nación, llamado Plan Social Educativo, con cuyos recursos se implementaron acciones de acercamiento a las comunidades indígenas. Entre 1999 y 2002 se llevó a cabo en la provincia de Chubut capacitaciones para docentes de algunas escuelas en comunidades indígenas, a cargo de un lingüista y una antropóloga. Los contenidos trabajados en esas capacitaciones eran la lengua mapunche y la historia de los pueblos originarios en Patagonia. En 1999 la Resolución n° 107 de Consejo Federal de Cultura y Educación reconoce a la “Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe. En 2004, por Resolución n° 549 del Ministerio se crea el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PNEIB). La ley de educación 26.206 del año 2006 establece que la EIB es una de las ocho modalidades del sistema educativo argentino. Durante el año 2008 el PNEIB se transformó en Modalidad EIB. En el transcurso de ese año “las acciones de esta modalidad estuvieron centradas en (...) la instalación de la modalidad en el país a través de reuniones, comunicaciones con la totalidad de las provincias” (Serrudo 2011: 13). En su carácter de modalidad educativa es obligatoria. El desarrollo de la EIB se lleva a cabo con la participación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), reconocido por resolución n° 1119 del Ministerio de Educación, en 2010. El CEAPI estaba conformado por 36 miembros representantes de los diferentes pueblos originarios (Machaca 2011: 22-23).

Esta modalidad no funciona de la misma manera en las diferentes provincias patagónicas (Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz) y en La Pampa. En Neuquén, el rol de docente intercultural, normalmente lo ejerce un miembro de la comunidad, elegido por la misma. En su gran mayoría, los docentes interculturales son hablantes fluidos, aunque no excluyente. En Río Negro esa función recae en una persona mapuche sea o no hablante fluido del vernáculo. En Chubut, al comienzo –durante la experiencia piloto– eran los docentes escolares los que daban las clases de lengua, que a su vez recibían las capacitaciones arriba mencionadas. Posteriormente, con la instalación de la modalidad, se incorporaron ancianos vernáculohablantes para compartir la labor

con el maestro. En el transcurso de los últimos años han muerto casi todos los hablantes afectados a la EIB, de modo que el rol de docente de la lengua ha sido ocupado por miembros de la comunidad, que, normalmente, no tienen el mismo grado de competencia que los mayores que han fallecido. En algunas escuelas los directores instalaban las clases interculturales como un taller de lengua optativo, fuera del horario escolar, en otras se daba la clase dentro del mismo.

En la actualidad las redes sociales y toda posibilidad que brinda la tecnología han devenido en estrategias de visibilización y revitalización lingüística y también de difusión y aprendizaje. Asimismo, estas acciones ayudan a la sensibilización étnica, a la empatía de la gente no mapunche y a su revitalización, como sistema lingüístico suficiente y apropiado para la interacción verbal y escrita. Los soportes y plataformas más utilizados son:

- i. Facebook para escribir, comentar, intercambias ideas, para subir videos, materiales de enseñanza, etc. Hay perfiles en esta red, en los que solo se puede interactuar en mapunzungun, tales como *Mapuzunguyiñ apuen*, *Mapuzunguletuiñ Wall mapu mew*, *Re mapuzungun mew*, creados por personas de la Araucanía, en *Ngulumapu*.
- ii. Canales en la plataforma Youtube, en los que se publican videos en mapunzungun y sobre la cultura, tanto en lengua vernácula, como en castellano, o videos de enseñanza básica de este idioma, entre ellos *Kizu Iñciñ*.
- iii. Mensajes de texto de telefonía celular.
- iv. La red Whatsapp, que resulta muy útil para escribir mensajes, compartir audios, videos y documentos en y sobre el mapunzungun.
- v. Las pintadas y graffiti en las paredes urbanas, generalmente, como estrategia de protesta y denuncias. Asimismo, hay grupos musicales y solistas, que utilizan el mapunzungun, sea como lengua en la que se compone la pieza musical, o como instancias de cambio de código o transferencias léxicas.

Por su parte, la población mapunche urbana, principalmente joven, realiza transferencias léxicas en su discurso como un intento de utilización de la lengua vernácula y su visibilización frente al idioma hegemónico, nacional, oficial e impuesto (Díaz-Fernández 2013: 61).

- i. Las transferencias no sólo corresponden a términos culturales específicos, tales como nuestro *wall mapu* ‘nuestro territorio’, *kamaruko* ‘ceremonia religiosa’, *longko* ‘jefe de la comunidad, cacique’, nuestro *tuwiin* ‘nuestro origen’, la *pillañ kushe* ‘autoridad espiritual que ejecuta el *kultrung* en las ceremonias’, etc.,
- ii. sino también a lexemas generales, tales como el *peñi* ‘el hermano’, una *lamngen* ‘una hermana’, una *papay* ‘una señora’, nuestro *kimiin* ‘nuestra sabiduría’, *newen* ‘fuerza fortaleza’, *itrofill mongen* ‘biodiversidad’, etc.

Por otro lado, algunos de estos lexemas comunes del idioma adquieren un matiz semántico de

orientación étnica, en este sentido *peñi* ‘hermano de un ego masculino’ se utiliza para referirse a otro par étnico, dicho por un varón. El vocablo *lamngen* ‘hermano, de un ego femenino’ se utiliza para referirse a un varón mapunche, dicho por una mujer, pero también refiere a ‘hermana’, con un sentido étnico, dicho por un varón. De modo que estos vocablos no se aplican a otra persona que no sea mapunche porque su sentido es de delimitación étnica.

2.10 Conclusiones

A pesar de su situación vulnerable, de la reducción de hablantes de mapunzungun como L1, la identidad étnica lucha por sostener esta lengua originaria, hecho que desemboca en su aprendizaje tanto por la propia comunidad como por personas que respetan la diversidad cultural, reconocen los derechos del pueblo mapunche y simpatizan con su lengua.

Aunque la Asamblea General Constituyente de 1813 establecía respeto por los pueblos originarios, los despojos y campañas de genocidio no se frenaron hasta concluir con las campañas militares en Patagonia. Muy a pesar de las garantías para los pueblos originarios, establecidas por las leyes, la Constitución Nacional, el Tratado 169 de la OIT –firmado por Argentina– y las constituciones provinciales, las políticas de despojo territorial y desalojos se fueron cristalizado e incrementando, hasta el presente, razón por la cual surgió la ley 26.160.

Las praxis de tratamiento contra los pueblos mapunchehablantes, llevadas a cabo por Rodríguez, Rosas, Rauch y las escaladas militares al sur (Campaña al Desierto, Campaña a los Andes y Campaña al Nawel Wapi) incluyen crímenes de guerra y constituyen crímenes de lesa humanidad, perpetrados por el estado argentino, que nunca ha reconocido su avieso accionar. Las praxis de discriminación, persecución y deslegitimación de los reclamos del pueblo mapunche se reflejan en:

- i. Los pensamientos de Sarmiento impregnados de odio y sus instrucciones sobre cómo tratar a los pueblos originarios son actos de racismo, discriminación y apologética de genocidio.
- ii. El cautiverio de los vencidos por la campaña al Desierto, hecho que constituye una praxis de esclavitud, violación de derechos humanos y actos de crueldad y ausencia de empatía.
- iii. La enajenación de los territorios de los pueblos originarios en Patagonia, que constituyó un botín de guerra que benefició para los altos mandos del ejército y para una élite terrateniente devenida en grandes estancieros.
- iv. La consideración del pueblo mapuche como etnia alóctona, hecho que implica no sólo desconocimiento de la historia, antropología y arqueología, sino una abierta contradicción al *jus soli*.
- v. La deslegitimación de los reclamos del pueblo mapunche, hecho basado en falacias, que constituyen construcciones ideológicas, a partir de intereses creados.
- vi. Las afirmaciones de políticos, que se expresan con énfasis al respecto, evidencian su descono-

cimiento de la historia, de la antropología, de la arqueología y de la lingüística. Estas afirmaciones son construcciones discursivas aviesas y falaces.

vii. La criminalización del Pueblo Nación Mapuche está motivada por sus reclamos territoriales, hecho que el latifundio y los estancieros perciben como amenaza a sus proyectos. Asimismo, esta praxis de criminalización contra este pueblo originario es fomentada por los proyectos de megaminería e hidrocarburos, ya que los mapunche defienden sus territorios contra la contaminación ambiental.

Las acusaciones contra la UNCo, por parte de Villarruel y otros políticos, implican desconocimiento de la legislación garante de los pueblos originarios. Estas actitudes reflejan un desprecio por la educación intercultural establecida por las leyes. De modo que estas acusaciones son inaceptables porque implican discriminación y están en abierta confrontación con el artículo 75 de la Constitución Nacional.

Finalmente hay que destacar que todas las acciones tendientes a revitalizar la lengua mapunche o mapunzungun, llevadas a cabo desde las propias comunidades, urbanas o rurales, constituyen un acto de afirmación como pueblo, de autovaloración étnico-lingüístico y de ejercicio de sus derechos, que fueron vulnerados ex profeso. Asimismo, las praxis de difusión y enseñanza del mapunzungun a través del sistema educativo, de universidades y de talleres constituyen un acto de reparación histórica, de respeto a los derechos lingüísticos y a la diversidad cultural y étnica.

La lengua mapunche o mapunzungun constituye un elemento fundamental como marca identitaria étnica. El deseo de su aprendizaje por parte de las generaciones jóvenes es una muestra de compromiso con su pueblo, su identidad y su lealtad cultural. Las personas que van logrando competencia comunicativa en esta vernácula la utilizan en contextos apropiados y evidencian su objetivo cumplido para fortalecer su identidad y afirmarla frente a una sociedad que los deslegitima, los criminaliza, los considera de origen alóctono y niega sus derechos. A pesar de haber sido desplazada, de haber reducido su número de hablantes, el mapunzungun resiste y lucha por sobrevivir a través de su pueblo.

Fey müten.

Mañumuwyiñ kom ta eymün ta küpalu ñi allkütumoñmafiel tañi ngütxam.

Utxampüranefiñ kom ta kimkeche tañi kimeltuetew mapunzungun.

Rüngalkünongelu rume yengün tañi piwke mew, tañi rakizuam mew yenefiñ.

Mañumkülechi piwke mew konünpafiñ

Fentepun zungun.

Referencias

- Álvarez-Santullano Busch, Pilar (1986) "Descripción fonemática del Huilliche; estudio comparativo". En *Alpha 2*: 45-50. Osorno.
- Álvarez-Santullano Busch, Pilar (1992) "Variedad interna y deterioro del dialecto huilliche". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 30: 61-74.
- Álvarez-Santullano Busch, Pilar, Eduardo Risco del Valle y Amílcar Forno (2016) "Descripción

- fonético-Fonológica del sistema consonántico del Mapuche hablado en territorio huilliche en los albores del siglo XXI: A propósito de la noción de continuum” En *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, I Semestre 2016, 54 (1): 101-127.
- Augusta, Fr. Félix J. de (1903) *Gramática araucana*. Valdivia: Imprenta Central J. Lampert.
- Bayer, Osvaldo, coord. (2010) *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: Ediciones RIGPI.
- Becerra Parra, Rodrigo y Gabriel Llanquinao Llanquinao, eds. (2017) *Mapun kimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.
- Bruno, Lidia y Mirta Serafini (1992) “Taller de Lengua y Cultura Mapuche”. En *Actas de Lengua y Literatura Mapuche*, núm. 5: 225-237. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Catrileo, Matías (2008) *Weichafe Matías Catrileo*. Entrevista a Matías Catrileo, weichafe mapuche asesinado por Carabineros el 3 e enero de 2008. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=sgGk_BdQb7E
- Catriquir Colipán, Desiderio (2007) “Mapunzungun: Una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua de la sociedad mapunche”. En Durán Pérez, Catriquir C. y Hernández Sallés, comps. (2007) pp. 35-51.
- Contreras, Constantino & Pilar Álvarez-Santullano Busch (1989) “Identidad del Tsetsungun a través de su sistema verbal”. En: *Actas del 8º Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*, págs. 311-320. Santiago: Universidad de Santiago de Chile & Sociedad Chilena de Lingüística.
- Croese, Robert (1980) “Estudio Dialectal del Mapuche”. En *Estudios filológicos*, 15: 7-38. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Díaz-Fernández, Antonio (2003) *Descripción del mapuzungun hablado en tres comunidades del departamento Futaleufú, provincia del Chubut: Lago Rosario-Sierra Colorada y Nahuelpán* (dos tomos). Tesis presentada ante el Departamento de Graduados de la UNS, Bahía Blanca (MS).
- Díaz-Fernández, Antonio (2006) “Glosónimos aplicados a la lengua mapuche”. En *Anclajes*, 10: 95-111. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Díaz-Fernández, Antonio (2013) “Fenómenos del contacto lingüístico mapuche-castellano en Chubut: préstamo léxico y cambio de código”. En Hipperdinger, Yolanda, comp. (2013) pp. 51-72).
- Dorian, Nancy C. (1987) “The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed”. En *International Journal of the Sociology of Language*, 68: 57-67, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Durán Pérez, Teresa, Desiderio Catriquir Colipán y Arturo Hernández Sallés, comps. (2007) *Patrimonio cultural mapunche. Derechos Lingüísticos y Patrimonio Cultural Mapunche*, vol. I. Temuco: Editorial UCTemuco.
- Fernández Garay, Ana (1996) “Situación de las lenguas indígenas en la provincia del Chubut”. En *Lengua y Literatura Mapuche*. VII, vol. I: 75-86. Temuco: UFRO.
- Fernández Garay, Ana (2001) *Ranquel-Español / Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de La Pampa (Argentina)*. Colección Indigenous Language of Latin America, 2. Leiden: CNWS.

- Fernández Garay, Ana (2002b) *Testimonios de los últimos ranqueles*. Colección Nuestra América, serie Archivo de Lenguas Indoamericanas. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández Garay, Ana y Alejandra Regúnaga, comps. (2015) *Lingüística indígena sudamericana: Aspectos descriptivos, comparativos y areales*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gaete T., Amelia (1992) “Vigencia de la tradición oral en escolares rurales mapuches”. En *Actas de Lengua y Literatura Mapuche*, núm. 5, pp. 239-252, Temuco: Universidad de La Frontera.
- Giacalone Ramat, Ana (1983) “Language shift and language death”. En *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 17: 495-507. The Hague: Mouton Publishers.
- Golbert de Goodbar, Perla (1975) *Epu peñiwen, cuento tradicional araucano*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación: Sección Lenguas Indígenas, Documento de Trabajo núm. 9, Instituto Torcuato Di Tella.
- Gorraiz Beloqui, R. (1955) “Excursión por los pueblos y por las márgenes del Futaleufú”. En *Argentina Austral* n° 289, pp. 6-9. Buenos Aires: Sociedad Anónima Importadora y Exportadora de la Patagonia.
- Gustavsson, Jan (2002) “La semiosis ilimitada y la confección del Otro (Propuestas en torno a una semiosis europea del «Nuevo Mundo» a partir del primer «Diario» colombino)”. En *Semiosis Ilimitada*, año 1 n° 1. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Hernández, Isabel (1995) *Los indios de Argentina*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Hernández Sallés, Arturo (1993) “Heterogeneidad sociolingüística del pueblo mapuche y otras consideraciones para la implementación de un programa de educación intercultural bilingüe”. En *Actas de las I Jornadas de Lingüística Aborígen*, pp. 153-163. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Hipperdiger, Yolanda, comp. (2013) *Contacto en contexto*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Hjemslev, Louis (1976) *El lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Jones, Lewis (1993) *La colonia galesa. Historia de una Nueva Gales en el Territorio del Chubut en la República Argentina, Sudamérica*. Rawson: El Regional.
- Junta de Historia y Numismática (1913) *El Redactor de la Asamblea 1813-1815*, reimpresión facsimilar ilustrada, N° IV. Buenos Aires.
- Lagos Altamirano, Daniel (1984) “Fonología del Mapuche hablado en Victoria”. En *Actas de Lengua y Literatura Mapuche*, núm. 2: 41-50. Temuco: Universidad de La Frontera & Instituto Lingüístico de Verano.
- Lenton, Diana (1998) “Los Araucanos en la Argentina, un caso de interdiscursividad nacionalista”. En III Congreso Chileno de Antropología. Temuco, 12 de noviembre de 1998.
- Lenton, Diana (2010) “La “cuestión de los indios” y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política”. En Osvaldo Bayer, coord. (2010), pp. 29-49.
- Lenz, Rudolf (1895-1897) 1895-1897 “Estudios Araucanos” en *Anales de la Universidad de Chile*, tomo XC: 359-385, 843-878; tomo XCI: 195-241; tomo XCIII: 247-438, 507-555; tomo XCIV: 95-120, 245-262, 691-719, 841-865; tomo XCVII: 623-662; tomo XCVIII: 177-185, 187-207, 301-388, 499-525, 739-777. Santiago: Universidad de Chile.

- Loncón Antileo, Elisa (1995) “Consideraciones generales para establecer una política lingüística del Mapudungun”. En: *Pentukun* núm. 2: 9-26. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas y Universidad de La Frontera.
- Loncón Antileo, Elisa (2000) *Wiriaiñ mapudungun. Manual para la lectura y escritura del mapudungun*. Temuco: Siedes.
- Machaca, Antonio René (2011) “El camino de la participación indígena en la gestión de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe”. En Ministerio de Educación de la Nación (2011) pp. 19-37.
- Magrassi, Guillermo (1981) “Prólogo”. En Zeballos (1981).
- Malvestitti, Marisa (1990) “Función y contexto de la lengua mapuche en la línea sur (Provincia de Río Negro, Argentina)”. En *Actas de Lengua y Literatura Mapuche* 4: 11-18. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Malvestitti, Marisa (2003) *La variedad mapuche de la Línea Sur. Aspectos lingüísticos y dialectológicos*. Santa Rosa: Instituto de Análisis Semiótico del Discurso (Edición en CD). ISBN 950-863053-1
- Malvestitti, Marisa (2009) “Argentina patagónica”. En: Sichra, Inge, editor (2009), pp. 109-125).
- Mandrini, Raúl (2006) *La Argentina aborígen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Mases, Enrique Hugo (2010) *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Milotich, Alejandro (2018) “Miedo y violencia: Los discursos de Patricia Bullrich sobre la RAM. Universidad Nacional de Villa María, *Repositorio Institucional*. Disponible en http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num_data.php?explnum_id=2130
- Ministerio de Educación de la Nación (2011) *La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema argentino*. Serie Documentos EIB n° 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Página 12, “Miguel Ángel Pichetto denunciado en el INADI por sus declaraciones contra mapuches”. *Página 12*, 22-02-2023.
- Painequeo, Héctor (2014) *El estatus fonológico de los segmentos (inter)dentales [t], [n], [l], y el fono alveopalatal fricativo [ʃ] en el sistema fonológico de la lengua mapuche del sector Budi, de la región de la Araucanía, Chile*. Tesis de doctorado en lingüística. Universidad de Concepción.
- Pérez, Chery y Gastón Salamanca (2016) “El mapuche hablado en Curarrehue: Fonemas segmentales, fonotaxis y comparación con otras variedades”. En *Literatura y Lingüística* n° 35: 315-336.
- Sadowsky, Steve, Héctor Painequeo, Gastón Salamanca y H. Avelino (2013) “Mapudungun”. En *Journal of the International Phonetic Association*, 43 (1): 87-96.
- Sadowsky, Scott, María José Aninao, María Isabel Cayunao y Paul Haggerty (2015) “El Huilliche ¿Geolecto del mapudungun o lengua propia? Una mirada desde la fonética y la fonología de las consonantes”. En Fernández Garay y Regúnaga (2015) pp. 23-51.
- Salamanca, Gastón y Elizabeth Quintrileo (2009) “El mapuche hablado en Tirúa: Fonemas segmentales, fonotaxis y comparación con otras variedades”. En *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47 (1) I Semestre 2009, pp. 13-35.

- Salas, Adalberto (1992) *El Mapuche o Araucano: fonología, gramática y antología de cuentos*, Colección Lenguas y Literaturas Indígenas, volumen 3. Madrid: Editorial MAPFRE.
- Saldivia Ana y Gastón Salamanca (2020) “Rasgos prominentes de la fonología en la comuna de Los Álamos, variante septentrional del mapudungun hablado en Chile”. En *Logos, Revista de Lingüística, Filología y Literatura* 30 (1): 97-110. La Serena: Universidad de La Serena.
- Sánchez Pérez, Makarena Alejandra y Gastón F. Salamanca Gutiérrez (2015) “El mapuche hablado en Lonquimay: Fonemas segmentales, fonotaxis y comparación con otras variedades. En *Literaturaa y Lingüística* nº 31: 295-332.
- Saugy, Catalina (1981-1982) “Los mapuches argentinos en la actualidad”. En Instituto Nacional de Antropología (1981-1982). pp. 25-38.
- Serrudo, Adriana (2011) “De Programa a Modalidad: Reflexiones desde la política educativa y los desafíos de la gestión con participación”. En Ministerio de Educación de la Nación (2011) pp. 11-17.
- Sichra, Inge, editor (2009) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, UNICEF & Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, tomo 1.
- Teillier Coronado, Fernando, Gabriel Llanquinao Llanquinao y Gastón Salamanca Gutiérrez (2017) “Autodeterminación cognitiva y *Mapun kimün*”. En Becerra Parra y Llanquinao, eds. (2017) pp. 25-39.
- Viegas Barros, José P. (2005b) “El mapudungun de la comunidad Millain Kurikal (Neuquén, Argentina)”. En Tissera de Molina y Zigarán (comps) (pp. 77-89).
- Zeballos, Estanislao (1981 [1879]) *Callvucurá y la dinastía de los Piedra*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Zigón, Ana Teresa (1986) “El marco ideológico de la Campaña del Desierto”. En *Todo es Historia*, núm. 232. Buenos Aires.

Videos

- La Izquierda Diario (2022) “Repudian campaña racista contra el izamiento de la bandera mapuche en la Universidad del Comahue. Lunes 6 de junio de 2022. Disponible en <https://www.laizquierdadiario.com/Repudian-campana-racista-contra-el-izamiento-de-la-bandera-mapuche-en-la-Universidad-del-Comahue>
- Urbana Play AM 104.3. Entrevista con Miguel A. Pichetto. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=VNjnKMcMTeo>

La Re-evolución del Antropoceno en Literatura y Artes Visuales

Cristina Elgue

UNC

celgue@unc.edu.ar

Planteadas como una nueva era geológica en la que el ser humano obtuvo la capacidad de destruir el planeta, la re-evolución del antropoceno se vendría gestando desde, al menos, la Revolución Industrial. Sin embargo, es en el año 2000 cuando el término se populariza por las discusiones sostenidas por el ganador del [premio Nobel de química Paul Crutzen](#), quien considera que las consecuencias de la acción humana sobre la Tierra en el siglo XX, especialmente, han sido tan significativas que han dado origen a una nueva era geológica.

Para algunos teóricos el origen del antropoceno sería, en cambio, una consecuencia de la llegada de los europeos a América y el comienzo de la modernidad-colonialidad. Desde este punto de vista —y entrando en la problemática de género— la responsabilidad central le cabría sin duda al hombre (y no a la mujer, ¡a pesar de las joyas de la Corona!). Mi trabajo analiza la respuesta a esta situación en literatura y artes visuales. Específicamente, haré referencia a la trilogía *MaddAddam* de la canadiense Margaret Atwood, a las esculturas de los argentinos Adrián Villar Rojas y Tomás Saraceno, a la fotografía y las películas del grupo canadiense integrado por Edward Burtynsky, Jennifer Baichwal y Nicholas de Pencier, que en 2023 expusieron en el *Centro Proa* de Buenos Aires, y —como antecedente— a las pinturas de Raquel Forner.

3.1 La Era del Antropoceno

Utilizado en un principio por el biólogo estadounidense Eugene F. Stoermer, quien lo empleaba informalmente en sus presentaciones, este vocablo fue popularizado a principios de 2000 por el holandés Paul Crutzen, premio Nobel de Química, quien lo usó para designar la época en la que las actividades del hombre empezaron a provocar cambios biológicos y geofísicos a escala mundial. Ambos científicos habían comprobado que esos cambios habían alterado el relativo equilibrio en que se mantenía el sistema terrestre desde los comienzos del holoceno. Stoermer y Crutzen propusieron como comienzo de la nueva época a la Revolución Industrial, con la introducción de la máquina a vapor, y la consecuente utilización de energías fósiles. Pero la construcción de enormes represas de agua, los cambios producidos por el hombre en el curso de los ríos, la tala indiscriminada de bosques, la utilización de pesticidas, entre otros fenómenos, también fueron factores decisivos para determinar el comienzo del antropoceno. Diversos teóricos han concebido otros términos para referirse al fenómeno: Plantationcene, capitalocene, chthulucene, entre otros. Implícitamente, estas referencias al antropoceno indican que el período comenzaría cuando el hombre adquirió el poder sobre el destino del planeta, incluyendo el fin de la vida en él: la invención y posterior utilización de la bomba atómica sería entonces, sin ninguna duda, una fecha indiscutible.

En 2018, el *Courier* de la UNESCO estuvo dedicado a la temática que nos ocupa y, desde el

inicio mismo de la presentación, el artículo relaciona la era del antropoceno a posicionamientos económicos y políticos:

El término Antropoceno se ha creado para designar las repercusiones que tienen en el clima y la biodiversidad tanto la rápida acumulación de gases de efecto de invernadero como los daños irreversibles ocasionados por el consumo excesivo de recursos naturales. Pero ¿se puede usar este vocablo para definir una nueva época geológica? La respuesta a esta pregunta ha suscitado un apasionado debate entre los científicos. Por otra parte, las soluciones se hacen esperar demasiado porque existe una negativa colectiva a ver la realidad, que es fruto a la vez de una creencia ingenua en el progreso, de una mentalidad consumista y de las presiones ejercidas por potentes grupos económicos (Issberner & Léna, 2018).

3.2 Literatura

Voy a comenzar con el campo de la literatura haciendo referencia la Trilogía MaddAddam de Margaret Atwood. La trilogía está integrada por: *Oryx y Crake* (2003), *The Year of the Flood* (2009) y *MaddAddam* (2013).

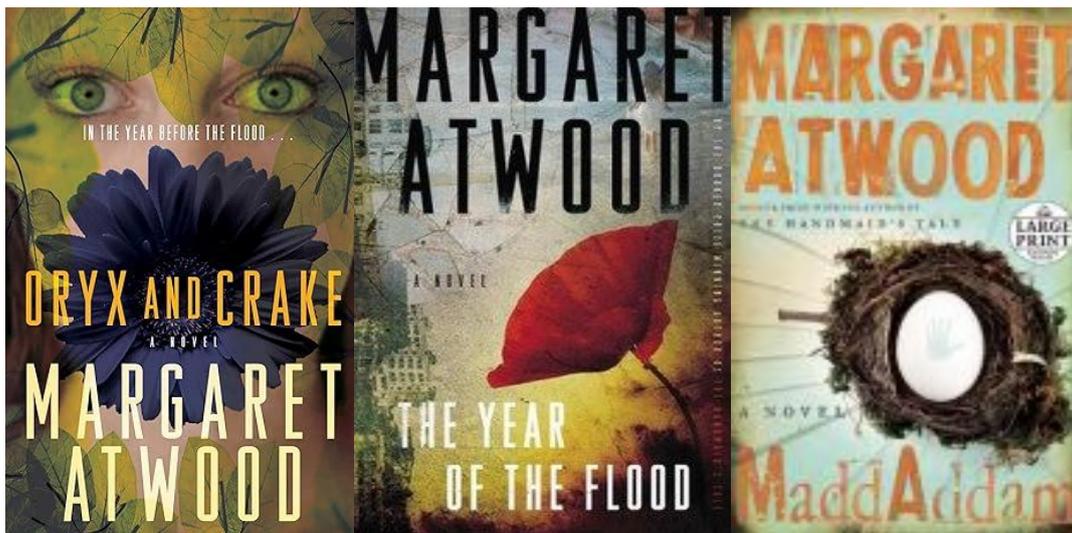


Figura 3.1: Trilogía: *Oryx y Crake* (2003), *The Year of the Flood* (2009) y *MaddAddam* (2013).

La trilogía denuncia la responsabilidad del ser humano frente a las desigualdades, inequidades y abusos que aquejan al planeta, anticipadas en *Oryx and Crake* y descritas en desolador detalle en el segundo tomo de la trilogía, que da cuenta del mundo narrativo antes de la pandemia inducida en laboratorio que aparentemente acaba con la vida del ser humano dejando sólo a un grupo de criaturas creadas en laboratorio –los *crakers*– a cargo de *Snowman*, uno de los protagonistas, en medio de un paisaje que bien podría ser el representado por Vik Muniz en su serie *Pictures of Garbage*, por ejemplo, *The Sower*:

El centro de interés de la segunda parte –que en realidad no describe ninguna inundación: “flood” es el nombre con que se designa a la pandemia inducida que mata a la mayor parte de la humanidad– cuyas protagonistas principales son mujeres, es la hermandad desarrollada entre seres humanos y



Figura 3.2: Vik Muniz - *Pictures of Garbage: The Sower*

Nota. Tomado de *Pictures of Garbage: The Sower* [Fotografía], V. Muniz, 2008, Artsy. (<https://www.artsy.net/artwork/vik-muniz-the-sower-zumbi-pictures-of-garbage-7>). Derechos Reservados.

animales. La historia informa a propósito de la vida fuera de las áreas protegidas –escenario de la primera novela– antes de la epidemia que habría acabado con la vida humana en el planeta. Espacio de caos y violencia, este es también el espacio que da cuenta, según ya expresé, de un tratamiento hacia los animales superiores que les otorga una jerarquía a imagen de la humana. El tercer libro de la serie muestra la batalla contra los sobrevivientes humanos “malos”, quienes finalmente huyen vencidos, pero que permanecen como amenaza –ya que los mundos de Atwood nunca son mundos de “cuentos de hadas” – y da cuenta también de la posibilidad de apareamiento y procreación entre los humanos y los *crakers* (los seres de probetas). Puesto que los *crakers* pueden comunicarse con los animales, este detalle enfatiza la posibilidad de un mundo más igualitario de seres vivos en un futuro aún lejano.

3.3 Artes visuales

En mi presentación en este campo voy a considerar la obra de artistas argentinos y comienzo por Adrián Villar Rojas (Rosario, 1980-)¹.

La carrera de Villar Rojas como artista internacional comenzó con su participación en la *Bienal*

¹He dedicado un capítulo de Revista Académica (ver bibliografía) a este escultor, por lo que algunos conceptos desarrollados en este artículo están anticipados en esa primera publicación.



Figura 3.3: Adrián Villar Rojas – *Mi familia muerta*

Nota. Escultura de una ballena hecha de madera y greda cocida al sol, ubicada en Ushuaia, Argentina. Tomado de *Mi familia muerta* [Fotografía de Escultura site-specific], por A. Villar Rojas, 2009, El País. (<https://blogs.elpais.com/con-arte-y-sonante/2013/03/mi-familia-muerta.html>).

del Fin del Mundo de 2009. Para este evento, Villar Rojas y su equipo construyeron una ballena de veintiocho metros de largo utilizando greda y madera, como materiales fundamentales (Rojas proviene de Rosario y la greda y el barro son los elementos de su entorno natural, que utilizaría en sus primeras creaciones). El contexto de la obra fue el bosque Yantana, un bosque de araucarias y otras especies autóctonas en donde la ballena había seguramente recalado después de perder el rumbo y abandonar el mar, su hábitat natural. El gigante mamífero está muerto. Su piel herida muestra enormes cráteres. La ballena perdió su rumbo, fustigada, sin duda, por el avance de la civilización industrial y tecnológica, causa de la polución material y acústica de las aguas del mundo. El título de la obra es significativo, como todos los títulos de Adrián Villar Rojas, por otra parte: “Mi familia muerta”, “My Dead Family”.

Esta visión afín al concepto de antropoceno encuentra su máxima expresión, desde mi punto de vista, en *Documenta 13*, exposición realizada en Kassel (2012). *Documenta* es posiblemente la mayor muestra internacional en el campo de las artes plásticas contemporáneas. Carolyn Christov-Bakargiev, curadora de *Documenta 13*, manifestó que la misma estaba “dedicada a la investigación artística y formas de imaginación que exploran compromiso, materia, cosas, representación y la vida activa en conexión con, y, sin embargo, no subordinadas, a la teoría” (Universes in Universe, 2012, traducción propia). Desde mi punto de vista la teoría que prevalece es la de “final”, no sólo de una civilización, sino de la vida en el planeta, donde todo es confusión, con seres humanos, animales y objetos que han sido arrancados de su ámbito natural, un final anunciado por el antropoceno, si bien con algún matiz de esperanza. El lema de la exposición fue “Derrumbe y recuperación”, pero, siempre desde mi aproximación, Villar Rojas eligió acentuar el “derrumbe”. Desplegó su

apocalipsis en las Weinberg Terraces, una propiedad muy dañada durante la Segunda Guerra, que sirvió de marco más que adecuado para las esculturas de Villar Rojas. Las terrazas, ubicadas en la ladera de un cerro bajo (a alrededor de 300 metros de la Neue Galerie de Kassel) comenzaron a ser referidas como Terrazas Weimberg en el siglo XVIII, cuando los terrenos fueron destinados al cultivo de vides, a lo que precisamente apunta el nombre. Posteriormente se transformaron en jardines, hasta que hacia finales del siglo XIX las tierras fueron adquiridas por los Henschels, quienes construyeron dos lujosas mansiones. Convertidas en fábrica de armamentos durante la Segunda Guerra, las propiedades fueron destruidas por los bombardeos. El lugar expresaba esa historia en el momento en que Villar Rojas lo eligió para sus instalaciones. Nada más apropiado como escenario de “Derrumbe y recuperación”.

Aunque la muestra es variada y contiene tanto formas orgánicas, como puramente geométricas, impacta la presencia de elementos mutilados o fuera de su hábitat, que continúan la narración comenzada con la gigante ballena muerta de Ushuaia y hablan del desorden en el que ha desembocado el planeta: un hombre sin cabeza, un bote sobre pastizales, un niño en un huevo enorme (¿Moisés quizás?), animales inertes: un siervo que desfallece sobre el césped, un extraño mamífero de cuyo vientre abierto emerge un huevo gigante fosilizado.

Hay, no obstante, una pequeña nota de esperanza en este jardín de los espantos: una mujer amamantando a un pequeño cerdito, que anuncia ese desdibujamiento de jerarquías entre las entidades vivas –que ya subrayé al referirme a la obra de Margaret Atwood– la respuesta de Villar Rojas al descalabro del planeta.



Figura 3.4: *Return The World*, 2012

Nota. Instalación de arcilla sin cocer, madera, cemento y metal, parte de la exposición de arte contemporáneo Documenta 13 en las Terrazas de Weimberg ubicadas en Kassel, Alemania. Tomada de *Return The World* [Fotografía de instalación escultural site-specific], por A. Villar Rojas, 2012, *Universes in Universe*. (<https://universes.art/es/magazine/articles/2012/adrian-villar-rojas/img/08>). Derechos reservados, © Fotografía: Haupt & Binder.



Figura 3.5: *Return The World, 2012*

Nota. Instalación de arcilla sin cocer, madera, cemento y metal, parte de la exposición de arte contemporáneo Documenta 13 en las Terrazas de Weimberg ubicadas en Kassel, Alemania. Tomada de *Documenta 13* [Fotografía de instalación escultural site-specific], por A. Villar Rojas, 2012, *Universes in Universe*. (<https://universes.art/es/magazine/articles/2012/adrian-villar-rojas/img/13>). Derechos reservados, © Fotografía: Haupt & Binder.



Figura 3.6: *Return The World, 2012*

Nota. Instalación de arcilla sin cocer, madera, cemento y metal, parte de la exposición de arte contemporáneo Documenta 13 en las Terrazas de Weimberg ubicadas en Kassel, Alemania. Tomada de *Documenta 13* [Fotografía de instalación escultural site-specific], por A. Villar Rojas, 2012, *Universes in Universe*. (<https://universes.art/es/magazine/articles/2012/adrian-villar-rojas/img/16>). Derechos reservados, © Fotografía: Haupt & Binder.



Figura 3.7: *Return The World*, 2012

Nota. Instalación de arcilla sin cocer, madera, cemento y metal, parte de la exposición de arte contemporáneo Documenta 13 en las Terrazas de Weimberg ubicadas en Kassel, Alemania. Tomada de *Documenta 13* [Fotografía de instalación escultural site-specific], por A. Villar Rojas, 2012, *Universes in Universe*. (<https://universes.art/es/magazine/articles/2012/adrian-villar-rojas/img/10>). Derechos reservados, © Fotografía: Haupt & Binder.



Figura 3.8: *Return The World*, 2012

Nota. Instalación de arcilla sin cocer, madera, cemento y metal, parte de la exposición de arte contemporáneo Documenta 13 en las Terrazas de Weimberg ubicadas en Kassel, Alemania. Tomada de *Documenta 13* [Fotografía de instalación escultural site-specific], por A. Villar Rojas, 2012, *Universes in Universe*. (<https://universes.art/es/magazine/articles/2012/adrian-villar-rojas/img/15>). Derechos reservados, © Fotografía: Haupt & Binder.

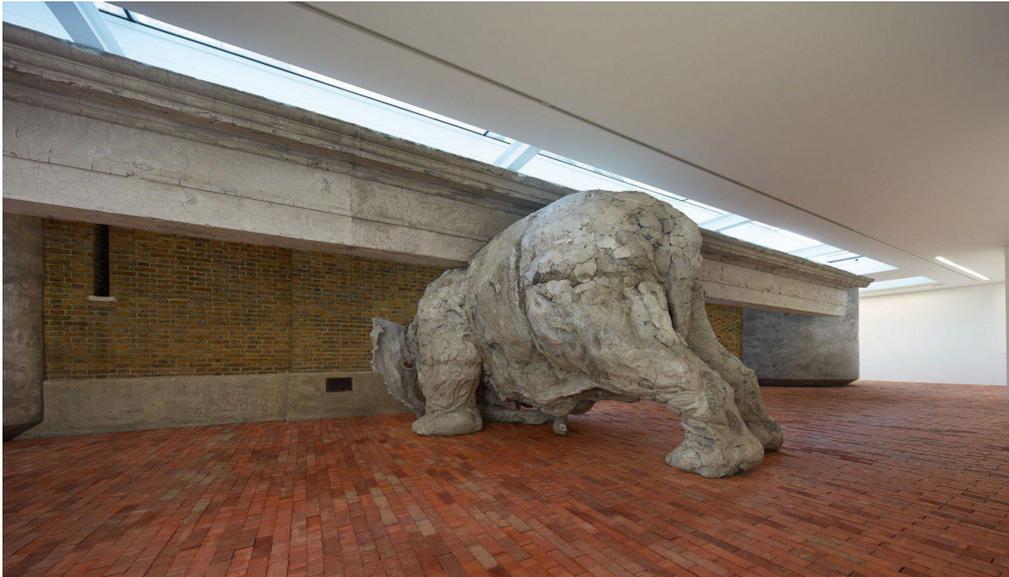


Figura 3.9: *Today we reboot the planet: elephant*

Nota. Instalación artística de Adrián Villar Rojas en la exposición *Today We Reboot The Planet* realizada en la Serpentine North Gallery, Londres 2013. Tomada de *Adrián Villar Rojas: Today We Reboot The Planet* [Fotografía de instalación escultural], 2013, SERPENTINE. (<https://www.serpentinegalleries.org/whats-on/adrian-villar-rojas-today-we-reboot-planet/>).

© Fotografía: Jörg Baumann.



Figura 3.10: *Today we reboot the planet: Kurt Cobain*

Nota. Escultura de Adrián Villar Rojas de la exposición *Today We Reboot the Planet* en *Serpentine Sackler Gallery* durante el 28 de septiembre y el 10 de noviembre de 2013 en Londres. Tomada de *Adrián Villar Rojas – Today we reboot the planet* [Fotografía de instalación escultural], Octubre 2013, File Magazine. (<https://file-magazine.com/whats-on/adrian-villar-rojas-today-we-reboot-the-planet/>).



Figura 3.11: *Today we reboot the planet: chimpanzee*

Nota. Escultura de Adrián Villar Rojas de la exposición *Today We Reboot the Planet* en *Serpentine Sackler Gallery* durante septiembre y noviembre de 2013 en Londres. Tomada de *Adrián Villar Rojas: imaginación, mito y modernidad* [Fotografía de instalación escultural], Octubre 2013, Cultura Colectiva. (<https://culturacolectiva.com/arte/adrian-villar-rojas-imaginacion-mito-y-modernidad/>).

Sin plantear un cambio sustancial en la aproximación teórica, la muestra de Villar Rojas en la *Serpentine Sackler Gallery* de Londres (2013) marca un punto de inflexión, el título de la exposición es muy elocuente en ese sentido: “*Today we reboot the planet*”. En ese recomienzo del planeta los animales –un enorme elefante, en este caso– se hacen cargo de sostener lo que queda de lo que alguna vez se designó como “civilización”, de la que la exhibición muestra sólo sus escombros.

Mi última referencia a Adrián Villar Rojas apunta a su espectáculo más deslumbrante, quizás, el de la *Bienal de Estambul* de 2015.

Estas esculturas, ya no de greda, sino de un material liviano, flotando en el Mar de Mármara, pueden dar cuenta, sin duda, de la inmigración a Estambul desde África, pero también del comienzo de una nueva era en la que –siguiendo las propuestas de Villar Rojas en sus muestras anteriores– los animales se conviertan en portadores y creadores de cultura.



Figura 3.12: *The Most Beautiful of All Mothers*

Nota. Instalación site-specific en Trotsky House para la 14ª Bienal de Estambul 2015, Turquía. Tomada de *14ª Bienal de Estambul 2015* [Fotografía de instalación site-specific], por A. Villar Rojas, 2015, Universes Art. (<https://universes.art/es/bienal-estambul/2015/tour/princes-islands/adrian-villar-rojas>). © Fotografía: Haupt & Binder.



Figura 3.13: *The Most Beautiful of All Mothers*

Nota. Instalación site-specific en Trotsky House para la 14ª Bienal de Estambul 2015, Turquía. Tomada de *14ª Bienal de Estambul 2015* [Fotografía de instalación site-specific], por A. Villar Rojas, 2015, Universes Art. (<https://universes.art/es/bienal-estambul/2015/tour/princes-islands/adrian-villar-rojas>). © Fotografía: Haupt & Binder.

Siguiendo una cronología, en 2018, el *Courier* de la UNESCO, como ya comenté, estuvo dedicado a la temática que nos ocupa y presentó la obra de John Quigley: *El hombre de Vitruvio derretido*. Con la participación del rompehielos “Arctic Sunrise” de Greenpeace, el artista aéreo recreó el universalmente famoso dibujo del cuerpo humano de Leonardo da Vinci en un banco de hielo situado a unos 800 km del Polo Norte. Acompañan esta obra, otras instancias del arte aéreo de Quigley que aspira a concientizar a propósito de temática del antropoceno.



Figura 3.14: ¡Bienvenidos al Antropoceno!

Nota. Ilustración de cubierta para el segundo número de la revista digital “The UNESCO Courier” 2018. Tomada de *Bienvenidos al Antropoceno* [Ilustración digital], por Falco, 2018. UNESCO. (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261900_spa/PDF/261900spa.pdf.multi). Ilustración de cubierta: © Falco; [CC BY-SA 3.0 IGO](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/).



Figura 3.15: *El hombre de Vitruvio derretido*

Nota. Obra aérea de John Quigley. Tomada de *Antropoceno: la problemática vital de un debate científico* [Fotografía de Arte Aéreo], por John Quigley, 2018, UNESCO. (<https://www.unesco.org/es/articulos/antropoceno-la-problematica-vital-de-un-debate-cientifico-0>). Derechos Reservados, Fotografía: © Nick Cobbing/Greenpeace.



Figura 3.16: *Antártida SOS*

Nota. Imagen del arte aéreo de John Quigley en colaboración con Carter Brooks de Spectral-Q y un grupo de científicos e investigadores culturales del Ice Lady Patagonia en nombre de Global Green USA; en el Estrecho de Gerlach, Antártida, febrero 2006. Tomado de *Antártida SOS* [Fotografía de Arte Aéreo], por John Quigley, febrero 2006, GEO. (<https://www.geo.fr/environnement/sebastian-copeland-le-photographe-aventurier-qui-conjugue-antarctique-et-urgence-climatique-203128>) © Fotografía: Sebastian Copeland.



Figura 3.17: *SAVE THE WHALES AGAIN!*

Nota. Imagen aérea humana de John Quigley colaborando con Spectral-Q en ocasión de la campaña “Save the Whales Again” [Salven a las Ballenas de nuevo] en Playa Bondi, Australia, el 16 de Noviembre de 2007. Tomado de *SAVE THE WALES AGAIN!* [Fotografía de Arte Aéreo], por John Quigley, 2007, Media Man. (https://www.mediaman.com.au/profiles/save_the.html)

Más allá de los acalorados debates científicos y políticos en curso, lo cierto es que hoy esta es una temática que ha invadido muchos campos del conocimiento y se ha difundido con el mismo ritmo con que el cambio climático ha producido crecientes catástrofes. Como una instancia de estas afirmaciones quiero mencionar que desde nuestra universidad la Dra. Mirian Carballo creó RIHUA (Red Iberoamericana de Investigación en Humanidades Ambientales) que reúne investigadores de Portugal, España, Latinoamérica y Argentina, por supuesto.

Paso ahora a la exposición *Después del fin del mundo* que tuvo lugar en Barcelona entre el 25 octubre 2017 y el 1 mayo 2018. Como declara el *Centro de Cultura Contemporània de Barcelona*:

“Después del fin del mundo” es una exposición sobre el planeta de 2017, transformado irreversiblemente en el planeta Antropoceno tras dos siglos de intervención del hombre en los sistemas naturales. Pero también es una exposición sobre cómo llegaremos al mundo de la segunda mitad del siglo XXI, y sobre la responsabilidad de nuestra sociedad para con las generaciones que nacerán y crecerán en él (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, s.f.).

De los participantes en la misma voy a destacar el trabajo de otro joven argentino: Tomás Saraceno, quien en esta exposición presenta *Aeroceno*, un proyecto de arquitectura utópica que imagina **la atmósfera como un nuevo territorio para la expansión de la humanidad**. El artista opina que vivimos una era signada por el daño ambiental, el Antropoceno, y su misión es iniciar un nuevo período, el Aeroceno, con conciencia atmosférica y ecológica, “una era futura en la que la humanidad tome conciencia de su impacto en la Tierra” (citado por [Ezquiaga](#) para La Nación, 2017). Según informa la plataforma digital de arte y cultura Iberoamericana, Hipermedula:

Entre los temas abordados en su trabajo están la voluntad de superar las barreras geográficas, conductuales y sociales; el uso de la tecnología para encontrar formas de vida sostenibles para los humanos y el planeta; la superación de los límites entre disciplinas; el modelo de colaboración de investigación y producción aplicada a todos los campos del saber. Profundamente influenciado por la arquitectura de los utópicos años 60, la obra de Saraceno gira en torno a la búsqueda incesante de soluciones técnicas, visuales y de diseño para la creación de estructuras flotantes y en suspensión que pueden hacer posibles formas de vida de bajo impacto ambiental y alto potencial para la movilidad y la interacción social. (Hipermedula, 2018).

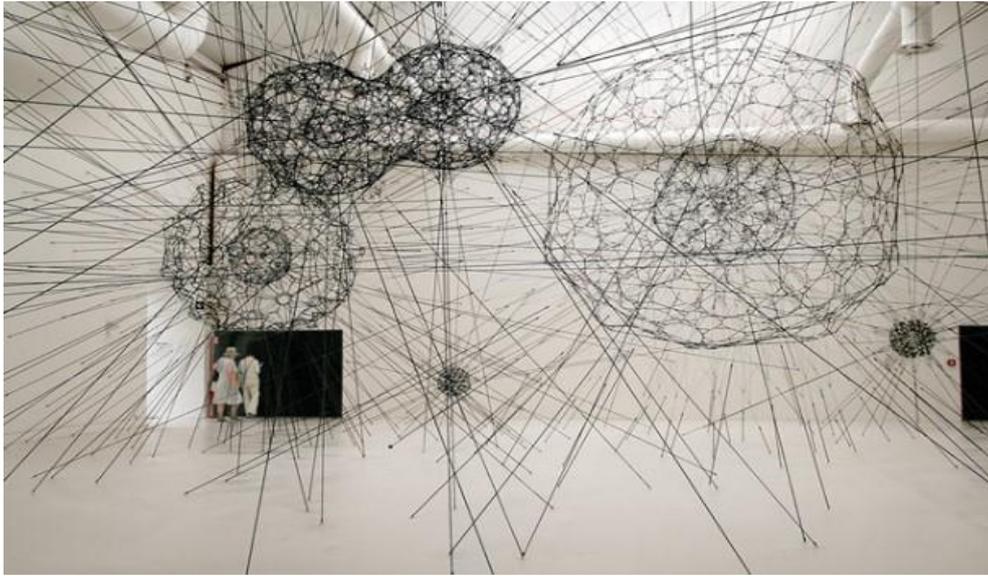


Figura 3.18: *Galaxias formándose a lo largo de filamentos, como gotitas en los hilos de una telaraña*

Nota. Instalación con cuerdas elásticas de Tomás Saraceno para la 53ª Bienal de Venecia en 2009. Tomada de *Exposición Central, Giardini: Tomás Saraceno* [Fotografía de Instalación Artística], 2009, *Universes in Universe*. (<https://universes.art/es/art-destinations/venecia/biennale-di-venezia/giardini-biennale/tomas-saraceno>). © Fotografía: Haupt & Binder.



Figura 3.19: *Ciudad Nube*

Nota. Instalación de Tomás Saraceno en las Terrazas del Met 2012. Tomada de *Saraceno en Nueva York* [Fotografía de Instalación Artística], 2012, *La Nación*. (<https://www.lanacion.com.ar/cultura/saraceno-en-nueva-york-nid1477380/>). © Fotografía: Studio Saraceno.



Figura 3.20: *Cloud Cities*

Nota. Instalación de Tomas Saraceno en el museo [Hamburger Bahnhof](#) de Berlín, en el 2011. Curado por Britta Schmitz y Katharina Schlüter. Tomada de *Cloud Cities*, [Fotografía de Instalación Artística], 2011, Studio Tomas Saraceno. (<https://studiotomassaraceno.org/cloud-cities-hamburger-bahnhof/>). © Fotografía: Jens Ziehe photography.



Figura 3.21: *Arocene Explorer Argentina*

Nota. Escultura de Tomas Saraceno para el proyecto *Arocene Explorer Argentina* en Salinas Grandes Jujuy. Tomado de *Arocene Explorer Argentina* [Fotografía de escultura solar], 2017, *Ámbito*. (<https://www.ambito.com/edicion-impresajujuy-el-artista-que-inauguro-una-nueva-era-geologica-n3993622>).



Figura 3.22: *Vuela con Aerocene Pacha*

Nota. Obra de Tomás Saraceno para el proyecto *Aerocene*, exhibido entre el 21 y el 28 de enero de 2020 en Salinas Grandes, Jujuy, Argentina. Tomado de *Vuela con Aerocene Pacha* [Fotografía de escultura solar], 2020, Artishock. (<https://artishockrevista.com/2020/02/05/aerocene-pacha-escultura-tomas-saraceno-record/>). Fotografía de *Studio Tomás Saraceno*, 2020. Licenciado bajo CC BY-SA 4.0 por la Fundación Aerocene.

Antes del hecho, Saraceno caracterizó a la intervención como “un pequeño paso en el aire pero un gran salto para este planeta y su clima” (Artishock, 2020), en referencia a este primer vuelo humano sin combustibles fósiles, paneles solares, baterías ni helio, y -especialmente- sin ataduras a la tierra.

Quiero detenerme en este punto. Dije hace un momento que alguien describió el proyecto de Saraceno como un proyecto de arquitectura utópica que imagina **la atmósfera como un nuevo territorio para la expansión de la humanidad**. Más allá de todas las aclaraciones del artista y de sus logros hasta este momento, es difícil imaginar a “la atmósfera como un nuevo territorio para la expansión de la humanidad” sin daño para los ecosistemas afectados. De hecho Saraceno no es el único en haber pensado en la atmósfera como solución a los problemas que plantea el antropoceno. El físico Stephen Hawking expresó en 2018 “We have to go to space to save Earth” (citado por [Catherine Bennett](#) para The Guardian, 2018)

Y de hecho hay serios proyectos científicos que están considerando la colonización de Marte. Conquista de América primero, ahora colonización de Marte. El hombre blanco occidental continúa activo en la era del antropoceno.

Quiero detenerme en *The Anthropocene Project*, también de 2018, de los cineastas canadienses Jennifer Baichwal y Nicholas de Pencier, y el fotógrafo Edward Burtynsky. El resultado es un documental, varias exposiciones artísticas y un libro, accesibles para el público desde finales de septiembre de 2018.

Las fotografías más famosas de Burtynsky (que han sido expuestas en los principales museos de Canadá y del mundo) son grandes vistas de paisajes alterados por la industria: relaves de minas, canteras, vertederos.



Figura 3.23: *Clearcut #1*

Nota. Fotografía de Edward Burtynsky de la plantación de aceite de palma en Borneo, Malaysia, 2016. Tomada de *Clearcut #1* [Fotografía], por Edward Burtynsky, 2016, Arte Al-día. (<https://es.arteldia.com/Noticias/ANTROPOCENO-LA-MUESTRA-COLECTIVA-SOBRE-EL-MEDIO-AMBIENTE-EN-PROA>). Derechos Reservados © Edward Burtynsky.

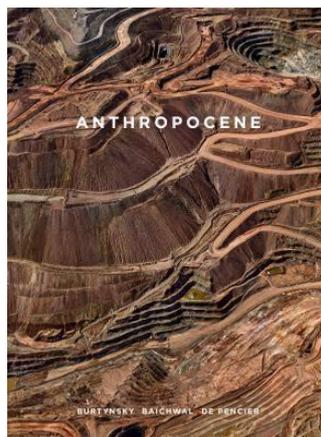


Figura 3.24: *Tyrone Mine #3*

Nota. Cubierta de tapa del libro exposición de fotos de Edward Burtynsky. Foto tomada en Silver City, New México, USA, 2012. Tomada de *ANTHROPOCENE BURTYNSKY BAICHWAL DE PENCIER* [Fotografía], por Edward Burtynsky, 2012, issuu. (https://issuu.com/mast13/docs/eb_cat_selection_eng). Derechos Reservados © Edward Burtynsky.



Figura 3.25: *Dam #6*

Nota. Fotografía de Edward Burtynsky del Three Gorges Dam Project, Yangtze River, 2005. Tomada de *Dam #6* [Fotografía], por Edward Burtynsky, 2005, LensCulture. (<https://www.lensculture.com/articles/edward-burtynsky-china>). Derechos Reservados Edward Burtynsky.



Figura 3.26: *Phosphor Tailing Pond #4*

Nota. Fotografía de Edward Burtynsky de un estanque de relave de fósforo cerca de Lakeland, Florida. Tomada de *Phosphore Tailing Pond #4* [Fotografía], por Edward Burtynsky, 2012, Designboom. (<https://www.designboom.com/art/burtynsky-photography-anthropocene-canada-06-24-18/>). Derechos Reservados © Edward Burtynsky.



Figura 3.27: *Dandora Landfill # 3*

Nota. Fotografía de Edward Burtynsky del basural de reciclado de plásticos de Nairobi, Kenya, 2016. Tomada de *Dandora Landfill # 3* [Fotografía], por Edward Burtynsky, 2016, Arte Al-día. (<https://es.arteldia.com/Noticias/ANTROPOCENO-LA-MUESTRA-COLECTIVA-SOBRE-EL-MEDIO-AMBIENTE-EN-PROA>). Derechos Reservados © Edward Burtynsky.



Figura 3.28: *Oxford Tire Pile #5*

Nota. Fotografía de Edward Burtynsky de un basural de neumáticos en Westley, California, USA, 1999. Tomada de *Oxford Tire Pile #5* [Fotografía], por Edward Burtynsky, 1999, EDWARD BURTYNSKY. (<https://www.edwardburtynsky.com/projects/photographs/oil>). Derechos Reservados © Edward Burtynsky.



Figura 3.29: *Log Booms #1*

Nota. Fotografía de Edward Burtynsky de Vancouver Island, British Columbia, Canadá, 2016. Tomada de *Log Booms #1* [Fotografía], por Edward Burtynsky, 2016, Metivier Gallery. (<https://metiviergallery.com/artworks/categories/15/13589-edward-burtynsky-log-booms-1-vancouver-island-british-columbia-canada-2016/>). Derechos Reservados © Edward Burtynsky.

Como ustedes habrán notado, la impresionante belleza de algunas de sus imágenes está a menudo en conflicto con los escenarios en situación de peligro ambiental que muestran. Es así: la era del antropoceno ha producido mucho confort y belleza –gozados sobre todo por minorías– a costa del futuro del planeta.

La última artista que trataré es Raquel Forner, cuya obra constituye un antecedente a la propuesta de vida interplanetaria mencionada en apartados anteriores de este trabajo.

Las fotografías de la presentación han sido tomadas del último libro de Forner editado por el *Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires* sobre la Exposición 2022-2023 y que se titula precisamente *Revelaciones espaciales 1957-1987*.

Creo que esta aclaración es superflua, pero vale recordar que Forner se inspiró en la carrera espacial entre Rusia y Estados Unidos, y trabajó sobre la temática espacial hasta su muerte en 1988.



Figura 3.30: *Terráqueos en marcha*

Nota. Obra de Raquel Forner de la serie *Del espacio* 1977. Tomado de *Raquel Forner Revelaciones Espaciales 1957-1987* [Pintura], publicado por el Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires Argentina.

La pintura ilustraría, en estilo de Forner, la propuesta que, como vimos, ha surgido de hombres de ciencia del siglo XXI como respuesta a la problemática del antropoceno. Las siguientes pinturas expresan variantes de la misma temática:

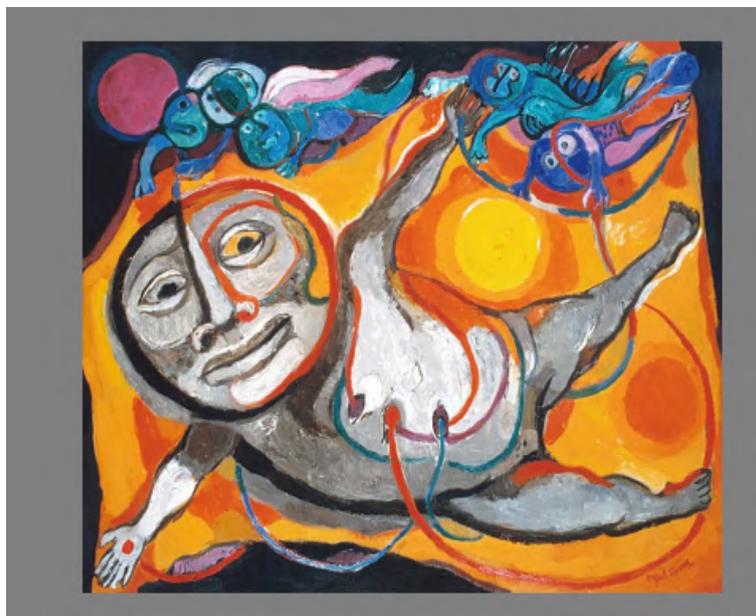


Figura 3.31: *Supervivencia*

Nota. Obra de Raquel Forner de la serie *Del espacio* 1973. Tomado de *Raquel Forner Revelaciones Espaciales 1957-1987* [Pintura], publicado por el Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires Argentina.



Figura 3.32: *Futuro Acontecer*

Nota. Pintura de Raquel Forner de la serie *Apocalipsis en el Planeta Tierra* de 1979. Tomado de *Raquel Forner Revelaciones Espaciales 1957-1987* [Pintura], libro publicado por el Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires Argentina.



Figura 3.33: *Gestación del hombre nuevo*

Nota. Obra de Raquel Forner de la serie *Apocalipsis en el Planeta Tierra*, 1980. Tomado de *Raquel Forner Revelaciones Espaciales 1957-1987* [Pintura], libro publicado por el Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires Argentina.

La mención “del hombre nuevo”, que inundó la bibliografía de esa época, revela un optimismo que no se concretó históricamente.



Figura 3.34: *Juicio al mutante*

Nota. Obra de Raquel Forner de 1983, perteneciente a la serie *Los mutantes*. Tomado de *Raquel Forner Revelaciones Espaciales 1957-1987* [Pintura], libro publicado por el Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires Argentina.

Y elijo terminar con una nota de esperanza:



Figura 3.35: *Diálogo*

Nota. Obra de Raquel Forner de la serie *Encuentro con astroseres en Ischigualasto*, 1986. Tomado de *Raquel Forner Revelaciones Espaciales 1957-1987* [Pintura], libro publicado por el Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires Argentina.

Para finalizar, quisiera expresar que, como indica Jamie Lorimer (2017) en su artículo “[The Anthro-scene: A guide for the perplexed](#)”, y como espero haber podido mostrar en esta exposición, el arte ha comenzado a interrogarse a propósito del “fin de la naturaleza” por causa de la acción humana, así como el gusto por una cierta “estética geológica”, que podemos considerar como una faceta crucial de la aproximación geopoética o geocrítica que se ha impuesto desde finales del Siglo XX.

Referencias

- Artishock. (5 de febrero de 2020). *Aerocene Pacha: la escultura voladora de Tomás Saraceno que rompió récords mundiales*. <https://artishockrevista.com/2020/02/05/aerocene-pacha-escultura-tomas-saraceno-record/>
- Baichwal, J., Burtynsky, E. & de Pencier, N. (2018). *The Anthropocene Project*, 2018.
- Burtynsky, E. (1999). *Oxford Tire Pile #5* [Fotografía]. EDWARD BURTYNSKY. <https://www.edwardburtynsky.com/projects/photographs/oil>
- Burtynsky, E. (2005). *Dam #6* [Fotografía]. LensCulture. <https://www.lensculture.com/articles/edward-burtynsky-china>
- Burtynsky, E. (2012). *Phosphor Tailing pond #4* [Fotografía]. Designboom. <https://www.designboom.com/art/burtynsky-photography-anthropocene-canada-06-24-18/>
- Burtynsky, E. (2012). *Tyrone Mine #3* [Fotografía]. Issu. https://issuu.com/mast13/docs/eb_cat_selection_eng
- Burtynsky, E. (2016). *Dandora Landfill # 3* [Fotografía]. Arte Aldía. <https://es.artealdia.com/Noticias/ANTROPOCENO-LA-MUESTRA-COLECTIVA-SOBRE-EL-MEDIO-AMBIENTE-EN-PROA>
- Burtynsky, E. (2016). *ClearCut #1* [Fotografía]. Arte Aldía. <https://es.artealdia.com/Noticias/ANTROPOCENO-LA-MUESTRA-COLECTIVA-SOBRE-EL-MEDIO-AMBIENTE-EN-PROA>
- Burtynsky, E. (2016). *Log Booms #1* [Fotografía]. Metivier Gallery. <https://metiviergallery.com/artworks/categories/15/13589-edward-burtynsky-log-booms-1-vancouver-island-british-columbia-canada-2016/>
- Catherine Bennet (2018). Stephen Hawking gave space travel his blessing. Now plutocrats claim him as their own. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/mar/18/space-travel-stephen-hawking-plutocrats-branson-bezos-musk>
- Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. (s.f.) *Cambio Climático. Exposición Después del fin del mundo*. <https://www.cccb.org/es/exposiciones/ficha/despues-del-fin-del-mundo/224747>
- Elgue, Cristina. (2010). Construyendo el postapocalipsis en diferentes espacios y lenguajes artísticos: Margaret Atwood y Adrián Villar Rojas. *Revista de Culturas y Literaturas Comparada*, 10. Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, UNC. ISSN 2591-3883. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CultyLit/article/view/31854>.
- Ezquiaga, M. (26 de marzo de 2017). Biental antártica. A orillas del fin del mundo. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/biental-antartica-a-orillas-del-fin-del-mundo-nid1998043/>
- Falco. (2018). *¡Bienvenidos al Antropoceno!* [Ilustración digital]. The UNESCO Courier. <https://www.unesco.org/courier>

- [//unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261900_spa/PDF/261900spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261900_spa/PDF/261900spa.pdf.multi)
- Hipermedula. (Junio 2018). Tomás Saraceno. *Aeroceno*. <https://hipermedula.org/2020/04/tomas-saraceno-aeroceno/>
- Issberner, Liz-Rejane y Léna, Philippe. (30 de marzo de 2018). Antropoceno: la problemática vital de un debate científico. *El Correo de la UNESCO*. <https://courier.unesco.org/es/articulos/antropoceno-la-problematica-vital-de-un-debate-cientifico>
- Lorimer, J. (2017). The Anthro-scene: A guide for the perplexed. *Social Studies of Science*, 47(1), 117-142. <https://doi.org/10.1177/0306312716671039>
- Muniz, V. (2008). *Pictures of Garbage: The Sower* [Fotografía]. Artsy. <https://www.artsy.net/artwork/vik-muniz-the-sower-zumbi-pictures-of-garbage-7>
- Museo Nacional de Bellas Artes. (s.f.) *Raquel Forner. Revelaciones espaciales 1957-1987* [Pinturas]. Buenos Aires, Argentina.
- Quigley, J. (2006). *Antartida SOS* [Fotografía de Arte Aéreo]. GEO. <https://www.geo.fr/environnement/sebastian-copeland-le-photographe-aventurier-qui-conjugue-antarctique-et-urgence-climatique-203128>
- Quigley, J. (2007). *SAVE THE WHALES AGAIN!* [Fotografía de Arte Aéreo]. Media Man. https://www.mediaman.com.au/profiles/save_the.html
- Quigley, J. (2018). *El hombre de Vitruvio derretido* [Fotografía de Arte Aéreo]. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articulos/antropoceno-la-problematica-vital-de-un-debate-cientifico-0>
- Saraceno, T. (2009). *Galaxias formándose a lo largo de filamentos, como gotitas en los hilos de una telaraña* [Fotografía de Instalación Artística]. Universes in Universe <https://universes.art/es/art-destinations/venecia/biennale-di-venezia/giardini-biennale/tomas-saraceno>
- Saraceno, T. (2011). *Cloud Cities* [Fotografía de Instalación Artística]. Studio Tomas Saraceno. <https://studiotomassaraceno.org/cloud-cities-hamburger-bahnhof/>
- Saraceno, T. (2012). *Ciudad Nube* [Fotografía de Instalación Artística]. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/saraceno-en-nueva-york-nid1477380/>
- Saraceno, T. (2017). *Arocene Explorer Argentina* [Fotografía de escultura solar]. Ámbito. <https://www.ambito.com/edicion-impresa/jujuy-el-artista-que-inauguro-una-nueva-era-geologica-n3993622>
- Saraceno, T. (2020). *Aerocene Pacha* [Fotografía de escultura solar]. Artishock <https://artishockrevista.com/2020/02/05/aerocene-pacha-escultura-tomas-saraceno-record/>.
- Universes in Universe. (2012). *DOCUMENTA (13), 2012*. <https://universes.art/es/documenta/2012>
- Villar Rojas, A. (2009). *Mi familia Muerta* [Fotografía de Escultura site-specific]. El País. <https://blogs.elpais.com/con-arte-y-sonante/2013/03/mi-familia-muerta.html>
- Villar Rojas, A. (2012). *Return The World, 2012* [Fotografía de instalación escultural site-specific]. Universes in Universe. <https://universes.art/es/magazine/articles/2012/adrian-villar-rojas/img>
- Villar Rojas, A. (2013). *Today We Reboot The Planet: elephant* [Fotografía de instalación escultural]. SERPENTINE. <https://www.serpentinegalleries.org/whats-on/adrian-villar-rojas-today-we-reboot-planet/>
- Villar Rojas, A. (octubre 2013). *Today We Reboot The Planet: Kurt Cobain* [Fotografía de instalación escultural]. File Magazine. <https://file-magazine.com/whats-on/adrian-villar-rojas-today-we-reboot-the-planet>

- Villar Rojas, A. (2013). *Today We Reboot The Planet: chimpanzee* [Fotografía de instalación es-cultural]. Cultura Colectiva. <https://culturacolectiva.com/arte/adrian-villar-rojas-imaginacion-mito-y-modernidad/>
- Villar Rojas, A. (2015). *The Most Beautiful of All Monsters* [Fotografía de instalación site-specific]. Universes Art <https://universes.art/es/bienal-estambul/2015/tour/princes-islands/adrian-villar-rojas>).

Ancalao y Harjo: la poesía como lugar de recuperación del idioma silenciado

Mónica Cuello*

lic_mcuello@yahoo.com.ar

Andrea Fuanna*

andreaфуanna@gmail.com

Pamela Vietri*

pamela_vietri@hotmail.com

*Universidad Nacional de Lanús

Este trabajo busca estudiar y contrastar la escritura de autoras pertenecientes a minorías étnicas en los Estados Unidos y Argentina: Joy Harjo y Liliana Ancalao. Nuestro foco estará en analizar el uso y la apropiación que hacen de la lengua materna (que a su vez es la lengua del conquistador) para expresar su voz que surge como una apelación a la memoria y como una afirmación de una identidad que busca aceptación en contextos que parecen excluirla.

Ambas escritoras se expresan de modos diferentes. Mientras que Ancalao utiliza el recurso de la “autotraducción” de sus obras, Harjo hace una “apropiación inversa” de la lengua del conquistador para hablar de sus orígenes y expresar su cosmovisión. Los conceptos de apropiación inversa y autotraducción nos van a permitir estudiar y comparar algunos poemas de estas autoras.

4.1 Introducción

La producción poética de autoras pertenecientes a minorías étnicas tanto en los Estados Unidos como en Argentina presenta muchos aspectos en común. Este trabajo pretende indagar en la escritura de Joy Harjo, poeta estadounidense miembro de la nación Muscogee, y Liliana Ancalao, poeta argentina de ascendencia mapuche. Ambas mujeres escriben desde los márgenes y están marcadas por sus raíces étnicas.

Si bien existen diferencias en sus modos de expresión, manifestadas en dos recursos distintos (la autotraducción, por un lado, y la apropiación inversa, por otro), hay muchos aspectos que hermanan su producción. Ancalao utiliza el recurso de la “autotraducción” de sus obras; escribe en su lengua materna (español) y la traduce a la lengua de su pueblo originario (mapuzungun) como parte de un proceso de construcción de una identidad dual, la propia y la de su pueblo originario. Harjo, por otro lado, no traduce sus obras al muscogee, sino que hace una “apropiación inversa” de la lengua del conquistador para hablar de sus orígenes y expresar su cosmovisión.

Los conceptos de apropiación inversa y autotraducción nos van a permitir estudiar y comparar los poemas de estas autoras. Consideramos el concepto de apropiación inversa, que retoma

Márgara Averbach (2005) de John Carlos Rowe, por el cual se utiliza la lengua del conquistador para expresar nuevas formas culturales. Harjo y Gloria Bird (1997) denominan a este concepto “reinventar la lengua del enemigo”, es decir utilizar el inglés, de un modo diferente, como vehículo no solo de expresión sino de lucha por la defensa de la cultura propia. Aunque el concepto de traducción originalmente se consideraba una forma retórica y definitiva de transmitir mensajes entre culturas, en la actualidad se considera una práctica discursiva que revela múltiples signos de la polivalencia con la cual se construyen estas culturas. Cada vez se toma mayor conciencia de la cantidad de lenguas nativas ignoradas, de las generaciones de pueblos indígenas que fueron obligados a olvidar sus propias lenguas, de los inmigrantes que fueron forzados a usar sus lenguas en secreto por miedo a ser discriminados. En su libro *Translation and Identity in the Americas*, Edwin Gentzler (2008), considera a la traducción no como un proceso aislado de las culturas, sino como un proceso que constituye y que está dentro de la formación cultural e identitaria. Los conceptos antes mencionados nos van a permitir pensar el modo en que estas poetisas construyen su voz lírica.

4.2 Las Poetas

4.2.1 Sobre Joy Harjo

El *National Women 's History Museum* nos presenta a la poeta Joy Harjo como la primera nativa americana en ser distinguida como Poeta Laureada de los Estados Unidos, cargo que ocupó desde 2019 hasta 2022. Harjo, miembro de la nación muskogee, es una reconocida poeta, activista y música. Nació en 1951 en Tulsa, Oklahoma. Su padre fue un ciudadano de Muskogee Creek, y sus ancestros se distinguen por pertenecer a un linaje de guerreros respetados. Por ejemplo, su bisabuelo, Monahwee, fue el famoso líder en la Guerra de los Palos Rojos contra el presidente Jackson en 1812. Su madre, de origen mestizo cherokee, irlandés y francés, trabajó como moza y escribió canciones al igual que lo hacían su madre y hermanas. La autora tiene más de diez volúmenes publicados, entre los que se encuentran libros de poemas: *Conflict Resolution for Holy Beings: Poems* (2015); obras de teatro: *Wings of Night Sky*, *Wings of Morning Light: A Play by Joy Harjo and a Circle of Responses* (2019); no ficción: *Crazy Brave: A Memoir* (2012); y literatura infantil: *For a Girl Becoming* (2009). En la actualidad, Harjo vive en Tulsa, Oklahoma, y se desempeña como la primera Artista en Residencia del Bob Dylan Center.

4.2.2 Sobre Liliana Ancalao

La poeta mapuche Liliana Ancalao es miembro de la comunidad ñamkulawen. Ella nació en Diadema, un campamento petrolero de Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina en 1961. Se graduó como profesora de Letras en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y trabajó como investigadora en esa universidad y como docente en una escuela pública. Actualmente está jubilada pero sigue participando activamente en visibilizar la cultura del Pueblo Mapuche. Durante varios años coordinó el ciclo de Arte Popular en los barrios y participó de recitales de música y poesía. Entre sus publicaciones podemos encontrar *Tejido con lana cruda* (2001), y *Mujeres a la intemperie-pu zomo wekuntu mew* (2009). Este segundo texto bilingüe es fruto del aprendizaje de la lengua de sus ancestros, el mapuzungun. En la entrevista “Poesía en dos lenguas

I Liliana Ancalao” realizada por Carina Sedeovich (2020) para la revista *Ardea*, Ancalao señala sobre su poesía, la traducción y la identidad: “La autotraducción de mi poesía al mapuzungun está siendo parte de un proceso de construcción de mi identidad mapuche, una identidad personal y al mismo tiempo una identidad de pueblo originario”. Ha participado de varias antologías, como: *Taller de escritores: Lenguas indígenas de América* (1997), editado por la Universidad Católica de Temuco; *La memoria iluminada, poesía mapuche contemporánea* (2007), editado por la diputación de Málaga, *Kümedungun-kümevirin antología poética de mujeres mapuche siglos XX-XXI* (2011 LOM Ediciones, Chile) y *Patagonia, canto y poesía* (2014, CD de música editado por Registros de Cultura), entre otras.

4.3 La reinención de la lengua del enemigo

La escritora y traductora argentina Margara Averbach, en su artículo "Las armas del enemigo: apropiación y resistencia en la literatura de las mujeres indias en Estados Unidos"(2005), retoma un concepto trabajado por John Carlos Rowe, quien afirma que los grupos oprimidos poseen una conciencia de su situación y saben cómo apropiarse de los discursos, herramientas y hasta formas de pensamiento del enemigo para obtener resultados y poder con ellos."(P.68) y son capaces de adoptar los discursos, herramientas e incluso las formas de pensamiento del adversario para lograr sus objetivos y obtener poder a través de ellos. A esto, él lo llama "apropiación inversa". Continuando con las ideas sostenidas por Averbach, cuando se traduce se produce una violación de la identidad del otro, ya que muchas veces las traducciones han sido funcionales a la intención de contar una historia. Otras veces, cuando una cultura traduce a otra, pervierte la cultura original porque la explica a través de ideas, visiones del mundo, instituciones y conceptos que, en el otro lenguaje (y la otra cultura), son inexistentes"(Averbach, 2005, p. 68). Por otra parte, lo que Harjo y Bird (1997) denominan "reinventar la lengua del enemigo" es la "reformulación del lenguaje del colonizador, que se utiliza para expresar ideas que originariamente no pertenecen a la cultura de la cual proviene ese lenguaje" (p. 70). Es importante señalar que Gloria Bird también es una poeta y ensayista nativa estadounidense, miembro de la comunidad Spokane establecida en el estado de Washington.

La antología de poemas *Reinventing the Enemy's Language: Contemporary Native Women's Writings of North America* editada por Harjo y Bird (1997) aborda como tema central los problemas ocasionados por el poder que denota la lengua inglesa, como lengua del colonizador, a escritoras mujeres de pueblos originarios estadounidenses. Además, muestra la complejidad que el uso de la lengua inglesa como herramienta de resistencia y resiliencia conlleva. En dicha antología, Harjo menciona que muchas de estas escritoras, incluida ella, han decidido usar la "lengua del enemigo" para contar sus verdades, para cantar y para recordar las situaciones complejas vividas por sus pueblos. Por su parte, Bird sostiene que existe esperanza de que al "reinventar" la lengua inglesa se revierta el proceso de colonización, y de que este tipo de literatura se considere y se lea como proceso de descolonización.

Harjo, a diferencia de Ancalao, no traduce sus obras a la lengua de su pueblo originario (al muskoge), sino que hace una "apropiación inversa" de la lengua del conquistador para hablar de sus orígenes y expresar su cosmovisión. La poeta opta por este recurso dado que siente que los conceptos de "colonización" y "enemigo" no son tan dominantes e omnipotentes como parecen

ser, sino que la lengua, e incluso la lengua inglesa impuesta por los colonizadores, reinventada y redireccionada, es en sí misma más fuerte que aquellos que la impusieron.

4.4 La traducción como vehículo de construcción de identidad

Aunque la traducción solía verse como un medio retórico y definitivo para comunicar mensajes entre culturas, hoy se entiende como una práctica discursiva que pone de manifiesto los múltiples significados que contribuyen a la construcción de estas culturas. Se está tomando mayor conciencia sobre la cantidad de lenguas nativas que han sido ignoradas, las generaciones de personas que fueron forzadas a olvidar su idioma, y los inmigrantes que tuvieron que utilizar sus lenguas en secreto por temor a ser discriminados en el entorno escolar o laboral. Al repensar el pasado de las Américas habrá que reevaluar los patrones cambiantes del uso de la lengua, y en particular reexaminar el mito del crisol de razas a la luz de estas historias lingüísticas plurivocales.

Edwin Gentzler (2008) señala que las nuevas teorías poscoloniales y de desconstrucción aplicadas a las Américas son herramientas muy importantes para abrir la discusión no solo de la historia de las políticas sobre las lenguas nacionales sino también sobre los conceptos emergentes de identidad que, sin duda, están íntimamente ligados a las lenguas. Para Gentzler, la historia de la traducción es la historia de la formación de identidad, totalmente arraigada en la psiquis de millones de habitantes. Al analizar este nuevo paradigma de pensamiento en el ámbito de la traducción se podrá comprender la importancia de la misma para los individuos de sociedades multilingües y comprender que la traducción no es una actividad secundaria y marginal sino que, por el contrario, es una actividad liberadora que estimula la innovación y la integración al articularse con las distintas narrativas de la diversidad cultural y la independencia lingüística.

En este sentido, Ancalao utiliza el recurso de la “autotraducción” de sus obras. En primer lugar escribe en su lengua materna, el español, y luego realiza la traducción a la lengua de su pueblo originario, el mapuzungun. De este modo su trabajo sobre sus lenguas va construyendo su identidad a nivel personal y a nivel comunitario como parte del Pueblo Mapuche. En la entrevista previamente mencionada, Ancalao manifiesta: “Siento como mapuche, escribo en castellano y me autotraduzco, con torpeza, al idioma que me seduce con su inmensidad y profundidad azul”. Tal como lo hace Harjo, Ancalao escribe originalmente en la lengua del conquistador (el español en el caso de la poeta argentina) con el propósito de “contrarrestar y dismantelar discursos hegemónicos” (Sedevich, 2020) y de “subvertir la construcción que se había hecho de [ellos], no sólo desde la historia oficial” (Sedevich, 2020). Ancalao denomina “militancia de la memoria” (Sedevich, 2020) a este proceso de recuperación de los aspectos de la identidad de su pueblo que les fueron negados. Por último, a diferencia de Harjo, Ancalao recurre a la autotraducción para recuperar el acceso y la comunicación en esa lengua, proceso que le permite volver a ser, afirmando su identidad mapuche. Esta tarea de autotraducción no es nada sencilla y tuvo que ponerse en contacto con hablantes del mapuzungun en Comodoro Rivadavia que estuvieran dispuestos a enseñar, con el propósito de: “[r]ecuperar lo que nos pertenece, recuperar lo que tan traumáticamente nos fue arrebatado, me restaura, sana y alegra.”, dice la poeta en la entrevista “La Autotraducción en la Poesía Mapuche Contemporánea” (Stocco, 2017). Ancalao reconoce que fue un proceso de reaprendizaje, como un camino de vuelta al origen, y que al transitar ese camino va cambiando su modo de traducir y de

ver el mundo.

4.5 Las poetas y su escritura

En el sitio de Latin American Literature Today se encuentran poemas de Liliana Ancalao en mapuzungun, seguidos de su versión en inglés. Por otro lado, la Agencia Paco Urondo y la Revista de Cultura y Literatura Cuarenta Naipes también publican sus obras en mapuzungun y español. Asimismo, su poesía en español está disponible en la página web Isliada, enfocada en promover la literatura cubana y latinoamericana contemporánea. Mencionamos estas publicaciones porque creemos fundamental no sólo visibilizar su obra poética, sino también destacar la lengua mapuzungun y el valor que estas plataformas le otorgan.

En los siguientes fragmentos de poemas de ambas autoras podemos ilustrar los conceptos de apropiación inversa y autotraducción que señalamos anteriormente. En primer lugar, se comparten los poemas de Harjo, que también se encuentran en páginas web, en este caso de *poets.org* y *Poetry Foundation*:

“Remember the earth whose skin you are:
red earth, black earth, yellow earth, white earth
brown earth, we are earth”.

Fragmento del poema “Remember” (Harjo, s.f., líneas 11-13).

En este fragmento se puede observar la apelación que hace la voz lírica a la diversidad y a la igualdad, todos somos distintos pero estamos hechos de la misma tierra. Esas diferencias nos recuerdan que también somos iguales.

“We knew we were all related in this story, a little Gin
Will clarify the dark, and make us all feel like dancing. We
Had something to do with the origins of blues and jazz
I argued with the music as I filled the jukebox with dimes in June,
Forty years later and we still want justice. We are still America. We.”

Fragmento del poema “An American Sunrise” (Harjo, 2017, líneas 9-13).

En “An American Sunris”, la voz poética colectiva parece reflexionar acerca del pueblo muskogee (o también puede aplicarse a cualquier otra nación) y su rol fundamental en la construcción de los Estados Unidos como nación. Esta participación parece haber sido olvidada y relegada, sus reclamos por justicia han sido desoídos.

En los siguientes fragmentos de poemas de Ancalao vemos algo similar:

“el marido se pone el mameluco los botines
y se trepa a un camión, el de la empresa
y una se pone las zapatillas y el pañuelo
de sirvienta por hora
y camina hasta la casa central
de la patrona

y cada lunes tiene que estar almidonado el guardapolvo de los hijos
y su poesía de memoria y las tablas”.

Fragmento del poema “Las chicas de Cushamen” (Ancalao, 2022, líneas 27-34).

La voz poética ocupa un espacio marginal en esta comunidad, tanto ella como su esposo son subordinados e incluso se puede decir que están invisibilizados tanto por su clase social, como por su condición de miembros de una comunidad de pueblos originarios. Esto contrasta con la imagen de los hijos del patrón que se destacan por la pulcritud de su imagen y la realización de sus tareas. Es válido concluir que estas imágenes de prolijidad y deber cumplido son posibles gracias al trabajo y dedicación de estos seres invisibilizados.

“ahora somos mapuche
indígena argentina nos dijeron
también paisanas
pobladores
araucanas nos dijeron
pero yo sé que somos mapuche manzanera”.

Fragmento del poema “para verlos y verm” (Ancalao, 2022, líneas 1-6).

En este fragmento se hace manifiesta la necesidad de afirmar la identidad mapuche ante tantos apelativos que se utilizan para encasillar a este pueblo en categorías que no los definen. El título del poema “para verlos y verme.”^{es} elocuente y pone el acento en la interrelación con el otro, elemento fundamental para construir la propia identidad.

señor de los desamparados
que esperan el colectivo
no permitas que se apague esta llamita
defendida a puro sol sobre la escarcha

Fragmento del poema “oración para esperar el colectiv” (Ancalao, 2018, líneas 1-4).

Üngüm colectivolechi pu
ütrüfkünuye ñi señor
chongümelkünukilnge fachi püchü lewlew
ré antümu ingkánengel llengá wenté tranglín

Fragmento del poema “Ngellípun üngümafiel ti colectiv” (Ancalao, 2018, líneas 1-4).

Aquí vemos cómo Ancalao recurre a la autotraducción del castellano al mapudungun para definirse, para reafirmar su pertenencia al pueblo mapuche. Este poema, “oración para esperar el colectivo”, al igual que “American Sunrise.”^{es} un clamor. Es un clamor a Dios que parece haber olvidado a este pueblo que sigue pidiendo reconocimiento y justicia.

4.6 Conclusiones

Las lenguas con las que damos voz al mundo se mantienen vivas al ser usadas, y a la vez se enriquecen a través del tiempo y del uso compartido. Estas lenguas van construyendo identidad y permiten establecer los modos de habitar el mundo.

Joy Harjo y Liliana Ancalao han sido educadas en la lengua del conquistador, inglés y castellano respectivamente, que se constituyó en su lengua materna. Harjo habitante del pueblo muskogee afirma que la poesía más significativa nace a través de las grietas de la historia, de lo que está roto y que no se ve. Ancalao describe su aprendizaje de mapuzungun, lengua propia de la comunidad mapuche, sosteniendo que “se trata de hacer un proceso de descolonización y al mismo tiempo de aprendizaje y mucho más” (Ancalao, Guillen, y Santillan, 2019, p. 113).

Es importante destacar los modos en que ambas escritoras se apropian de los lenguajes coloniales para relatar su historia, para mostrar su lugar de enunciación. En los ejemplos citados anteriormente podemos ver el modo en que Harjo afirma su identidad muskogee y demanda a través de los versos reconocimiento e inclusión. El reconocimiento de la diversidad étnica también se expresa en “Remember”. Ancalao hace lo propio en “Las chicas de Cushamen” cuando define la identidad de la protagonista del poema y su esposo. En esos versos se puede ver que ambas voces líricas ocupan un lugar de subordinación en la comunidad que habitan, así como dejan escuchar su identidad mapuche. Por último, la traducción del poema “Oración para esperar el colectivo” al mapuzungun, una lengua silenciada y desprestigiada como lengua bárbara, que tomamos como ejemplo en este trabajo, es una reafirmación de identidad personal y colectiva por parte de Ancalao. Asimismo, es notable el hecho que en una página web como la de la revista literaria *Latin American Literature Today* sus poemas aparecen primero en mapuzungun, devolviendo a esta lengua un lugar destacado.

Para cerrar este trabajo nos gustaría evocar las palabras del poeta mexicano Octavio Paz quien en *El Arco y la Lira* (1967) sostiene que “los hombres somos seres de palabras” (p 30) por medio de ellas nos comunicamos y es además la lengua la que permite decir esas palabras, e ir conformando el *topos* en donde nos situamos. Harjo y Ancalao construyen con su poesía este lugar de enunciación donde se sitúan junto a su pueblo y reivindican su identidad.

Referencias

- Ancalao, L. (2018, enero). *Cinco poemas Liliana Ancalao*. *Latin American Literature Today*. Recuperado el 26 de julio de 2024, de <https://latinamericanliteraturetoday.org/es/2018/01/five-poems-liliana-ancalao/>
- Ancalao, L. (2022, 7 de agosto). *Poemas de Liliana Ancalao*. ISLIADA: Portal de Literatura Contemporánea. Recuperado el 26 de julio de 2024, de <https://www.isliada.org/poetas/liliana-ancalao/>
- Ancalao, L., Guillen, M., & Santillan, P. (2019). Ancalao a la intemperie: un camino hacia la identidad. *Revista Exlibris*, 8, 110-116.
- Averbach, M. (2005). Las armas del enemigo: apropiación y resistencia en la literatura de las mujeres indias en Estados Unidos. *Clapsydra Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 4, 67-84.
- Gentzler, E. (2008). *Translation and Identity in the Americas. New Directions in Translation Theory*.

- Routledge.
- Harjo, J. (2017, febrero). *An American Sunrise*. Poetry Foundation.
<https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/92063/an-american-sunrise>
- Harjo, J. (s.f.). *Remember*. Poets.org. Recuperado el 26 de julio de 2024, de <https://poets.org/poem/remember-0>
- Harjo, J., & Bird, G. (Eds.). (1997). *Reinventing the Enemy's Language. Contemporary Native Women's Writing of North America*. Norton.
- Mateos Herraiz, R. (2022). Liliana Ancalao Meli, poetisa mapuche: "Escribo para recordarme quién soy". Tierra Viva. Agencia de Noticias.<https://agenciatierraviva.com.ar/liliana-ancalao-meli-poetisa-mapuche-escribo-para-recordarme-quien-soy/>
- Paz, O. (1967). *El Arco y la Lira*. Fondo de Cultura Económica.
- Sedevich, C. (2020). Poesía en dos lenguas I. Liliana Ancalao. *Revista Ardea*.
<https://ardea.unvm.edu.ar/entrevistas/liliana-ancalao/>
- Stocco, M. (2017). La autotraducción en la poesía mapuche contemporánea: entrevista a la autora Liliana Ancalao. *Boletín de Literatura Comparada*, 42, 109-115.
<https://bdigital.uncu.edu.ar/12424>

El uso ejemplar de la memoria en *Even in Paradise* de Elizabeth Nunez¹

Andrea Montani

andymontani@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue

En los últimos años, se ha observado un interés creciente en las construcciones del recuerdo que trascienden las fronteras nacionales, lingüísticas y culturales, por ejemplo, en contextos poscoloniales y migratorios. En este marco, el presente trabajo tiene por objetivo estudiar las representaciones de la memoria en *Even in Paradise* (2016) de Elizabeth Nunez. Argumentaremos que, a partir de la intertextualidad, la novela articula memorias de colonización y resistencia que convergen en el Caribe, hilvanando la memoria con problemáticas del Caribe anglófono actual en lo que consideramos un uso ejemplar del recuerdo (Todorov 2000).

5.1 Introducción

Desde hace algunas décadas, se desarrollan a nivel global complejas discusiones en torno a las construcciones de la memoria, sus usos y abusos. Según lo explicado por Andreas Huyssen, el *boom* de la memoria tuvo sus inicios en Occidente luego de la década de 1960 a raíz de la descolonización y la búsqueda de historiografías alternativas. Se intensificó posteriormente a causa del debate cada vez más amplio sobre el Holocausto, activado por la serie televisiva *Holocausto*, el auge de los testimonios, y una serie de cuadragésimos y quincuagésimos aniversarios de fuerte carga política y vasta cobertura mediática (14-15). Hacia 1990, el Holocausto se consolidó como *tropo* universal, comenzando a funcionar “como una metáfora de otras historias traumáticas y de su memoria” (17). El recuerdo del Holocausto permitió abordar situaciones ocurridas en otras regiones, diferentes en términos históricos y políticos.

Las comparaciones entre el Holocausto y otros genocidios continúan generando serias controversias. Se ha argumentado que dichas comparaciones conllevan la disolución o relativización del acontecimiento original y, en ciertos contextos, contribuyen a su manipulación como “memoria encubridora” de otros acontecimientos, tales como la esclavitud o la colonización (Rothberg, *Multidirectional Memory* 12). Otros sectores de la crítica sostienen, de modo contrario, que, sin minimizar las diferencias regionales, históricas y políticas, las comparaciones resultan enriquecedoras. Para Michael Rothberg, lejos de bloquear otras memorias, la conmemoración del Holocausto permite articularlas (*Multidirectional Memory* 3). Tzvetan Todorov subraya que “es imposible afirmar a la vez que el pasado ha de servirnos de lección y que es incomparable con el presente: aquello que es singular no nos enseña nada para el porvenir” (25). Las comparaciones, según el autor, facilitan una mayor comprensión de distintos acontecimientos y permiten extraer lecciones

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Migración y memoria: Lecturas/traducción del Atlántico imperial británico en el cambio de milenio” (J035) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

del pasado para el presente y el futuro.

Estas discusiones ponen de relieve la naturaleza de la memoria como *construcción* que permite asignar sentido al pasado. Todorov establece una distinción primordial entre la recuperación del pasado y su utilización subsiguiente, es decir, entre la memoria y sus usos en el presente. En palabras del autor, “la exigencia de recuperar el pasado, de recordarlo, no nos dice todavía cuál será el uso que se hará de él; cada uno de ambos actos tiene sus propias características y paradojas” (14). El recuerdo es una narración y, como tal, articula una selección de incidentes, participantes, espacios, voces, y perspectivas. Qué aspectos del pasado se preservan en la memoria, de qué modos y con qué propósitos son algunos de los dilemas planteados por la memoria en la escena contemporánea.

En el ámbito de los estudios poscoloniales², se han examinado ampliamente los usos y abusos de la memoria de los colonizados como parte de su sometimiento, y la necesidad de re-crear las historias y verdades propias. Si bien el estudio de la memoria ha sido central en el enfoque poscolonial, según indica Rothberg, la memoria no figura como categoría de análisis en los textos clásicos de la crítica poscolonial. Asimismo, el estudio del colonialismo y sus legados ha recibido escasa atención dentro de los estudios de la memoria (“Remembering Back” 359). En los últimos años, sin embargo, se ha observado un acercamiento entre ambos enfoques, evidenciado en la postulación de un giro poscolonial en los estudios de la memoria (Johnson y Brezault 2017). Las investigaciones sobre la memoria transcultural (Erll 2011) y la transnacional (De Cesari y Rigney 2014), por ejemplo, revelan el creciente interés en las construcciones del recuerdo que trascienden las fronteras nacionales, lingüísticas y culturales, por ejemplo, en contextos poscoloniales y migratorios.

En este marco, el presente trabajo tiene por objetivo explorar los usos de la memoria en la narrativa poscolonial de Elizabeth Nunez. En particular, abordaremos *Even in Paradise* (2016), la penúltima novela publicada por la autora, quien nació en Trinidad, emigró a Estados Unidos para cursar sus estudios universitarios en 1963 y se estableció allí de manera permanente. Comenzando con la discusión de las estrategias utilizadas en la representación del pasado, analizaremos el uso de la memoria a la luz de las propuestas de Todorov. Argumentaremos que, a partir de la intertextualidad, la novela articula memorias de colonización y resistencia que convergen en el Caribe, hilvanando la memoria con problemáticas del Caribe anglófono actual en lo que consideramos un uso ejemplar del recuerdo.

5.2 Intertextualidad, memoria y ejemplaridad

La obra de Elizabeth Nunez, que ha sido abordada fundamentalmente desde las perspectivas feminista y poscolonial, comprende diez novelas y sus memorias. A partir de las experiencias de personajes mayormente caribeños, la ficción de Nunez explora sus propias raíces tanto como las historias que atraviesan al Caribe y su diáspora en Estados Unidos. Nunez registra historias de opresión y empoderamiento en narrativas que problematizan relaciones desiguales de poder, entre otros, en términos de ‘raza’³, género, clase y nacionalidad. Los discursos y estereotipos que tienen

²Bill Aschcroft *et.al.* utilizan el término “literatura poscolonial” para referirse a toda la cultura afectada por el proceso imperial, desde el momento de la colonización y hasta el presente (2).

³Este término se incluye entre comillas para indicar que se entiende a la “raza” como una construcción discursiva de ciertas diferencias fenotípicas – por ejemplo, el color de la piel – como si fueran manifestaciones físicas de diferencias biológicas (Quijano 318-9).

las percepciones de la otredad tanto en el Caribe como en Estados Unidos se observan de modo recurrente en las novelas y contrastan con la humanidad de los personajes de Nunez, que resisten encasillamientos.

Even in Paradise cuenta la historia de Émile Baxter, un joven trinitense que anhela escribir profesionalmente y migra a Jamaica para estudiar literatura en la Universidad de las Indias Occidentales. Émile se enamora de Corinne, la menor de las tres hijas de Peter Ducksworth. La historia de Corinne, su padre y sus hermanas se entreteje con las de Émile, su familia y su amigo Albert Glazal, que le propone casamiento a la hija mayor de Ducksworth. La novela se sitúa en el contexto del siglo XXI y transcurre en Trinidad, Barbados y Jamaica, tres islas de la región caribeña con una historia en común como colonias del Imperio británico.⁴ Aun cuando el relato gira en torno a la relación entre Émile y Corinne, la narración instala el pasado colonial a través de una serie de estrategias. Entre ellas, resulta central la intertextualidad dado que la novela se plantea explícitamente como un texto que entrará en diálogo con la obra de Shakespeare, particularmente, con *La tragedia del rey Lear* (1605)⁵.

La obra de Shakespeare se introduce, primeramente, en la sección de “Agradecimientos”, donde Elizabeth Nunez dice “¿me atrevo a agradecer a Shakespeare por sus versos exquisitos, sus líneas memorables, sus obras fascinantes y su profundo entendimiento de la naturaleza humana?”⁶. Seguidamente, el epígrafe incluye dos famosas líneas de *La tragedia del rey Lear* donde Kent, un leal sirviente, expresa sus objeciones luego de que el rey divida el reino entre sus hijas mayores y desherede a Cordelia por abstenerse, básicamente, de adularlo: “¿Piensas que el deber tiene miedo de hablar / cuando el poder se inclina ante los halagos?”⁷. Así, el texto anticipa posibles conexiones con la tragedia, sus temas y personajes. Lear y sus hijas son mencionados asimismo por Émile, protagonista y narrador de la novela, que interpreta los conflictos entre Peter Ducksworth y sus tres hijas a la luz del texto de Shakespeare. *La tragedia del rey Lear*, entonces, es introducida tanto por Nunez como por su narrador, cuyas lecturas informan e iluminan la percepción del mundo que lo rodea.

Las referencias a la tragedia evocan, de manera implícita, el pasado colonial y, en particular, el rol central de la educación en el marco del proyecto colonizador. El sistema educativo en el Caribe británico apuntó a legitimar el orden colonial y desprestigiar conocimientos, literaturas, tradiciones y valores distintos de los europeos. De este modo, se implantó la memoria cultural⁸ del grupo colonizador en detrimento de las memorias culturales de los colonizados. Estos últimos fueron inducidos a contemplar el mundo – y a sí mismos – a partir de una perspectiva británica.

⁴Jamaica y Trinidad y Tobago obtuvieron la independencia del Reino Unido en 1962, mientras que Barbados la declaró en 1966. Jamaica preserva la figura de Isabel II como jefa de estado, al igual que Barbados desde 1966 hasta 2021, año en que el país se convirtió en una república parlamentaria.

⁵La tragedia de Shakespeare cuenta la historia del rey Lear, que, en la vejez, reparte su reino entre sus tres hijas- Gonerilda, Regania y Cordelia – para pasar sus últimos años en tranquilidad. Al momento de repartir su herencia, desafía a sus hijas a manifestar públicamente cuánto lo aman. Cordelia, la única que le tiene amor genuino, se rehúsa a hablar. En consecuencia, es desheredada y se exilia en Francia. Lear es despreciado por sus hijas mayores, que, al hacerse de su poder, lo reducen a la indigencia.

⁶Las traducciones del inglés al español han sido realizadas por la autora de este trabajo.

⁷Traducción de Luisa Josefina Hernández (677).

⁸Jan Assmann define la memoria cultural como el conjunto de conocimientos del cual un grupo deriva la consciencia de su propia unidad y peculiaridad. La memoria cultural cristaliza memorias colectivas en objetos, rituales u otras figuras de la memoria y permite la identificación de los individuos como miembros de un grupo en términos positivos (“somos esto”) o negativos (“no somos aquello”) a través de distintas generaciones (130).

En *Not For Everyday Use. A Memoir*, Nunez reflexiona sobre su propia educación y afirma lo siguiente:

(m)e habían enseñado en la escuela a amar todo lo británico. Había aprendido de mi padre y mi abuelo, ambos amantes de la naturaleza, lo que sabía sobre la geografía de mi isla. Pero había estudiado la geografía del Imperio británico, la de otros lugares que los británicos habían colonizado, y estas lecciones apuntaban a reforzar los mitos de la superioridad británica. En ese entonces, prácticamente desconocía a los escritores de la región caribeña. (119-120)

La autora cursó los niveles primario y secundario en la isla de Trinidad cuando ésta aún era una colonia del Imperio británico. Su estudio de la literatura se basó en la lectura de escritores canónicos presentados en las aulas caribeñas como íconos de la civilización. La instrucción sobre la lengua, la historia y la literatura inglesa implicó la exaltación de la memoria cultural británica, la descalificación de las lenguas vernáculas y la relegación de las producciones artísticas locales. En este contexto, la obra de Shakespeare queda íntimamente ligada a la imposición de la cultura colonizadora.

La reescritura de *La tragedia del rey Lear* en *Even in Paradise* se enmarca en la estrategia de ‘*writing back*’ o contra-escribir, utilizada ampliamente en la narrativa postcolonial para revisar el canon europeo, confirmando y desplazando – simultáneamente – la memoria cultural colonial (Rothberth, “Remembering Back” 368). Contra-escribir es un modo de apropiarse del canon para examinar la memoria cultural impuesta y construir visiones y perspectivas de los colonizados. En su novela, Nunez resalta el legado del período colonial al presentar a Shakespeare y se sirve de una obra canónica para preservar memorias culturales caribeñas. En otras palabras, resignifica su educación británica, la lengua y la literatura de la cultura colonizadora, que ha aprendido a sentir como propias, para hacer memoria y narrar las historias de su gente.

Nunez reescribe a los personajes de Shakespeare otorgándoles historias familiares ligadas a los flujos migratorios que convergen en el Caribe. Ducksworth, por ejemplo, que re-crea al personaje de Lear, es de ascendencia inglesa, pero se considera “trinitense, un hombre caribeño” (16). Emile lo describe como un “*true trini*,” alguien que habla de un modo “no-inglés” expresándose con todo el cuerpo, es amante del calipso y el carnaval. Corinne es percibida por Emile del mismo modo, como “una verdadera hija de nuestra sociedad multiétnica” (87). Sus hermanas, sin embargo, se distancian de la cultura local y preservan tanto su vínculo con Europa como la blancura de su piel. Émile, por otra parte, es afrodescendiente y también proviene de una familia de franceses abolicionistas de Martinica. El narrador de la novela se detiene en estas historias familiares, desplazando la atención de los personajes de Shakespeare para enfocar el complejo tejido multiétnico de la sociedad caribeña.

En las conversaciones entre estos personajes, la esclavitud aparece como un pasado oscuro asociado, en el caso de Corinne y su padre, a la vergüenza ante el reconocimiento de que la fortuna familiar se basó en la explotación de mujeres, hombres y niños esclavizados. En la visión de Émile, la memoria de este pasado incómodo permite comprender las realidades actuales del Caribe:

(e)l pasado para mí también era presente. Afectaba nuestros pensamientos, nuestras acciones. Yo había estado en la casa de Ducksworth, había visto dónde vivía – en una mansión sobre una colina con una vista increíble del mar (...) Camino a su casa, habíamos pasado por unas pequeñas chozas. Los negros vivían ahí, los hijos de los africanos esclavizados por el pueblo de Ducksworth. ¿Qué tanto habían cambiado sus vidas? Eran pobres, Ducksworth era rico, tanto o más rico que los familiares que hicieron su fortuna con el sufrimiento de otros. (115)

El narrador observa que el presente, anclado en una historia de opresión, revela claras similitudes con el período colonial. Los descendientes de europeos continúan gozando una posición de privilegio que contrasta con las escasas oportunidades de crecimiento al alcance de los afrodescendientes. De este modo, el presente se vuelve comprensible a la luz del pasado y éste, en cierto modo, continúa vigente en la marginación socioeconómica de los afrocaribeños.

Al puntualizar este aspecto de la sociedad caribeña, la novela de Nunez toca un punto sensible. La autora explica en *Not For Everyday Use. A Memoir* que los trinitenses se enorgullecen de afirmar que, en la isla, por fortuna, no existe el racismo que continúa plagando a Estados Unidos. Esta creencia se ha vuelto “un mito que les permite (a los trinitenses) abstenerse de verse en ese espejo donde el rostro del colonizador puede reflejarse en el propio” y que “tranquiliza a tantos que rechazan a sus parientes de tez más oscura, que resultan ser los más pobres” (171-2). Si bien Nunez reconoce jamás haber sufrido en Trinidad el racismo del que fue víctima en Estados Unidos (*Not For Everyday Use. A Memoir*, 202), observa con claridad los resabios del racismo instalado en el Caribe colonial que subsiste tanto en la estructura socioeconómica como en prácticas de la vida cotidiana.

Asimismo, en la yuxtaposición del pasado colonial y el presente, la novela introduce una mirada sobre la aparición de nuevos prejuicios racistas, particularmente en relación a la estigmatización de los musulmanes en contexto post 9/11. El personaje de Albert Glazal, amigo de Émile, pertenece a una de las tantas familias sirio-libanesas cristianas que en las primeras décadas del siglo veinte migraron a Trinidad huyendo de la persecución religiosa islámica y se convirtieron al catolicismo establecido por los colonizadores franceses. Debido a los rasgos de Albert, el marido de Rebecca Ducksworth, Douglas, lo cree musulmán⁹ y lo responsabiliza – de modo indirecto – por la muerte de su hermano en la Guerra de Iraq (2003-2011). Los personajes de Albert y Douglas permiten vislumbrar la aparición de nuevas formas de estigmatización que emergen bajo la creciente influencia de Estados Unidos y entran en diálogo con el discurso racista heredado del período colonial.

La representación de las memorias caribeñas de la colonización, la esclavitud y el racismo quedan, entonces, ligadas a las observaciones sobre las desigualdades que persisten en Caribe actual. En este sentido, la novela hace un uso ejemplar de la memoria, en términos de Todorov, y se distancia de la memoria literal. En la concepción del autor, la memoria literal implica la preservación del pasado de modo intransitivo, es decir, como una realidad estática y cerrada que no conduce más allá de sí misma: “subrayo las causas y las consecuencias de ese acto, descubro a todas las personas que puedan estar vinculadas al autor inicial de mi sufrimiento y las acoso

⁹Más de veinte años después del atentado a las Torres Gemelas, la población musulmana americana continúa sintiendo los efectos de la islamofobia. Según explica Ali Asani, los estadounidenses creen que los musulmanes son todos iguales. El miedo y los prejuicios son producto de la ignorancia sobre el islam y las culturas musulmanas (Mineo).

a su vez” (21). En contraste, el uso ejemplar de la memoria implica una examinación crítica del pasado para formularle preguntas y “permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (22). La memoria ejemplar aborda el pasado como una construcción parcial y abierta que puede contraponerse con situaciones del presente para actuar sobre él. La novela de Nunez reconstruye el pasado colonial y la esclavitud de un modo que trasciende el deseo de recordar con el solo fin de preservar una memoria dolorosa aislada. *Even in Paradise* exhuma estas memorias a través de su legado sobre el presente, observando su continuidad en la subordinación socioeconómica de los afrocaribeños y los privilegios de los herederos de las familias colonizadoras inglesas. También recupera el racismo que legitimó la esclavitud a la luz de los discursos actuales de odio hacia los musulmanes. La transformación de los personajes de *La tragedia del rey Lear* le permite a Nunez retratar la sociedad caribeña en su heterogeneidad e indagar sobre los modos en que, algunas décadas después de haber logrado la independencia del imperio, los caribeños continúan reproduciendo visiones, prácticas y relaciones de poder instaladas por el grupo colonizador.

Nunez resignifica asimismo el conflicto en torno a la división del reino entre las tres hijas de Lear para problematizar la ocupación y el uso de la tierra caribeña. En la novela, Ducksworth compra lo que fuera parte de una plantación de caña de azúcar en Barbados y reforma la casa para establecer ahí “su paraíso”. La decisión de repartir la tierra entre sus tres hijas inicia una puja por parte de las hermanas mayores para desplazar a Ducksworth de su casa – que será heredada por Corinne – y construir un spa para turistas extranjeros. A partir de las disputas por la casa, la novela resalta la transformación de la isla, primero, con la economía de plantaciones y luego, al servicio de la industria turística.

El turismo contemporáneo en las islas caribeñas puede interpretarse, según afirma Anthony Carrigan, como producto de los proyectos coloniales unidos con la fetichización y la manipulación del espacio (17). Las antiguas metrópolis y los gobiernos de las islas han impulsado la representación del Caribe como un lugar exótico y paradisíaco donde los turistas extranjeros pueden vacacionar, relajarse y vivenciar experiencias placenteras en lujosos hoteles. *Even in Paradise* sugiere que, terminada la era colonial, las islas continúan, en cierto modo, en manos extranjeras debido a que la industria turística es desarrollada por empresas multinacionales y destinada asimismo al consumo internacional. La población local, por su parte, ocupa mayormente los puestos de servicio en restaurantes y hoteles. En este sentido, la casa de Ducksworth condensa, metafóricamente, la historia del imperialismo inglés y posteriormente, el consumo del Caribe por parte de turistas extranjeros. Así, el espacio plasma, tanto como la caracterización de los personajes, la yuxtaposición de presente y pasado, resaltando los paralelismos entre la economía de plantaciones y el turismo actual.

Nunez articula una visión sumamente crítica de la industria turística y sus abusos en Barbados a través de Corinne, la hija menor de Ducksworth. En una publicación para el *Literary Arts Insert* editado por Émile, Corinne publica un ensayo denunciando que, aun cuando las playas son públicas según la ley, las cadenas hoteleras canadienses, estadounidenses y europeas se las ingenian para restringir el acceso: “la mayoría de ellas, las (playas) que se ven en postales, con la arena blanca y el agua increíblemente azul, son inaccesibles para quienes han vivido aquí por generaciones” (207).

El ensayo narra la anécdota de una visita a la playa donde el guardia de seguridad de un hotel le prohíbe el ingreso a un grupo de afrodescendientes. En su texto, Corinne asevera que los habitantes locales son excluidos del “paraíso” de las playas, reservadas para los turistas blancos del norte, aspecto que contribuye a la representación de la exclusión social de los afrocaribeños.

La escritura constituye – en el mundo de ficción creado por Nunez – una estrategia indispensable para generar consciencia pública sobre la desigualdad y los derechos de la comunidad. La publicación de Corinne estimula el debate sobre la ocupación hotelera de las playas y las prácticas racistas naturalizadas en el marco de la historia colonial. Estos aspectos de la trama revelan que, además de examinar los modos de opresión del pasado y su subsistencia en el presente, *Even in Paradise* contrapone historias de opresión y de lucha, subrayando el rol de la escritura como estrategia central en el cuestionamiento de las relaciones desiguales de poder.

Las referencias a la escritura como modo de resistencia se enmarcan en una serie de reflexiones sobre algunas voces de la literatura caribeña. La novela enfoca particularmente la figura del barbadense George Lamming, quien, como asegura Florencia Bonfiglio, “con incomparable agudeza exploró por primera vez, desde su experiencia como escritor colonial, el lazo inextricable entre cultura e imperialismo” (30). El debate de Émile y Corinne sobre *In the Castle of my Skin* (1953), la primera novela del autor, permite vislumbrar los modos en que la literatura abrió caminos hacia la descolonización. Corinne critica a Lamming por su explícita carga política, por ser “demasiado didáctico” y “no confiar más en sus lectores” (99). Émile, que aparece como el alter ego de Nunez, reivindica al autor cuando le recuerda a Corinne que Lamming

‘estuvo entre los primeros’. (...) ‘Tenía que hacer más que contar una historia, tenía que transmitirle a su gente el sentido de quiénes eran. Son.’ (...) Le dije (a Corinne) que era importante comprender lo que Lamming – y otros escritores como él – significaron para el Caribe en los tiempos de la independencia. ‘Las islas estaban recién saliendo de décadas de esclavitud y colonialismo, años de decirle ‘sí’ al amo, años de ser entrenados para pensar que el amo era superior a nosotros’. (99)

La discusión sobre la novela de Lamming y su importancia en la formación de las identidades culturales caribeñas evidencia el uso de la intertextualidad para recordar una valiosa tradición de resistencia que se desarrolló con fuerza en los tiempos de la independencia. La intertextualidad permite integrar en el tejido de memorias de la novela una de las voces que denunciaron la opresión y contribuyeron a desnaturalizar el discurso colonial. En lo que contribuye al uso ejemplar de la memoria, Émile reflexiona sobre la importancia de autores como Lamming en la emancipación del pueblo caribeño, y a la vez, sobre la falta de oportunidades que los obligaron a exiliarse en países “dispuestos a ofrecerles el tiempo, el espacio y la asistencia económica para que pudieran continuar escribiendo, tanto como lectores que abrazaran su trabajo” (200). *Even in Paradise* reconoce que la escritura fue y continúa siendo clave en la lucha contra los modos de opresión colonial que subsisten en el Caribe, aunque el desarrollo de la literatura se vea condicionado por la falta de medios de subsistencia para los artistas en una sociedad donde “la poesía no trae comida a la mesa” (194). Las reflexiones de Émile sugieren que el Caribe está en deuda, en cierto modo, con sus artistas al ofrecer escasos espacios para su florecimiento.

Al igual que otros pasados recuperados por Nunez en su novela, la memoria de la resistencia

anti-colonial se introduce para desplegarse en su complejidad, intercalando luz y oscuridad, o, dicho de otra manera, rememorando aspectos que se integran con mayor o menor comodidad en la memoria cultural de los caribeños. El uso ejemplar de la memoria planteado en *Even in Paradise* impide la sacralización de cualquier pasado, abriéndolo a la revisión crítica y la reflexión sobre su relación con el presente al que le dan forma las comunidades caribeñas.

5.3 Conclusiones

Los personajes de Nunez actúan sobre su presente como agentes generadores de cambio. Escriben para cuestionar las prácticas sociales, culturales y económicas que continúan reproduciendo el racismo del proyecto colonial; se organizan para cultivar el talento que brota en el Caribe y abrir canales de difusión para los artistas locales. La casa colonial de Ducksworth, heredada finalmente por Corinne y destinada a convertirse en un centro de arte, simboliza la voluntad de Corinne y Émile de crear espacios para las voces caribeñas. La perspectiva de reabrir la casa para los artistas y escritores locales sugiere, simbólicamente, el deseo y la posibilidad de que la comunidad caribeña se reúna nuevamente en los espacios alguna vez ocupados por el grupo colonizador. Por fuera del mundo de la ficción, y con la escritura de su novela, Elizabeth Nunez también interviene en el tejido del presente. Su novela retrata al Caribe anglófono en la diversidad de sus historias: pone en tensión el pasado colonial, la escritura anti-colonial y los modos en que la sociedad caribeña continúa reproduciendo las relaciones de poder articuladas por el colonialismo. Nunez hace memoria ejemplar en su novela y, de este modo, contribuye a mantener vivo el recuerdo, no por el recuerdo en sí, sino porque el pasado constituye una poderosa herramienta para comprender y transformar las relaciones de poder que hoy atraviesan la sociedad, la cultura, la economía y el territorio caribeño.

La intertextualidad, la re-construcción de personajes y espacios condensan, a nivel formal, la compleja trama de similitudes y rupturas entre el pasado colonial y el Caribe de hoy, cuna de una búsqueda de emancipación que sigue vigente. La intertextualidad sugiere una cierta continuidad del pasado en el presente, al tiempo que la revisión y apropiación crítica de los textos introduce el impulso hacia el cuestionamiento y la transformación. Así, la reescritura de los intertextos en una nueva narrativa representa la preservación de los recuerdos para abrirlos al presente y sus necesidades.

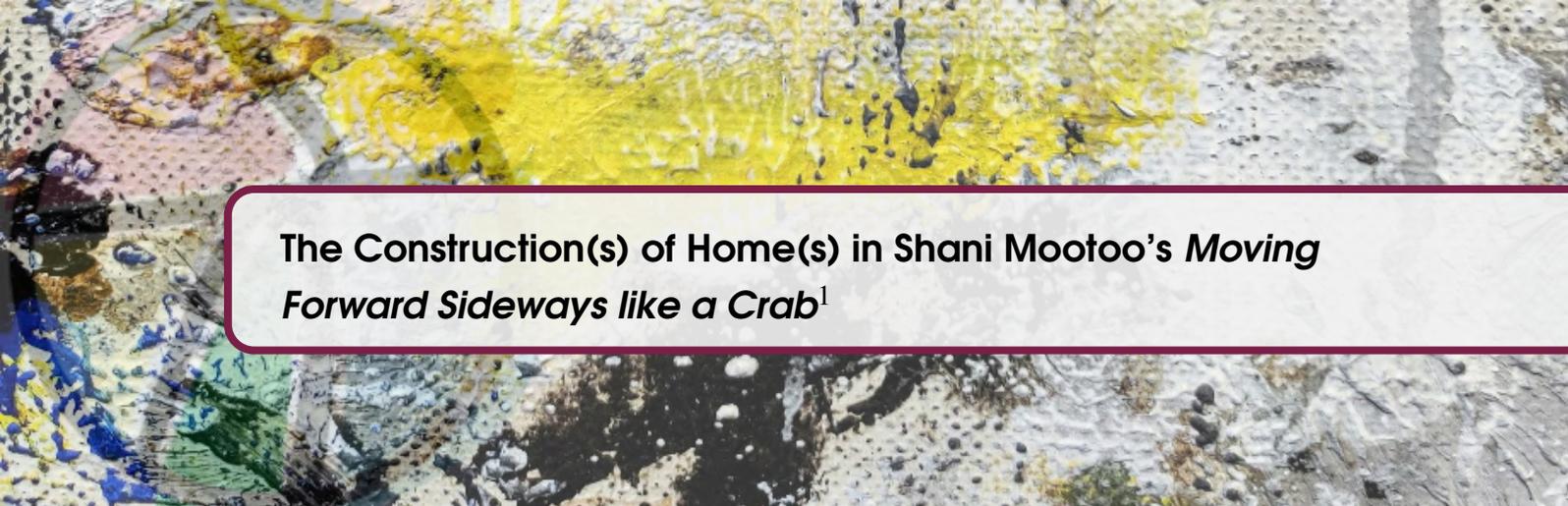
El uso de la intertextualidad explícita como estrategia central en la representación de la memoria le permite a Nunez posicionarse hoy como heredera de una memoria cultural atravesada por pujas de poder entre colonizadores y colonizados. La transformación de *La tragedia del rey Lear* a partir de personajes, espacios y problemáticas caribeñas sugiere la decisión de Nunez de reconocer la herencia colonial sin que ésta la determine, apropiándose de este legado para escribir las historias de su comunidad. Esta reescritura desborda la tragedia shakespeariana al inscribir el recuerdo de Lamming como representante de la cultura caribeña y el pensamiento anti-colonial. Nunez se involucra en el canon de la cultura colonizadora, y desde dentro, reclama el derecho de los colonizados a la emancipación de la cultura dominante y su legado colonial. Emerge entonces un paralelismo entre la casa de Ducksworth y la tragedia de Shakespeare: Corinne recibe la casa de su padre del mismo modo que Nunez recibe a Shakespeare en su educación colonial, y transforma la

casa al darle un nuevo uso, al igual que Elizabeth Nunez en su reescritura de *La tragedia del rey Lear*.

La tragedia se desdibuja por completo con la inserción de un final optimista donde existe la perspectiva de un futuro mejor, con más espacios para las voces caribeñas y la resistencia contra las desigualdades heredadas del sistema colonial. De este modo, las construcciones de la memoria ejemplar orquestadas en la novela se orientan hacia el tiempo futuro, donde las próximas generaciones tendrán la responsabilidad de nutrirse de las lecciones del pasado y el presente para crear una sociedad más justa.

Referencias

- Ashcroft, Bill; Gareth Griffiths y Helen Tiffin. *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Routledge, 2002.
- Assmann, Jan. "Collective Memory and Cultural Identity". *New German Critique*, traducida por John Czaplicka, vol. N 65, *Cultural History/ Cultural Studies*, 1995, pp. 125-33.
- Bonfiglio, Florencia. "Calibán o los placeres de la apropiación: comienzos caribeños de 'La tempestad' ". *Anales del Caribe*, 2016, págs. 21-49. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11349/pr.11349.pdf
- Brezault, É. y E. L. Johnson. "Introduction". *Memory as Colonial Capital. Cross-Cultural Encounters in French and English*, editado por Erica L. Johnson y Éloïse Brezault, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 1-16.
- Carrigan, Anthony. *Postcolonial Tourism. Literature, Culture, and Environment*. Routledge, 2011.
- De Cesari, Chiara y Ann Rigney. "Introduction". *Transnational Memory. Circulation, Articulation, Scales*, editado por Chiara de Cesari y Ann Rigney, 2014, De Gruyter, pp. 1-28.
- Erlil, Astrid. "Travelling Memory". *Parallax*, vol. 17, nro 4, 2011, pp. 4-18, [dx.doi.org/10.1080/13534645.2011.605570](https://doi.org/10.1080/13534645.2011.605570) *Holocausto*, NBC, 1978.
- Huysen, Andreas. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Traducido por Silvia Fehrmann, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Mineo, Liz. "Born to Take on Islamophobia." *The Harvard Gazette*, 9th September, 2021, consultado el 2/2/22. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2021/09/muslim-americans-reflect-on-the-impact-of-9-11/>
- Nunez, Elizabeth. *Even in Paradise*. Akashik Books, 2016.
- . *Not For Everyday Use. A Memoir*. Akashik Books, 2014.
- Quijano, Anibal. "Colonialidad del poder y clasificación social". *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Clacso, 2014, pp. 285-327.
- Rothberg, Michael. *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford University Press, 2009.
- . "Remembering Back: Cultural Memory, Colonial Legacies and Postcolonial Studies". *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies*, editado por Graham Huggan, Oxford, 2013, pp. 359-379.
- Shakespeare, William. *La tragedia del rey Lear*. Traducida por Luisa Josefina Hernández, Editores Mexicanos Unidos, 1986.
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Paidós, 2000.



The Construction(s) of Home(s) in Shani Mootoo's *Moving Forward Sideways like a Crab*¹

Florencia Calvo

Universidad Nacional del Comahue

florenciavalvo@gmail.com

The aim of this paper is to shed light on the multiple constructions of homes in one of Shani Mootoo's novels, *Moving Forward Sideways like a Crab* (2014), integrating queerness, migration and memory into the analysis. As regards the theoretical framework for this essay, I have considered Femke Stock's (2010) ideas on the concept of home. The analysis is also based on the distinction between queer and heterosexual spaces (Asante 135). Moreover, studies on transsexuality by Keegan (2013) and Cotten (2012), among others, will be useful to examine transsexuality as a form of migration.

6.1 Introduction

Since the beginning of civilization, human beings have moved from one place to another in search of food, shelter and other essential items to survive (Babar and Shekhawat, 1466). With the emergence of modernity and the modern nation state, the concept of borders has materialised. This has resulted in societies organised within the boundaries of national territories and citizens who belong to a particular nation. As regards this, Hall (1996) argues that, in modern societies, cultural identities are tied to national cultures. This author explains that "the national cultures into which we are born are one of the principal sources of cultural identity. In defining ourselves, we sometimes say we are English or Welsh. . ." (611). In this way, human beings identify as members of a particular nation. Following the author, this is not to say we are born with this condition. Rather, our identities are formed as a result of an identification with a particular group of people, religion, region, etc.

The last decades have shown an enormous increase in the number of individuals who migrate from one place to another. In this context, the concept of "diaspora" appears as a "collection of transnational migrants whose members develop some familial, cultural and social distance from their nation yet continue to care deeply about it. . ." (Tölöyan, 27). Consequently, one must not confuse the concept of diaspora with that of migration. Whereas the latter implies the movement of a person or people from one place/country to another, diaspora refers to a broader population who share and maintain some kind of tie(s) with their migration background (27).

Diasporic concerns have been examined in the world of literature for a long time. In fact, there exists a particular type of literature, diasporic literature, which refers to works written by authors who live outside their native land. Nonetheless, this type of literature can also be defined by the

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Migración y memoria: Lecturas/traducción del Atlántico eximperial británico en el cambio de milenio" (J035) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

content of such works, regardless of who wrote them and where they were written. Among the main topics found in this genre we can find the quest for identity, uprooting and rerooting, nostalgia, etc. Accordingly, the novel analysed in this essay can be defined as diasporic literature since it explores the experiences of migration and diasporic identities.

Our aim is to explore how the concept of “home” is reconstructed multiple times in Shani Mootoo’s novel *Moving Forward Sideways like a Crab* (2014). At the same time, this work seeks to analyse the ways in which home, memory, queerness and migration are intertwined in this narrative. Femke Stock (2010) explains that home is not merely attributed to one specific place anchored in the present or in the past, as one may expect. Rather, home “emerges as a highly contextual and ambivalent notion, referring to multiple places and spaces in the past, present and future” (27). Moreover, Stock ties the concept of home to that of diaspora in the sense that, especially in diasporic settings, “notions of home are fluid and bound to change as one moves in time and space” (27). In this way, multiple physical and symbolic places, and even groups of people, can exist and coexist as representations of homes.

As we have pointed out, home is a multifaceted concept that can be interpreted in different ways. Accordingly, we will begin by analysing home on the basis of the distinction between queer and heterosexual spaces and the way they are affected by power relations that circulate within society (Asante 135). Then, we will explore how what we call home can be reconstructed multiple times. Furthermore, the body itself will be examined as a symbolic place one may (or may not) call home. Lastly, the concept of cultural memory will be used to shed light on the novel and its characters as cultural artefacts that depict the memories of those who migrate.

6.2 Analysis and Discussion

Mootoo’s novel revolves around Jonathan, a young Canadian who is raised by two women in the city of Toronto: his British birth mother, India, and her Trinidadian partner, Siddhani. The narration portrays how, when Jonathan is still a child, Siddhani abandons her family. Years later, the son searches the world for his lost parent. Eventually, Jonathan discovers Siddhani has transitioned genders and now lives in Trinidad, his homeland, as a man called Sydney. As the novel progresses, Jonathan and Sydney begin reconstructing their relationship while the son struggles to come to terms with his father’s story and new identity.

As explained by Asante (2022), there exist queer safe places for the LGBTQI+ community, as opposed to heterosexual places. Queer places can be defined as those spaces where non-heterosexual people possess the security to explore and enact their identities, create political alliances and networks (135). Considering this distinction, it can be argued that Canada represents a queer safe place for Siddhani due to several reasons. Firstly, this is the place she initially chooses to migrate due to the fact that she is not able to live her life as she wishes in Trinidad. It is in this country that Siddhani is able to, to some extent, free herself from heterosexual expectations and form a family with a woman. More importantly, this is the place where she chooses to transition and where she finds a community that welcomes her: the transgender community.

On the other hand, Siddhani’s childhood home, Trinidad, represents a heterosexual place. In heterosexual places, more often than not, queer people cannot express their identity freely due

to prejudices, social marginalisation, etc. In Trinidad, not only does Siddhani struggle with her parents' disapproval of her sexual orientation but she also faces public humiliation by the way she looks since she is seen as not "feminine" enough. This last idea is clearly reflected in the way she is treated by her best friend's lover, a man who looks down on her "masculine" side. These are some of the reasons that push this character to leave this heterosexual place and move to Canada.

The existence of queer and heterosexual places is permeated by power relations. In the novel, we see the way in which Canada, as a new "safe" home, is denied to Siddhani by significant others. Even though both she and her wife are immigrants, Siddhani can sense how she is perceived differently by the group of friends and acquaintances they share. Especially, she feels judged by her skin colour, place of origin and accent. This idea is reflected through Jonathan's (Siddhani's and India's son) memories: "Sid reminded my mother that while she (India) might be an immigrant, her skin was white and she had come from Great Britain" (Mootoo 164). In this way, social factors play an important role since India is welcomed in this new land because she is a white woman who speaks with a British accent and comes from a European country. Contrarily, there is no place for Siddhani in this group of friends and acquaintances because she comes from the Caribbean and her skin colour and accent are different.

Stock (2010) notes how "notions of home are fluid and bound to change as one moves in time and space. At each moment in time, various home spaces may compete, collide or complement each other" (27). The concept of home is reconstructed multiple times throughout the novel. When Siddhani returns to Trinidad for her best friend's funeral, we can notice that, even though she expresses how much she misses "home" several times through her letters to her friend, during this visit she feels completely out of place: "I thought: I am in the country of my birth. This is my home. Still, I feel more alone than ever. More alone than I had felt in Canada where I had no relatives" (Mootoo 75). As a result, Siddhani begins to question where she belongs, that is, if her home is in Trinidad, a place where she knows everyone and vice versa, or in Canada, "where there was no one to be compared with, or to disappoint" (75). These passages reveal how fluid and bound to change Siddhani's perception of home is. She longs for her childhood home while she is in Canada; however, once she arrives in Trinidad, she begins questioning if this is where she belongs. In this way, Canada and Trinidad become homes that are constantly constructed and reconstructed.

Mootoo's novel intertwines both points of view: Siddhani's experience as a queer Caribbean immigrant in Canada and Jonathan's perspective as a Canadian, heterosexual immigrant in the Caribbean. Even though both characters experience a similar process, that is, finding home through migration, the son's experience is completely different. After Jonathan begins to visit his father, both develop a loving relationship and, at the same time, Trinidad slowly becomes a home for Jonathan. He goes from feeling out of place in this country, where everyone is much more amicable to him than in his homeland, to consider Trinidad a new home. Such is the connection Jonathan develops with Trinidad that he decides to stay there after his father passes away. In this way, the struggles of those who migrate are presented through both voices. Nonetheless, Jonathan never suffers from social marginalisation like Siddhani. One may argue that this is due to the fact that he is white, heterosexual and a cisgender person; that is, Jonathan's gender identity corresponds to his sex assigned at birth. Therefore, he is not judged by his place of origin, skin colour, gender identity or sexual orientation.

Migration can be both a painful and empowering experience. This is represented in the way the characters lose something so as to gain something in return. In the case of Siddhani, she suffers the loss of her homeland in order to live in a place where she can accept herself and be accepted by others. It is in Canada that she gains, to some extent, social acceptance. Moreover, she is able to transition genders. In the case of Jonathan, leaving Canada allows him to open himself to new people. Specifically, Trinidad allows him to connect with his father. Moreover, once he feels at home in this place, he is able to do something he struggled with in Canada and he is passionate about: writing. In this way, migration is presented as a dual process in which the characters suffer the loss of their homelands to improve their lives.

In Mootoo's work, the body functions as an interpretation of what home may be. It is important to consider here the concept of *gender dysphoria*. Following Laws (2019), this term can be described as the distress a person goes through when there is conflict between their gender identity "and the way that they or others perceive or relate to them, directly or indirectly" (9). Many people who undergo gender dysphoria find that parts of their body are a source of their struggle because they perceive these parts as wrong, not theirs, or that something may be missing (9). Certainly, this is the process Siddhani goes through since she does not feel comfortable with her body and the "feminine" characteristics attached to it. For example, we can read Siddhani's discomfort with her breasts and her wish for them to be removed.

However, as explained by Laws (2019), gender identity is not only connected to what a person may look like. The concept of gender has external aspects that enrich it, such as the different influences a person may receive within the culture and society they live in. We can see an example of this in the way Siddhani's gender identity is constantly questioned by her family and society, who frown upon her since her manners and looks do not match what is expected from a woman. As a consequence, Siddhani decides to go through surgery so as to become a man. After transitioning, this character is able to live the life he has always wanted. In other words, this process allows Sydney to consider his body a place to call home.

After Sydney begins the process of transitioning, the idea of the body as a place one can call home is finally achieved. This character is "reborn" in a body that now welcomes him and gives him the security he has not been able to experience in the past as a woman. In fact, one of the aspects Siddhani focuses on when asked why she wants to transition is that, in a "masculine" body, she would no longer feel the need to guard her love for a woman. She expresses how she does not desire to feel afraid to be seen with a woman in public any longer. Apart from the possibilities this "new" body offers to this character, she remarks how "she embarks on the chance to appear on the outside as she wishes herself to be inside" (Mootoo 86). Through these passages, one can assert that this character's new body becomes a vessel for security, belonging and comfort.

Siddhani's transitioning can be read, metaphorically, as a process of migration between bodies. People who undertake gender reassignment may go through different changes. These can include changing one's name or getting gender-affirming medical care (Planned Parenthood). In Mootoo's work, Siddhani undergoes both changes. This journey can be, as in her case, a long and ongoing one. This character does not immediately change genders. Rather, it is a slow and difficult experience.

Siddhani's struggle to live according to his gender identity is evidenced in the repeated recalling of her first walk to the clinic. At different points in the novel, Sydney begins telling his son the story

of the day he has visited this place, but he constantly fails to finish his anecdote. He recalls several times being outside the clinic wondering if he should enter or not. The repetition of this memory, which seems to obsess him, represents the difficulties he has faced having to leave his “old” body behind and how afraid he has been to transition. In this way, this walk to the clinic symbolically represents the struggles those who decide to change genders may experience.

Siddhani's entrance to the clinic may be metaphorically read as a movement between two places: the old body and the new one. After discussing her insecurities with a group of people that support her before making this important decision and receiving the encouragement of her best friend, Siddhani finally allows herself to enter the clinic. As a result, she is finally able to “migrate” from a feminine to a masculine body through surgery. Siddhani's birth body marks the place of origin that she “leaves” once she decides to become a man. On the other end, Sydney's male body becomes the place she decides to migrate to.

Mootoo uses multiple voices, Sydney's and Jonathan's, to construct cultural memory; specifically, the memories of those who migrate. To understand the concept of cultural memory, it is necessary to point out that memory is not just an individual psychological phenomenon by which we retrieve aspects from the past; rather, memories are individually and collectively, privately and publicly, constructed (Heersmink 1). Cultural memory can be characterised “as the membership to a cultural group such as a nation, religion, political group, generation or family” (1). Following this author, these groups have shared memories which can also be “extended and distributed across embodied agents interacting with artefacts and other people” (1).

In Mootoo's novel, remembering is collectively constructed through the different narratives, literary devices and, particularly, the voices of the characters. To begin with, Mootoo's narrative is not linear, there is not a sequence of events in chronological order. As a matter of fact, the novel opens up with Sydney's notebook where he recalls the time he has spent with his family, India and Jonathan. Then, readers move on to Jonathan's memoir and his reconstruction of several events: his childhood, the first time he has visited his father, his father's death, among other relevant events. However, in the middle of Jonathan's memories, we are once more presented with Sydney's words through his letters, diaries and the letters he keeps from his best friend Zain. In this way, the narrative produces an effect that is reflected in its title: readers are constantly moving forward, sideways and, one may add, backwards. This shows how memory is not a mere process by which we retrieve past experiences. The novel clearly foregrounds the dynamic, productive and performative nature of memory as the characters construct memories in the context of their relationships instead of simply retrieving events from the past.

One of the ways by which cultural memory can be expressed and reproduced is through cultural artefacts, including universities, museums, libraries, archives, elements in general which allow us to express our identities (Heersmink 3). These enable us to exhibit who we are, creating a sense of belonging. Artefacts, “often play a key symbolic role in the expression of cultural identity” (3). Mootoo uses the novel as a cultural artefact that represents the experiences of those who migrate. The author purposefully chooses to make the stories of immigrants worth remembering through her narrative.

The author of *Moving Forward Sideways like a Crab* is also an immigrant: she was born in Dublin, grew up in Trinidad and later migrated to Vancouver. Moreover, she is a queer woman.

This means that the characters' stories are tinted by her own views: she has personally experienced what being a queer immigrant of colour means. In this way, the novel crystallises experiences of migration and invites readers to understand and empathise with the characters. Mootoo represents those individuals who belong to diasporic groups and who can, to some extent, conceive the novel as a common image of their lives as immigrants. Even though each individual's life is different, there are common struggles migrants face: feelings of nostalgia, social discrimination, prejudices, etc.

Apart from this, Mootoo problematizes memory. The novel depicts how memory is permeated by those who choose to remember, their points of view, what they choose to remember and their shared experiences. This translates into the idea that recovering a single objective/neutral event from the past is not possible. In the novel, we are presented with a plurality of voices which makes it impossible for readers to sympathise with only one character's point of view; indeed, the protagonist's life experiences are constantly reconstructed by himself, his son, his own letters, his son's memoir, his best friend, and so on. In this way, Mootoo suggests that memory is always subjectively reconstructed and never complete.

6.3 Conclusion

Moving Forward Sideways like a Crab is a self-reflexive representation of the struggles faced by those who migrate. Moreover, it goes deeper and depicts queer migrations. In this way, migration is not only problematized by social factors such as the characters' place of origin and their social status, but also by their sexual orientation and gender identity. Mootoo foregrounds how difficult finding a home can be, especially for those who do not conform to heterosexual expectations. Apart from this, the novel allows us to make a metaphoric reading of what being at home means, tying this concept to the human body, portraying how the protagonist's body can be considered a place to call home after transitioning. Furthermore, changing genders is read as a process by which the protagonist migrates from a feminine body to a masculine one. Last but not least, the novel highlights the complexities of memory and how it is culturally and collectively reconstructed multiple times, inviting readers to reflect upon the processes involved in memory making and simultaneously contributing to the construction of queer, diasporic memories.

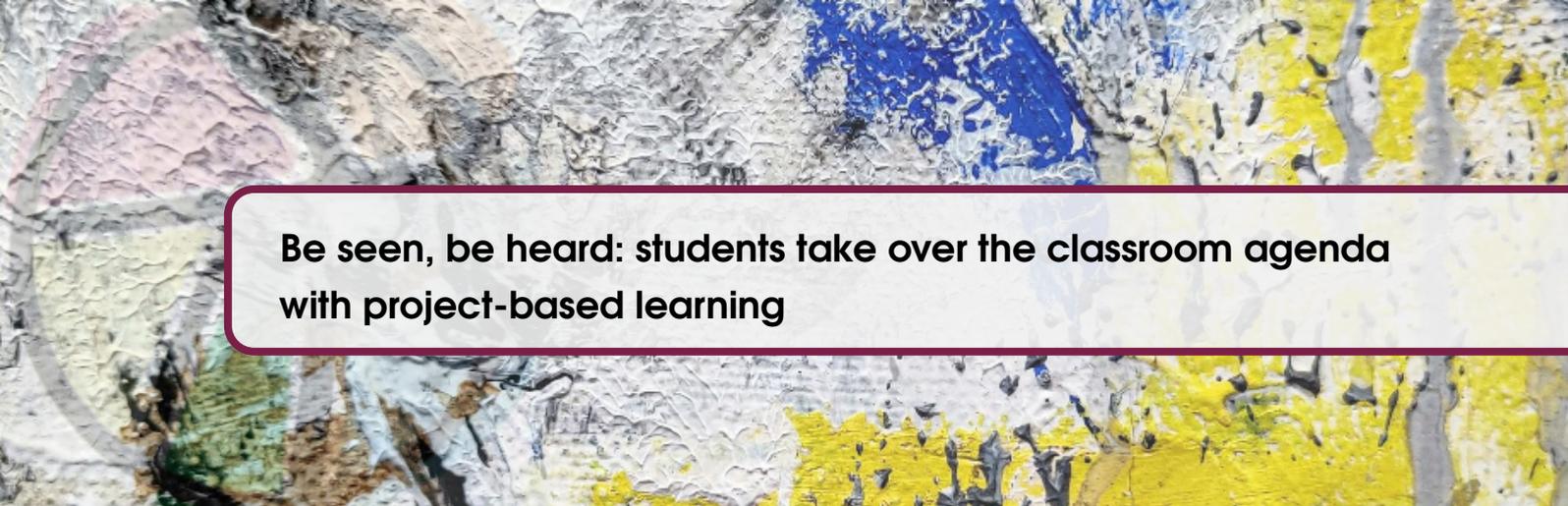
References

- Asante, Godfried. "Where is Home?" *Queer & Trans African Mobilities: Migration Asylum & Diaspora*, edited by B Camminga & John Marnell, Bloomsbury. Publishing Plc, 2022. pp. 135-151.
- Stock, Femke. "Home and Memory." *Diasporas. Concepts, Intersections, Identities*, edited by Kim Knott & Séan McLoughlin, Zed Books, 2010, pp. 24-28.
- Mootoo, Shani. *Moving Forward Sideways like a Crab*, 2014.
- Heersmink, Richard. *Materialised Identities: Cultural Identity, Collective Memory, and Artifacts*. Rev.Phil.Psych. 14, 249–265, 2023.
- Laws, Anna. "Gender Dysphoria: A Psychological Model", Int. Journal of CAT & RMH Vol. 3, 2019.

- Babar, Shaikh & Anupama, Shekhawat "A Study on the Diaspora in English Literature", *Journal of Critical Reviews*, Vol 7, 2020.
- Hall, Stuart. "The Question of Cultural Identity", *Questions of Cultural Identity*, 1996.
- Tölölyan, Khachig. "Diaspora studies: past, present and promise", Cohen, Robin & Fischer, Carolina, "Routledge Handbook of Diaspora Studies", 2019.
- What Do I Need to Know about Transitioning?* Planned Parenthood, 2024,
<http://www.plannedparenthood.org>

EDUCACIÓN

7	Be seen, be heard: students take over the classroom agenda with project-based learning Zoraida Riso Patrón, Ma. Angélica Verdú, Paola M. Scilipoti, Alex MArtínez y Vanesa Reyes	90
8	El aprendizaje de una lengua extranjera y el uso de tecnologías: alumnos de Producción Gastronómica de la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba Agustín Massa y Carolina Migliozi	101
9	Enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés: consumos culturales y estrategias lectoras en la era digital Enrique Basabe y Ruth Wyckoff	107
10	Modelo de aprendizaje integrado en los cursos de Inglés 1, 2 y 3 en la Universidad Nacional de Lanús Juan José Capiello, Mónica B. Cuello, Diego Martínez y Pamela Vietri	120
11	IPE, Alfabetización Académica y tecnología para becarios universitarios: una propuesta didáctica Paula J. Liendo	128
12	En busca de buenas prácticas con TIC en el Nivel Superior y Medio: co-diseño, vida propia y sinergia en propuestas didácticas colaborativas Zoraida Riso Patrón, Erika Chrobak y Vanesa Reyes	139



Be seen, be heard: students take over the classroom agenda with project-based learning

Zoraida Risso Patrón*

zoraidarp72@gmail.com

María Angélica Verdú*

maria.verdu@fadel.uncoma.edu.ar

Paola Mabel Scilipoti*

paolascilipoti@gmail.com

Alex William Martínez*

aletine_92@hotmail.com

Vanesa Reyes*

vane.reyes307@gmail.com

*Universidad Nacional del Comahue

This chapter presents an analysis of the different stages in the project ‘Be seen, be heard: how your ideas can change the world’ in the light of the Framework for High-Quality Project Based Learning (Mergendoller, 2018). This group assignment, carried out in the context of the Lengua Inglesa 1 Course in the English Teacher and Translator Training Courses at Comahue University (UNCo), is examined using Mergendoller’s six criteria: Intellectual Challenge and Accomplishment, Authenticity, Public Product, Collaboration, Project Management and Reflection (2018). Finally, an evaluation of the design, implementation and reflection stages of ‘Be seen, be heard’ will be carried out.

7.1 Introduction

Designing projects that foster learner engagement in their own language learning process has been most educators’ top priority objective for some time now. There is no doubt that when this is achieved, both students and teachers perceive the teaching and learning endeavour as significant, memorable and relevant to their academic and personal development (Larmer et al., 2015). It is with this aim in mind that the teaching team of the Lengua Inglesa 1 (LI1) Course—a subject in the 2nd year of the English Teacher and Translator Training Courses of study at Comahue University (UNCo)—set out to design a project that a) responded to the student-centred approach (Attard et al., 2010) and catered for different learning styles (Pritchard, 2014), b) fostered the development of 21st century skills (Trilling & Fadel, 2009; Scott, 2015) and c) met the criteria of project-based learning (Mergendoller, 2018). In this work, however, we will examine the project making reference to Mergendoller’s High Quality Project Based Learning Framework (HQPBL).

Having found inspiration in Ted Clubs (Anderson, 2016) for secondary school students, the book *The Weight of Light: A Collection of Solar Futures* (Eschrich & Miller, 2018) and our own action-research through other projects formerly carried out, the project ‘Be seen, be heard: how your ideas can change the world’ was delineated. B1+ (CEFR) university learners were the target audience for this proposal. In groups of six and following a multistep scheme, they embarked on this two-month project.

In this chapter, we will briefly describe the different steps in the didactic proposal to then analyse the whole experience in the light of the six criteria outlined in the HQPBL Framework: “Intellectual Challenge and Accomplishment, Authenticity, Public Product, Collaboration, Project Management and Reflection” (Mergendoller, 2018, p. 2). Finally, we will assess the design, implementation and reflection stages in terms of what seems to have worked and what might need to be adjusted if the project is to be replicated.

7.2 What did the project consist in?

Following the intrinsic features of real life projects, this proposal was thought out as a multistep process that would prioritise collaborative work and the importance of developing the necessary building blocks that would eventually create the right foundations for a more ambitious group production. Thus, the project was divided into three main stages: *Inspire*, *Build and Develop*, and *Share*, taking into account Anderson’s proposed division in *The official TED guide to public speaking* (2016). The LI1 Team made a point of offering learners a taste of what they would be asked to accomplish by providing them with a sample Ted-like video, which was one of the choices for the final production. To this aim, the LI1 Team introduced the project ‘Be seen, be heard’ with a short in which teachers presented the whole concept of this task and its objectives. The purpose of this audiovisual material was to highlight the vital role that students play in putting forward their ideas with a view to establishing an agenda that was relevant to them.

To introduce learners to Stage 1: *Inspire*, the song “A Beautiful Noise” (Keys & Carlile, 2020) was exploited to explore the themes of ‘having and not having a voice’ and how this was related to the title of the project ‘Be seen, be heard’. The lyrics of the song are particularly rich to fuel discussions over the relevance of joining forces to voice matters that challenge youngsters. This can be observed from the very beginning when part of the first stanza reads ‘When you’re all alone, it’s a quiet breeze, but when you band together, it’s a choir’.

Secondly, a reflection on the role of news outlets and their impact on our views of the world was carried out for students to ponder the way in which agenda-setting takes place. After that, students looked into what inspired them to select a topic that they felt passionate about with the intention of placing this issue at the top of the local, national or international agenda. As a springboard for their inspirational idea, some of the themes previously analysed in the course from two works of fiction—the *Heartstopper* saga (Oseman, 2018, 2019, 2020, 2021) and “For the Snake of Power” (Cooper, 2018)—were revisited as a class. All this encouraged them to brainstorm ideas of their interest to decide on a topic central to the selected agenda.

During Stage 2, *Build & Develop*, learners had to opt for one of the topics they had brainstormed and to facilitate this process, Anderson’s set of guiding criteria (2016, pp. 45-46) was made

accessible to them, which consists in a checklist composed of the following ten questions:

- a. Is this a topic we are passionate about?
- b. Does it inspire curiosity?
- c. Will it make a difference to the audience to have this knowledge?
- d. Is our talk a gift or an ask?
- e. Is the information fresh, or is it already out there?
- f. Can we truly explain the topic in the time slot allocated, in a complete way with necessary examples?
- g. Do we know enough about this to make a talk worth the audience's time?
- h. Do we have the credibility to take on this topic?
- i. What are the fifteen words that encapsulate our talk?
- j. Would those fifteen words persuade someone they'd be interested in hearing our talk?

Once they had agreed on the theme to examine and discuss, in subgroups, they had to: a) prepare an argumentative piece in the format of a podcast, explaining two reasons why their chosen theme should be on the agenda, including evidence based on experts' claims, b) write a fictional piece, accompanying it with an audiovisual representation and c) prepare a 3 to 4-minute Ted-style Talk with subtitles and other relevant visual support.

Finally, through Stage 3: *Share*, a *Meet and Greet* event was held with students from a private, local secondary school to offer an opportunity for both groups of learners to showcase their productions as a result of similar yet different didactic proposals. The objective pursued with this last part of the project was for the teaching team to compile learners' productions in a multimedia book to be published in the digital library at Facultad de Lenguas (FADEL), UNCo.

7.3 Analysis and discussion

With the overall idea of what the project consisted in, the whole experience will be analysed in the light of the six criteria outlined in the Framework for High-Quality PBL: "Intellectual Challenge and Accomplishment, Authenticity, Public Product, Collaboration, Project Management and Reflection" (Mergendoller, 2018, p. 2). Each criterion in this framework will be discussed in a separate section.

7.3.1 Intellectual Challenge and Accomplishment

What should we be debating on our local/ national/ international agenda? This thought-provoking question was the starting point of the project 'Be seen, be heard' but it was not just a mere inquiry to brainstorm ideas. In fact, it was the motivating force to stimulate learner curiosity, guide their exploration and investigation and provide a purpose for the project. In order to be effective, the driving question should be (1) engaging for students, (2) open-ended and (3) aligned with learning goals (Larmer et al., 2015). These three characteristics that driving questions should have were taken into account when designing this project.

For the purpose of engaging students in the learning process through the starting question, they were asked to think about a topic to add to their chosen agenda and they had the freedom

to choose what they considered relevant and significant. By doing so, learners were confronted with a challenge that required them to resort to previous learning outcomes and experiences both at a personal and academic level to face it and, thus, build connections that would result in meaningful learning. Additionally, giving students the chance to express their deep concerns about their surrounding real-world problems and providing them with opportunities to take action were ways of committing them to the task they were about to embark on. What is more, the answers to the initial question were reached by researching in depth and not just by mindlessly googling possible issues. All this contributed to learners' engagement on the task proposed.

The driving question of the project had no right or wrong answer and required an elaborate response that triggered critical thinking, reflection and deep exploration of ideas. This type of cognitive complexities, expected as a result of open-ended questions, drive learners to provide detailed arguments to back up their standpoints. These higher order thinking processes (Anderson & Krathwohl, 2001) lead learners to the free exchange and evaluation of different points of view. This freedom of exploring matters close to their interests gives room for students to feel appreciated and valued in their perceptions of the world. As young adults who have a voice worthy of being heard, they may perceive that their individuality is heightened, which, at the same time, boosts their sense of belonging to a group who wants to address a common cause by taking a proactive stance.

In LI1, we prioritise the development of critical thinking skills as one of our goals. That is to say, by the end of our course, students will be able to evaluate information, arguments, situations, or problems in order to make well-informed decisions or draw reasoned conclusions. This project is closely aligned to this aim, as learners are asked to assess which conflict needs to be tackled in their communities. To sum up, engaging students in their learning experience requires them to face situations that are intellectually challenging.

As to the second aspect of this criterion, when carrying out a project, learners need to foresee a final outcome that will provide them with a sense of *accomplishment*. This essential feature in PBL involves creating a tangible product to present and convey meaningful ideas. In 'Be seen, be heard', learners knew that the awareness raising topics they selected would be brought into reality because their productions would be shared with secondary school student guests and later on published online. Accomplishment gave learners a purpose to complete the required tasks with teachers' guidance. In this project, teachers constantly reacted to students' work by giving them constructive opinions so that learners could go back and make adjustments if necessary. On some occasions, educators helped learners to narrow down the topic they selected and sometimes aided them during the writing process. On further analysis, the different instances of group interaction that also took place within each of the teams widened the impact of feedback, which proved to be positive for students' self-perceived significance in steering the direction of the group's mission.

7.3.2 Authenticity

HQPBL gives learners the possibility to "work on projects that are meaningful and relevant to their culture, their lives and their future" (Mergendoller, 2018, p. 4). This connection with the real world outside the school sphere is what makes project work valuable. According to Mergendoller (2018), projects might merge various elements of *authenticity*; the more elements they combine, the more memorable and motivating they will be.

One of the factors that plays a part within this criterion is *context* (Mergendoller, 2018). A project that creates an everyday life context reflects situations and interactions that occur in the world outside school. This aspect, in turn, demands that students engage in real-life *tasks* when carrying out HQ projects. Such activities are meaningful not only in terms of the knowledge and skills they demand from students, but also in relation to the genuine, real-world criteria teachers use to assess learners' performances and the final outcome. Another factor contributing to the authenticity of the project is the *impact* it may bring about on the real world. This can be achieved by means of activities that involve learners in dealing with issues affecting their community, which requires them to actively participate as citizens, once more, going beyond the limits of the educational setting. *Personal* authenticity is another key element of HQPBL. Projects that integrate students' personal concerns and cultural background into a larger community, inside or outside school, are not only enriching but also motivational experiences. Finally, HQPBL promotes student engagement by encouraging learners to make reasonable and manageable *choices* regarding design and tasks, creating the necessary conditions for students to develop autonomy and self-accountability in the learning process. On these grounds, teachers play an essential role in assessing the knowledge and skills students need, as well as determining the guidance required for learners to make appropriate decisions.

All the components described above are present in the different stages of 'Be seen, be heard'. Stage 1: *Inspire* is a clear example of how personal authenticity can be achieved by means of addressing topics relevant to learners' daily concerns that should be part of today's agenda such as mental health in college, mass media and hate speech and human rights during the Qatar World Cup, among others. Additionally, most of the activities designed for Stage 2: *Build & Develop* were real-life tasks since students were expected to put into practice the skills and knowledge necessary to adequately perform in their future professional development. Collaborative decision-making, selecting reliable sources to coherently support arguments and following citing conventions appropriately were some of the challenges the participants needed to overcome when carrying out their theme analysis in groups and creating the three productions required. In this stage, choice was one of the factors that had a major role in the authenticity of the whole project. Despite the fact that students received detailed instructions as to the requirements each final outcome needed to fulfil, the groups were given the opportunity to evaluate their possibilities and decide on the best course of action, adapting their choices to the requisites already specified and to their own needs and interests.

We can conclude that our role as teachers came to life since our involvement in this process was not only restricted to designing clear instructions and assessing students' outcomes; we were guides when they were hesitant in selecting a theme and how to tackle it from diverse angles, advisers in relation to the digital apps and tools that might be useful depending on their needs and 'publishing consultants', aiding students in how to cite sources accordingly.

7.3.3 Public Product

Within the HQPBL framework, the criterion *public product* refers to the idea of designing projects that lead to the creation of an outcome that can be shared with audiences larger than the small classroom environment. One of the benefits highlighted by this type of work is that classrooms

become ‘alive’ by having students immersed in the preparation of a real life production to be showcased and explained to others outside the class community. A relevant characteristic of the project ‘Be seen, be heard’ is that it proposed two different outcomes to be made public. First, a *Meet-and-Greet*-like event was going to be held with two groups of teenage students from Nuevo Siglo Institute, a private secondary school that has a strong emphasis on the teaching of English as a Foreign Language in its curriculum. Second, all their productions were going to be compiled and published in an e-book, whose link was to be uploaded onto FADEL’s digital library. These two distinct scenarios lent themselves to offer students two real-life opportunities to make their creations visible.

In the first case, the *Meet-and-Greet* was a special occasion for both groups, FADEL and Nuevo Siglo students, to gather and speak about their productions. Prior to this encounter, particular emphasis was placed on students getting a clear description of their peers in terms of their age, English level and general interests given the topics selected for their projects. Having all this information from the onset of the task, without a doubt, provided both groups with an accurate picture of their respective audience and the purpose of this event.

In preparation for this meeting, Nuevo Siglo students’ works were distributed to different group members for them to get acquainted with their contents and start framing questions to ask of the authors. This is how FADEL students wrote down a number of questions for their peers on a shared Google document, based on the analysis of their assigned works, which were flyers that contained tips related to the topic of social media and the precautions every user should take to protect their privacy and wellbeing online. Collaboratively, these questions were read out loud as a class with a two-fold objective: to check and offer improved alternatives by revising their clarity, depth of analysis, appropriateness for the audience and their language accuracy. The type of constructive feedback fostered during the preparation stages of the *Meet-and-Greet* event was a perfect opportunity for formative assessment, enhanced by the clear and real-life purpose of the questions students were writing down. Even when question-framing had been a teaching point all throughout the year in the LI1 course, it doubtlessly became more relevant for learners since they were phrasing them for a real audience in mind.

During the day of the get-together, teachers grouped students in such a way that they could, first, briefly explain how they all went about carrying out their projects. Afterwards, they all had a moment to establish a conversation based on the previously thought-out questions. A major benefit of this particular event—*Meet and Greet*—is that, by having had the chance to showcase their work, learners made “important contributions to school morale and community perceptions” (Mergendoller, 2018, p. 6). University learners behaved as ambassadors to Nuevo Siglo students, which led the hosts to perceive FADEL as their ‘home’, a special space to receive visitors. Another relevant factor to consider is that the bond established among the groups a few weeks prior to their visit through the analysis of each other’s works contributed to the creation of growing expectations, which invariably resulted in an atmosphere of high motivation.

The second planned outcome of this project, the e-book compilation, had a powerful impact at varied moments during the realisation of each of the stages. Early on in the LI1 course a few lessons were devoted to the introduction of the notion of ‘academic integrity’ and the development of the skill of citing and acknowledging others’ ideas or works appropriately. However, it was

mainly during this project that all this gained real significance to them. Having become aware of the fact that they were all going to publish together and that each building block was a special part of a joint production led them to become responsible for what they were doing. The driving force behind this collective responsibility made the concept of ‘academic integrity’ all the more relevant. That is why several other moments of analysis of this aspect were necessary to clarify, investigate and solve issues related to authorship, Creative Commons licences, authors’ rights, etc. Since we, teachers, didn’t have all the answers to their thought-provoking queries, we all engaged in meaningful research to better understand different dimensions of the publishing world. There was no doubt that the challenge presented to the students turned out to be exciting for teachers as well. The fact that the whole enterprise had been taken “seriously, and considered worthy of critique and discussion” encouraged all participants “to perceive their work as valuable, and themselves as creators who can take pride in their products and accomplishments” (Mergendoller, 2018, p. 6).

As it can be seen, these two distinct ways of going public worked as perfect soil to upgrade everyone’s game, both teachers’ and students’ alike. In Mergendoller’s words, “nobody wants to look ill-prepared or display a second-rate product before a public audience” (2018, p.6). Exhibiting learners’ work created an invaluable opportunity for students to stand up on their feet and support the choices and decisions they made to achieve the goals pursued by the development of this project.

7.3.4 Collaboration

When Mergendoller (2018) refers to the *collaboration* criterion, he mentions that it implies students working with other students, collaborating with one another through different means, be they online or through face-to-face interaction. This criterion also encompasses learners receiving guidance from teachers or experts and those educational settings adopting an approach like HQPBL should set the necessary conditions to enhance students’ ability to work in a team effectively. HQPBL includes presenting learners with tasks that are complex and require every member in the group to do their part to contribute to the completion of the task. This way of working allows students to further develop their potential as language learners as well as to experience a sense of belonging to the group.

A project like ‘Be seen, be heard’ reflects the characteristics of this criterion of HQPBL in all its stages. In the case of the activities in the first stage, collaboration was seen as an exchange of ideas around the content of the lyrics analysed and in the creation of the list of topics students felt passionate about and believed should be included on our local, national and international agenda. In the second stage, as students were asked to select one of the themes they had come up with in the previous step and they had to approach it from varied perspectives, the diverse ways in which this task could be solved paved the way for collaboration among the team members to materialise. Each student was given the chance to choose the format and type of activity (written or audiovisual work) that best fitted their abilities and the one they felt more comfortable with. Therefore, “productivity [was] increased by alternating leadership roles according to the task” (Mergendoller, 2018, p.7). That is to say different learners became leaders at significant moments during the completion of the project depending on the perceptions they had of what they were skilled or good at, or preferred.

Since we, as teachers, adhere to the belief that “collaboration can extend beyond the classroom” (Mergendoller, 2018, p. 7), Stage 3, *Share*, in this project was planned with the idea of sharing

the students' work with other groups outside the LI1 classroom. We believe that the exchange of ideas that arose from an experience like this was really beneficial for the learners taking part in the project, as they were able to broaden their knowledge of the world and the language and they could appreciate other points of view on the same matters. The fruitful discussions derived from the interaction among the LI1 and Nuevo Siglo students and their exchange of ideas on different matters clearly reflected this characteristic. Undoubtedly, the prospect of impacting the way in which someone else perceives the world by showing them more about a particular idea motivated learners to communicate the message they wanted to transmit and the outcomes of the whole experience were transformative for them, resulting in deep and long-lasting learning (Mergendoller, 2018).

7.3.5 Project Management

Project management, the sixth criterion in Mergendoller's HQPBL (2018), brings to the foreground the potential of skills from the world of work that can be easily transferable into other kinds of projects that are not political or marketing-oriented, but that centre on the educational area. Still, far from introducing tasks that limit the scope of lessons to the four walls of the classroom, those projects that foster HQPBL can be seen to reach beyond school enclosures and into the real world through the power of student inspiration and learners' systematised, intentional action. Following through the multilevel project 'Be seen, be heard' was no easy feat for all those involved, both learners and the Lengua Inglesa 1 teaching team. Navigating from project initiation to completion called for students' understanding of their need to mobilise all their skills and individual talents to effectively achieve the objectives set. Undoubtedly, identifying who the right person for the task at hand was essential. So a winning strategy, in this case, would certainly involve students' self-directed learning and self-management skills with teacher guidance.

Extensive planning and a periodical assessment of the project status are key if best practices in project management are to be achieved. In this respect, 'Be seen, be heard' is clearly structured in three easily identifiable stages, which could be said to mirror the different stages in design thinking: 1) Gather inspiration, 2) Generate ideas, 3) Make ideas tangible and 4) Share the story (i.e. inspire others towards action) (Mergendoller, 2018). As previously mentioned, at the onset of the project, students had to brainstorm possible areas of interest, to then narrow them down to potential topics that could be analysed from multiple angles to create diverse linguistic outcomes. In their post project feedback, learners claimed to have felt overwhelmed with the amplitude of choice when selecting their themes. These feelings, certainly, subsided once teachers intervened as guides. It became evident that for the project to move forward, teacher monitoring, scaffolding and coaching played a pivotal role at crucial moments in the development of this collaborative task. Practical examples of these teacher interventions included giving students instructions in advance, prompting them to read them in depth out of class, having teachers extensively explain the project in class, allowing room for questions and providing learners with a sample TED-style teacher-led video on topic selection to kickstart the project. The effective combination of students' talents, tools and techniques coupled with teacher guidance potentially contributed to the successful management of complex, multi-step projects, such as the one examined here.

7.3.6 Reflection

The last characteristic in Mergendoller's HQPBL (2018) is *reflection*, which takes place in all the steps of the project and allows participants to seek insights into their progress and the improvement of their own learning. The process of reflecting is generally conceived as a joint activity that involves iteration, with feedback loops and the repetition of cycles at different intervals. This activity can be taught and teachers' role is key when creating the opportunities for students to "learn from reflecting on experience", as Dewey (1933 in Mergendoller, 2018, p. 9) puts it when he refers to metacognition in learning. Effective reflection practices have been shown to lead to more efficient learning. This allows for students to develop greater awareness of what they know and what they need to find out and to understand that project success should not be linked to perfection, but to the idea of progressing in learning.

There is a certain systematicity behind the process of reflection, which has been shaped as a progression into quality reflection that goes from level 1 to 4. The first one, Description, pertains to students explaining what is done. 'Why it is done' is covered in level 2, Justification. In the context of our project, these two levels were put to good use when students had to share their work with guests during the *Meet and Greet* event. The third level, Critique, incorporates the idea of evaluating results. Although participants were not formally asked to assess the outcome of the project, it is undeniable that a successful transition from step 1 to 2 entails deep reflection as to what worked and what could have been modified. The final level, Discussion, combines all the preceding stages and looks ahead into possible future applications of what was gained.

Even when learners in 'Be seen, be heard' did not complete any official reflection form, the openness of the Lengua Inglesa 1 community all along the process allowed for multiple informal instances of student and teacher project self-analysis, the collaborative assessment of group dynamics and sustained progress. Having a real audience resignified class work and sharing outcomes led to even more instances of meaningful reflection.

7.4 Conclusion

The LI1 team knew from the planning stage of this project that embarking on such a monumental adventure would require a lot of hard work, commitment and dedication on the part of both students and teachers. Yet, if the objective was to transform the teaching and learning process into a significant, memorable and relevant experience for the LI1 community, there were some challenges to be taken on. Adopting a comprehensive theoretical framework like High-Quality Project Based Learning (Mergendoller, 2018) allowed the teaching team to design this didactic proposal in such a way that students were called to work collaboratively, appreciating everyone's contribution to accomplish the ultimate goal of making their voices heard beyond the classroom walls. By reflecting on this pedagogical endeavour, we have witnessed learners' growth as regards their academic and personal development.

Despite the fact that the whole experience surpassed our expectations, our evaluation all throughout led us to identify a few aspects that needed some adjustments if the project was to be replicated. To begin with, we believe that some rubrics for students to reflect upon their own roles and performance during the different stages should be designed. Although the teaching team

received informal feedback from learners and accompanied them during various moments, some guidelines should be created so as to encourage them to assess their own participation in the activities and be able to modify whatever they may consider necessary. As experiences are the basis of one's learning (Rodgers, 2002), analysing them will enable learners to be better-prepared for subsequent ones, since they will have gained deeper understanding after having assessed their own learning process, together with autonomy and accountability over their own performance. This reflective time does not only benefit learners individually, but it also ensures the progress of the whole group.

Another obstacle that we came across was related to the publication of the students' productions, which was part of Stage 3. In this section, learners made use of a wide variety of audiovisual resources taken from several websites and included them in the different products they created. Some copyright-free sites had been recommended to make their search safe. However, some other sources were consulted and used in the final outcomes, which made it difficult for the teaching team to corroborate that all the resources included by the learners had the corresponding licence to be posted online. For this reason, to avoid copyright infringement, we decided to postpone the publication of the works so as to have the necessary time to check where all the materials employed came from and think of suitable alternatives to publish the students' creations.

Although we had not originally anticipated these shortcomings, the entire process was also a learning opportunity for the teaching team since we had to find ways to deal with them and think of possible modifications for future editions of this project. But, all in all, we strongly believe that the whole experience was fruitful since "by presenting students with a complex mix of choice and responsibility, cognitive concepts and practical activities, within a collaborative educational environment of real-world authenticity" (Mergendoller, 2018, p.10), we gave room for deep and long-lasting learning to materialise.

References

- Anderson, C. (2016). *TED talks: The official TED guide to public speaking: Tips and tricks for giving unforgettable speeches and presentations*. Hachette.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. Laserline. https://esu-online.org/wp-content/uploads/2017/10/SCL_toolkit_ESU_EI.compressed.pdf
- Cooper, B. (2018). For the Snake of Power. In J. Eschrich & C. A. Miller (Eds.), *The Weight of Light: A Collection of Solar Futures* (pp. 38-52). Arizona State University.
- Eschrich, J., & Miller, C. A. (2018). *The Weight of Light: A Collection of Solar Futures*. Arizona State University. <https://csi.asu.edu/story/bigurban/#snake>
- Keys, A., & Carlile, B. (2020). A Beautiful Noise [Song]. RCA.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.
- Mergendoller, J. (2018). Defining High Quality PBL: A Look at the Research. *hqpbl.org*. <https://>

hqpbl.org/wp-content/uploads/2018/04/Defining-High-Quality-PBL-A-Look-at-the-Research-.pdf

- Oseman, A. (2018). *Heartstopper: Volume 1*. Hodder Children's Books.
- Oseman, A. (2019). *Heartstopper: Volume 2*. Hodder Children's Books.
- Oseman, A. (2020). *Heartstopper: Volume 3*. Hodder Children's Books.
- Oseman, A. (2021). *Heartstopper: Volume 4*. Hodder Children's Books.
- Pritchard, A. (2014). *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. (3rd Ed.). Routledge.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866. https://www.canr.msu.edu/bsp/uploads/files/Reading_Resources/Defining_Reflection.pdf
- Scott, C. L. (2015, November). The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight* [ERF Working Papers Series, No. 14]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.

El aprendizaje de una lengua extranjera y el uso de tecnologías: alumnos de Producción Gastronómica de la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba

Agustín Massa*

amassa@upc.edu.ar

Carolina Migliozi*

anacarolina@upc.edu.ar

*Universidad Provincial de Córdoba

Uno de nuestros principales roles como profesores de inglés en una tecnicatura universitaria de turismo y gastronomía es ayudar a nuestros alumnos a incorporar la lengua extranjera tanto como la cultura propia para posibilitar la comunicación y compartir experiencias con los turistas que podrían visitar nuestra región. Al formar parte de la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba, en las carreras de turismo, hotelería y gastronomía nos centramos en una metodología de enseñanza de inglés con objetivos específicos que tiene en cuenta la metodología AICLE (Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras) junto con el uso de la tecnología. Estas carreras tienen como eje central estudiar el bagaje cultural y social de nuestra provincia, para luego compartirlo con eventuales turistas en el ámbito laboral. Es por esto que nuestra cultura representa un rol fundamental cuando enseñamos la lengua extranjera. Para este artículo mostraremos un proyecto interdisciplinario entre los espacios curriculares LEFE (Lengua extranjera con fines específicos) Inglés y Cocina Regional, llevado a cabo en la carrera de *Producción Gastronómica* cuyo objetivo principal es fortalecer la identidad cultural de los alumnos con el uso de la tecnología que se sustenta en la metodología AICLE.

Esta carrera tiene como principal objetivo formar profesionales capacitados para diseñar, implementar y supervisar sistemas de preparación y producción de servicios gastronómicos y alimentos.

8.1 Introducción

Teniendo en cuenta el perfil del egresado de la carrera de Técnico Universitario en Gastronomía, el cual poseerá los conocimientos teóricos, habilidades procedimentales y aptitudes para la implementación de técnicas y preparaciones de cocina local, regional e internacional, entre otros, amalgamamos el pensamiento de Kumaradivelu (1994), la teoría acerca de AICLE y los recursos tecnológicos con el fin de propiciar el desarrollo comunicacional en lengua extranjera de los alumnos en el idioma inglés en un proyecto interdisciplinario que describiremos en la sección 8.3.

8.2 Marco Teórico

Kumaradivelu (1994) resalta la importancia de nuestra propia cultura e identidad, las cuales son, de hecho, las claves en nuestra carrera, donde los alumnos deben ser agentes de su propia cultura, pero al mismo tiempo deben utilizar una lengua extranjera. Creemos, tal como lo indica

Kumaradivelu (1994), que estamos aplicando un “método alternativo”, es decir una forma de aprendizaje cuyos procesos otorgan más libertad y participación a los alumnos, en el cual los parámetros de “particularidad, practicalidad y posibilidad” (p. 176) son tenidos en cuenta para privilegiar las identidades de los alumnos. En primer lugar, la “particularidad” se ve reflejada en un aula llena de alumnos de diversas provincias de nuestro país, quienes poseen de manera muy diversa las distintas habilidades lingüísticas, al ser cada grupo único. En segundo lugar, podemos hablar de “practicalidad” dado que nos focalizamos en teorizar acerca de nuestro ejercicio docente y ponerla en práctica con nuestros estudiantes. Finalmente, la “posibilidad” se presenta porque los alumnos usan el idioma extranjero según sus propios valores y visiones para así llegar a ser personas multiletradas.

Al mismo tiempo podemos relacionar la teoría de Kumaradivelu con el concepto de AICLE definido por Marsh (2002) como una aproximación metodológica focalizada doblemente que abarca tanto contenidos lingüísticos como no lingüísticos y que se centra principalmente en el “significado” (traducción nuestra).

Tanto la teoría de Kumaradivelu (1994) como el concepto de AICLE reflexionan sobre la práctica del docente, con el fin de que el docente construya su propia teoría, dejando de lado las ideas desarrolladas por autores ajenos a la realidad del estudiante, centro del aprendizaje.

Además, de acuerdo a la teoría de AICLE, uno de los objetivos es transmitir la cultura propia del alumno utilizando la lengua extranjera como una herramienta, de esta forma la identidad cumple un rol fundamental.

Así mismo, Hillyard (2009) también define este concepto diciendo que “AICLE es acerca de aprender; es acerca del (auto) desarrollo diseñado cuidadosamente, estructurado y reflexivo. Es acerca de la exploración consciente de una variedad de canales y modos de percepción, de documentación y de presentación. Finalmente, es acerca de identificar lo que es realmente esencial –tanto en términos de contenido como de lengua- en un contexto dado y un proceso de aprendizaje” (p. 182) (la traducción es nuestra).

En relación con sus objetivos y sus resultados, AICLE es pragmático, orientado hacia los objetivos y con los pies en la tierra. Combina lo esencial del aprendizaje: la consciencia y la comprensión del contenido y la comunicación en un modo coherente y pronunciación comprensible. Es decir que esta teoría asume que el contenido es una construcción del discurso y promueve la enseñanza de las formas lingüísticas que van a facilitar la comprensión integrando la forma, función y significado de la lengua. Es aplicable a todos los niveles educativos, desde la escuela primaria, a la secundaria, escuelas terciarias o la universidad.

Teniendo en cuenta nuestra realidad, constituida por las carreras de la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba, consideramos que estas aproximaciones metodológicas (tanto AICLE como la teoría de Kumaradivelu) son las que más se adecuan porque dan pie para que nuestros alumnos apliquen e integren los conceptos específicos estudiados en las asignaturas troncales de la carrera, así como los conocimientos que adquieren a través de la lengua extranjera. Por otro lado, en este proceso de enseñanza, los docentes estamos tratando de promover en los estudiantes el aprendizaje de contenidos significativos, y en este recorrido, como los alumnos deben buscar contenido y armar proyectos, consideramos que se promueve el trabajo autónomo.

Asimismo, la tecnología representa uno de los motores más significativos en los cambios sociales

y lingüísticos. El doble objetivo de AICLE hace que exista una tendencia en la elección de recursos digitales en vez de analógicos, lo que también da respuesta a la demanda de la sociedad actual. Esto permite la inclusión de material auténtico y el uso de herramientas digitales para el aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, la implementación de esta metodología, junto con los recursos tecnológicos disponibles permite aumentar las oportunidades de exposición al inglés simulando la inmersión lingüística.

El proyecto que se desarrollará a continuación tiene como finalidad que los alumnos universitarios de Producción Gastronómica de nuestra facultad adquieran las herramientas necesarias para desarrollarse como profesionales en el área de la gastronomía fortaleciendo la identidad cultural y busca lograr que la enseñanza-aprendizaje de la lengua se torne más interesante y productiva en términos de los avances tecnológicos.

8.3 Proyecto

Seguidamente presentaremos un proyecto interdisciplinario llevado a cabo por los alumnos de segundo año de la carrera de Producción Gastronómica en las asignaturas Lengua Extranjera con Fines Específicos y Cocina Regional.

8.3.1 Objetivos

Los objetivos que nos propusimos alcanzar con este trabajo son los siguientes:

- Propiciar la interacción entre cursantes.
- Favorecer la relación del docente con los estudiantes.
- Promover el trabajo en equipo.
- Desarrollar la adquisición de vocabulario específico.
- Comunicar ideas en forma oral y escrita.
- Fomentar la auto corrección de sus propios trabajos, al editar sus videos en equipo.
- Fortalecer la responsabilidad y compromiso de trabajo.
- Practicar vocabulario.
- Mejorar pronunciación de la lengua.
- Participar activamente en un equipo de trabajo utilizando las Tics para lograr un resultado deseado.
- Imbuir a los estudiantes en el uso de la tecnología adecuada para realizar el presente proyecto.

8.3.2 Contexto

El grupo de estudiantes con el cual se llevó a cabo el presente proyecto es un segundo año de la carrera de Producción Gastronómica de la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba. El espacio curricular LEFE (inglés técnico), consta de tres horas cátedras, distribuidas en una clase por semana. Se trató de un curso multinivel formado por 25 alumnos de 18 a 20 años aproximadamente, la mayoría de los cuales provienen de distintas provincias de Argentina. Considerando dichas características se facilitó el trabajo en grupo o de a pares ya que aquellos estudiantes que tenían un nivel más avanzado de la lengua ayudaron a sus compañeros con menos conocimiento. Al inicio de la cursada, el nivel de proficiencia en el idioma inglés era básico

(A1), y eran pocos los que se manejaban con fluidez. A comienzos del año lectivo se realizó una encuesta de necesidades e intereses de los alumnos lo que reveló que sus inclinaciones eran cocinar y preparar platos; lo que les brindó una alta motivación intrínseca en palabras de Dörnyei (2008) quien la considera como “una fuerza que sirve como motor inicial que genera ganas de aprender y más tarde, como una fuerza que ayuda a mantener el largo y normalmente laborioso esfuerzo de adquirir una lengua extranjera” (p. 45), ya que reunía el interés personal de los alumnos por cocinar con el aprendizaje de la lengua. Esto nos llevó a que nuestro proyecto abordara la temática de la cocina con las actividades que mostraremos a continuación.

Este plan de trabajo se denominó *Argentine Recipes* y la idea, como se mencionó anteriormente era relacionar la cocina autóctona argentina con la lengua extranjera, propiciado la cooperación y el trabajo interdisciplinario.

8.3.3 Contenido

La primera actividad que se llevó a cabo en este proyecto fue la búsqueda de información en grupos de cuatro estudiantes. Cada equipo de trabajo debía buscar recetas específicas de nuestro país tanto en lengua materna como en lengua extranjera y la historia que subyace a las mismas. Para realizar esta actividad, el docente les facilitó material bibliográfico y páginas web específicas, como así también podían consultar al profesor referente de la carrera que dicta la materia de Cocina Regional. De esta manera, se activaron los conocimientos previos ya que estas recetas habían sido trabajadas en la materia citada, y se adquirieron léxicos específicos en inglés. El uso de internet facilitó la búsqueda, selección y análisis de material auténtico y actualizado.

Una vez que el grupo de trabajo decidió la receta con la cual realizaría el proyecto, se llevó a cabo una puesta en común leyendo la misma en inglés al resto del curso, con lo cual se facilitó el trabajo oral y la pronunciación de los vocablos nuevos. Así mismo, los alumnos compartieron los vocablos desconocidos.

Luego procedieron a realizar la filmación de la receta, con lo cual tuvieron que pasar por diferentes etapas:

Primeramente, se procedió a escribir un libreto, en inglés, y en segundo lugar se buscó el escenario para realizar el trabajo, por ejemplo, la cocina de la institución o la de alguno de los miembros del grupo. En tercer lugar, los alumnos buscaron el sonido que aparecería en la grabación, como la música de fondo o las voces. Luego, en la parte de post filmación, analizaron las diferentes escenas del trabajo, con el objetivo de detectar y corregir eventuales errores, y en el momento de la edición realizaron los cambios necesarios para lograr una versión final.

Este tipo de actividad propició no solo el trabajo en equipo, ya que cada participante debió hacerse responsable de un rol, sino también que representó una herramienta fundamental de motivación ya que los alumnos realizaron una de las actividades que más les interesa en la carrera “cocinar”.

La segunda actividad que se llevó a cabo fue la creación de un blog grupal, en inglés, donde los estudiantes debieron elegir un nombre para identificar el blog, realizar una presentación personal a través de un video u otro recurso tecnológico y subirlo en este sitio. Para llevar a cabo esta etapa, debieron acceder a tutoriales explicativos sobre la creación de un blog y activaron conocimientos previos ya que la presentación personal los obligó a repasar vocabulario y expresiones léxicas ya

adquiridas. Finalmente, debieron subir el video al blog para lo cual primero se vieron obligados a crear una cuenta en Youtube para posteriormente poder incluir el video en ella. En todo momento, estuvieron acompañados por el docente de la Lengua Extranjera (Inglés), el profesor de computación, al cual podían acudir para solicitar apoyo y el docente del espacio curricular *Producción de platos regionales*. De esta manera, los alumnos llevaron a cabo un trabajo interdisciplinario en equipos de trabajo.

Por último, toda la clase tuvo la oportunidad de llevar a cabo la creación de una página wiki, en inglés. El nombre de la página se eligió entre todo el curso, en este caso fue “*Argentinian cuisine*”. El docente del espacio curricular LEFE indagó si conocían lo que era una página wiki, realizando una breve interacción oral sobre el tema y les mostró un video explicativo (Common Craft, 2007).

Seguidamente el profesor sugirió trabajar con wikispaces y les presentó un video donde los alumnos debían tomar notas de los pasos a seguir (Fitzwater, 2010). En grupos de tres o cuatro estudiantes discutieron las etapas del procedimiento, compartiendo la información y completando las fases requeridas. Una vez que el docente creó la página wiki, cada grupo se ocupó de subir su video, actividad que realizaron en horario extra curricular usando la creatividad y tratando de crear una página atractiva.

Por último, se llevó a cabo la puesta en común, en lengua extranjera, donde se proyectó la wiki a todo el curso y en esta etapa, el docente aprovechó para realizar un trabajo de devolución/ feedback, corrigiendo algunas palabras específicas, gramática y pronunciación.

Se les pidió que de cada receta dijeran tres cosas que les gustaba y tres que les gustaría cambiar de cada producción. Esta actividad también propició el trabajo oral y la autocrítica.

8.4 Conclusión

La utilización de AICLE y los aportes Kumaradivelu (1994), sumados al uso de las nuevas tecnologías en la clase de idioma extranjero ofrecen numerosas ventajas, muy particularmente en nuestro país donde, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de expresarse y practicar la lengua extranjera con propósitos comunicativos, debido a la escasa carga horaria que la materia lengua extranjera (inglés) presenta en la carrera.

Amalgamar AICLE con los aportes de Kumaradivelu (1994) dio como resultado una participación activa de todos los involucrados en este proyecto, tanto los docentes como los alumnos de la carrera de Formación Gastronómica de la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba, ya que los últimos fueron capaces de utilizar la lengua inglesa, como un medio de comunicación para mostrar sus producciones, como así también comprender las de sus compañeros.

Muchas veces los docentes dudamos en utilizar la tecnología, ya que la desconocemos o consideramos que es una herramienta complicada. Otras veces, no sabemos si los alumnos poseen los recursos necesarios o si saben emplearlos correctamente. Sin embargo, una vez que nos embarcamos en este tipo de proyectos nos topamos con estudiantes ávidos por emplear la tecnología en sus producciones, disfrutando de los resultados obtenidos e involucrados activamente en cada actividad.

Además, este tipo de proyectos nos presenta el desafío de trabajar interdisciplinariamente con

materias troncales en la formación de los alumnos, cuyos objetivos se centran en la cultura e idiosincrasia de nuestra provincia.

En esta oportunidad, como docentes encargados de este trabajo pudimos vivenciar la motivación de los estudiantes, el crecimiento personal, la interacción con sus pares y la carga de autovaloración que conlleva mostrar un producto realizado con interés y cooperación grupal, sin minimizar los logros específicos en el desarrollo de la lengua extranjera (vocabulario, gramática, pronunciación, etc.). Efectivamente, el alumno fue capaz de utilizar el idioma inglés como un medio para dar a conocer nuestra cultura.

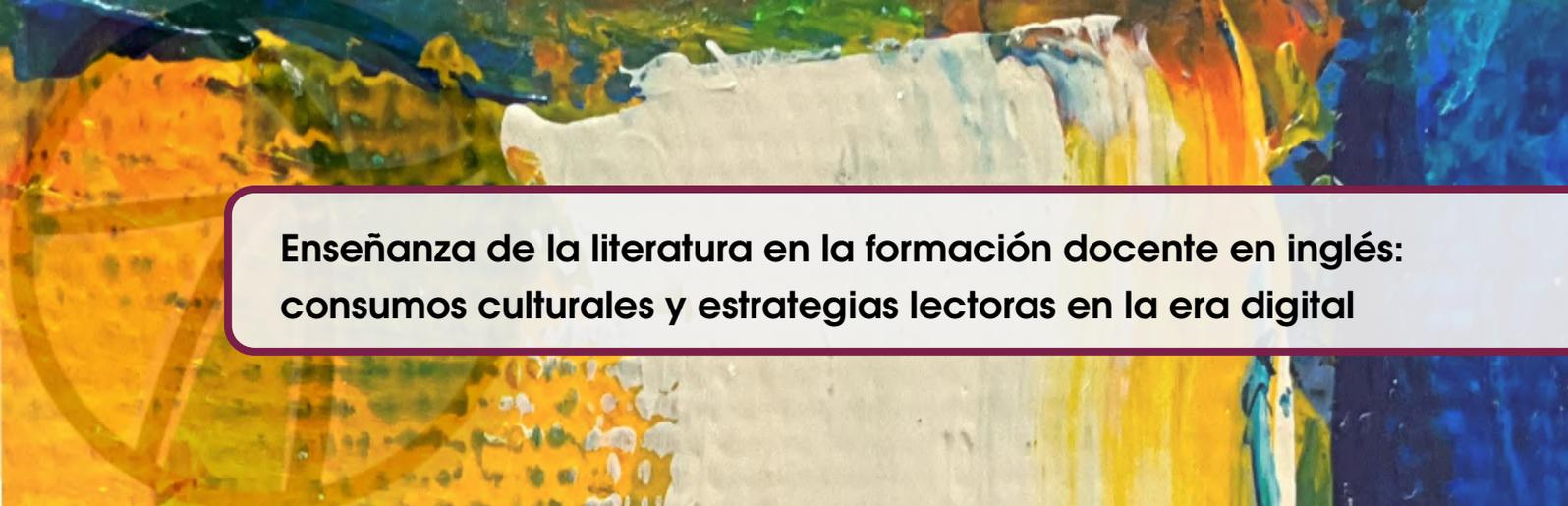
Para finalizar, nos gustaría animar a todos nuestros colegas a embarcarse en este tipo de trabajos ya que los resultados obtenidos siempre superarán nuestras expectativas.

Referencias

- Dörnyei, Z. (2008). Estrategias de motivación en el aula de lenguas. Editorial UOC.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English language in the 21st Century*. The British Council.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English language in the 21st Century*. The British Council.
- Hillyard, S. (2009). The case for CLIL. *Latin American Journal of Content and teaching* (pp. 177 – 191). British Council.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition Emerging (E) merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28, pp. 27 - 48. <https://doi.org/10.2307/3587814>
- Marsh, D. (2002). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential.
- Motteram, G. (2013). The Benefits of New Technology in Language Learning in Innovations. En G. Motteram (Ed.). *Learning technologies for English language teaching* (pp. 177 – 191). British Council.

Videos de Youtube citados

- Common Craft (2007, mayo 30). *Wiki in Plain English*. [Video]. Youtube. <http://www.youtube.com/watch?v=-dnL00TdmLY>
- Fitzwater, H. [Fitzzypa]. (2010, abril). *Creating a Wiki at Wikispaces*. [Video]. Youtube. <http://www.youtube.com/watch?v=YxCtALhG-q4>



Enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés: consumos culturales y estrategias lectoras en la era digital

Enrique Basabe

Universidad Nacional de La Pampa
eabasabe@humanas.unlpam.edu.ar

Ruth Wyckoff

New York University School of Law
ruthwyckoff@gmail.com

En este capítulo reportamos los datos derivados de una encuesta destinada a relevar los consumos culturales del estudiantado del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Argentina, realizada en 2022. En base a estos datos, ofrecemos sugerencias para la enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés, impartida mayormente en base a la lectura disciplinada en formato papel, y una evaluación incipiente de su puesta en práctica por parte de las estudiantes que cursaron la actividad curricular *Literatura de Habla Inglesa II* en la mencionada carrera en 2023.

9.1 Introducción

Hasta hace unas décadas, los textos literarios ocupaban un rol central en la enseñanza del inglés. Sin embargo, quienes transitan hoy la formación docente en esa lengua optan por consumos culturales que se alejan de las lecturas literarias. En este capítulo reportamos los datos derivados de una encuesta destinada a relevar los consumos culturales del estudiantado del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Argentina, llevada a cabo en 2022. En base a esos datos, ofrecemos una serie de sugerencias para la enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés, impartida mayormente aún en estos días sobre la base de la lectura disciplinada en formato papel, que apunta a atender a los cambios en los consumos culturales detectados a través de nuestra encuesta. Por último, informamos acerca de la evaluación de una incipiente puesta en práctica de actividades en base a dichas recomendaciones que realizó la cohorte que cursó la actividad curricular *Literatura de Habla Inglesa II* de la mencionada carrera en 2023. Aspiramos a que los resultados de nuestra investigación signifiquen un aporte a la enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés, ubicada hoy en el cruce entre los nuevos consumos culturales del estudiantado y las distintas estrategias lectoras que los colectivos docentes tendremos que poner en práctica en la era digital.

9.2 Marco conceptual

9.2.1 La lectura (literaria) hoy

Quienes transitamos nuestra escolaridad a finales del siglo pasado fuimos entrenados en un modo de leer que Cruces (2017) cataloga como *disciplinado*. La lectura disciplinada constituía un acto mayormente solitario, que involucraba estar sentado en una postura apropiada, con una “correcta” ubicación del libro, y que requería un grado importante de concentración porque se suponía que se trataba de una actividad “seria”. Sin embargo, a principios de este siglo, asistimos a lo que Petrucci (2004) denomina “el desorden de la lectura” (p. 604). Tal desconcierto se da, por un lado, debido al desplazamiento gradual de los cánones literarios impuestos por la academia y su reemplazo por otros instaurados por los mercados. Esto genera, por otra parte, una actitud consumista de la persona lectora, que ya no establece con los textos una relación estricta de interpretación y aprendizaje sino también marcada por la diversión y el placer. Sin embargo, esta situación es factible de ser comprendida desde un ángulo más constructivo que nos permita pensar que estamos ante una democratización del acceso a los consumos culturales y a la integración gradual de estos a la lectura literaria.

En este contexto, cabe preguntarnos si, tal como la clasifica Zafra (2017), la lectura literaria se vuelve *precaria*, o, en términos más específicos, marcada por la velocidad, la abundancia y la fragmentación. Podemos interrogarnos además si no estamos ante nuevos modos de leer de por sí frágiles e inestables, pero también distintos del que signó nuestro aprendizaje en décadas pasadas, basado, como describimos arriba, en la disciplina mental y corporal. En los tiempos que corren, las respuestas más claras al respecto parecieran provenir del ámbito de los estudios cognitivos acerca de la comprensión del texto. En una compilación reciente, Barreyro (2020) y Burin (2020) contraponen la comprensión del texto escrito a la del texto digital, respectivamente, para concluir que, de hecho, habría una clara diferencia en los procesos de nivel superior implicados en la lectura de ambas tipologías textuales.

Barreyro (2020) caracteriza al texto escrito como estático, autocontenido, y poseedor de un principio y un fin claramente delineados. Para comprender un texto escrito la persona lectora debe, en primer lugar, realizar constantemente inferencias, que implican el recorrido de la superficie textual para integrar información proveniente de distintos lugares de este o del conocimiento lector previo. En segundo lugar, quien lee debe monitorear constantemente la información, es decir, evaluar el estado de la comprensión al momento mismo del acto de leer, revisando si ha entendido o no lo que ha leído. Para esto, la persona lectora debe estar activamente involucrada en el proceso constructivo del significado del texto, cuestión que puede tornarse variable en el caso de la comprensión del texto digital. Por último, la persona lectora debe poseer un conocimiento adecuado de la estructura y los géneros de los textos, proveniente de una experiencia de lectura previa suficiente.

Por su parte, Burin (2020) considera que no corresponde describir al texto digital solamente en función de su soporte sino por sus características intrínsecas. El texto digital es dinámico y además hipertexto, o compuesto de nodos de información relacionadas por enlaces. Para la comprensión en línea del texto digital, la persona lectora va construyendo sentido por medio de la navegación de múltiples páginas, lo que implica la no-linealidad del proceso que se da en el texto escrito.

Además, quien lee debe realizar acciones de búsqueda y localización, ya que debe detenerse, extraer la información y sintetizar para construir un modelo mental integrado del tema. Por último, la comprensión en línea intensifica la capacidad del pensamiento crítico de alto nivel, o sea, la evaluación de lo que se lee, ya que la información se halla diseminada en todo el espacio textual.

En la enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés prevalece hoy la lectura del texto escrito asignada por profesoras y profesores. En apariencia, este uso no pareciera revestir aún mayores problemas. Sin embargo, la tendencia de las nuevas generaciones hacia el texto digital podría acarrear no solo las complicaciones que acompañan al formato en sí con los que la persona lectora debe aprender a relacionarse (e. g., evaluar la calidad de los contenidos, distinguir casos falsos de verdaderos, etc.), sino también aquellos derivados de los desencuentros entre el colectivo docente que enseña literatura en inglés y la población estudiantil en transición hacia nuevos consumos culturales.

9.2.2 La enseñanza de la literatura en el Profesorado en Inglés de la UNLPam

En estos tiempos, la enseñanza de la literatura en el Profesorado en Inglés de la UNLPam está signada por una serie de visibles desencuentros, situación que seguramente pueda ser extendida a otros profesados del país. A la vez, estos disensos darían cuenta de que estamos en verdad ante una práctica que, como el caso de los consumos culturales estudiantiles, también transcurre en transición.

Existe, en primer lugar, un notorio desencuentro entre los roles asignados a la literatura en los currículos nacionales destinados a la formación docente en inglés y aquellos que guiarán la práctica futura del estudiantado en la educación primaria y secundaria. Esta aserción surge de un trabajo reciente (Basabe, en prensa) para el que analizamos los *Lineamientos Preliminares para los Profesorados en Lenguas Extranjeras* (ANFHE, 2016) y los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Primaria y Secundaria* (ME, 2018). En el documento orientado a la formación docente en inglés (ANFHE, 2016), la literatura y la teoría literaria ocupan un rol preponderante, ya que constituyen uno de los cinco núcleos dentro de las áreas básicas de conocimiento producido en el marco de la disciplina. Su enseñanza, no obstante, presenta algunas contradicciones porque, mientras que “se espera promover una *lectura activa* [énfasis añadido] que posibilite a los lectores la apropiación de los textos a niveles cognitivos, afectivos y socioculturales” (p. 9), la organización de los contenidos sugeridos no dista mayormente de los modos de enseñar por tradición arraigados en los Profesorados en Inglés. Dichos contenidos incluyen, entre otros, el concepto de literatura, sus poéticas y géneros, la constitución del canon y las literaturas en inglés en general (p. 10-11). Simultáneamente, en los NAP para la educación primaria y secundaria (ME, 2018), la literatura, explícitamente mencionada de manera escasa a lo largo de todo el documento, aparece primero recuperada solo en el contexto de ejercicios destinados a la enseñanza de la oralidad en la escuela primaria (pp. 21-40) para, posteriormente, destacarse su valor en la comprensión lectora en el último ciclo de la educación secundaria (p. 28).

Ese desencuentro curricular inicial refleja en cierto modo la situación vivida en las aulas del profesorado debido a que, mientras que el colectivo docente insiste en los modelos culturales o lingüísticos para enseñar literatura, instaurados sobre la base de un canon apenas problematizado, en sus lecturas recreativas, el estudiantado opta por los textos propuestos por el mercado y por

un acercamiento a estos de un modo más libre y placentero. Al respecto de este último punto, concluíamos hace un tiempo que aproximadamente la mitad de quienes siguen el Profesorado en Inglés de la UNLPam tiene durante su carrera un asiduo contacto con alguna forma de literatura y que “el estudiantado lector lee por su propia voluntad principalmente *best-sellers*, en su mayoría, *thrillers*, de autores estadounidenses traducidos al español y textos de divulgación de producción argentina” (Basabe & Ávalos, 2021, p. 14). En contraparte, el Profesorado les ofrece una formación literaria tradicional que incluye una presentación preliminar de los principales géneros y un esbozo de las literaturas inglesa y estadounidense durante los últimos dos siglos. Mientras tanto, en las actividades curriculares destinadas al estudio de la lengua propiamente dicho prevalece el cuento corto canónico previamente antologizado como género por excelencia, utilizado en su mayoría para la discusión grupal y, en menor medida, como punto de partida para la escritura creativa (Basabe, en prensa).

El contexto fundado por este último y naciente disenso nos llevó a preguntarnos, en primera instancia, si el estudiantado no estaba distinguiendo de manera creciente la *lectura letrada* de la *lectura placentera*, modos de leer que Llach (2017) describe como el acto privado e individual demandado por el ámbito académico y el acto lector basado en los intereses propios, muchas veces compartidos con pares y amistades, respectivamente (pp. 49-61). En vista de que esta segunda definición incluiría, a nuestro entender, tanto el texto digital como así también las múltiples y variadas formas de los consumos culturales, nos propusimos para la investigación que aquí reportamos la siguiente pregunta: ¿Qué consumos culturales del estudiantado debieran estar informando la enseñanza de la literatura en el Profesorado en Inglés? Como una extensión de ese interrogante inicial, nos propusimos explorar desde nuestra práctica docente, las posibles respuestas a una segunda cuestión: ¿De qué manera podemos, desde la enseñanza de la literatura, articular las estrategias lectoras involucradas en dichos consumos con la lectura del texto literario escrito? En la sección siguiente describimos la investigación y el proceso de trabajo que utilizamos para hallar las respuestas a nuestras preguntas de investigación.

9.3 La investigación y el proceso de trabajo

Los datos para esta investigación fueron recolectados en 2022 y 2023 en el Profesorado en Inglés de la UNLPam. La UNLPam es una universidad de gestión estatal y la única institución educativa de nivel superior de la provincia de La Pampa. El Profesorado en Inglés es la única carrera en la provincia abocada a la formación docente en el área y se cursa en la sede de la ciudad de Santa Rosa. El plan de estudios tiene una duración oficial de cuatro años y cuenta en 2023 con 187 estudiantes inscriptos. Los métodos utilizados para la recolección y el análisis de datos fueron una encuesta sobre consumos culturales, correspondiente al primer interrogante señalado en la sección anterior, y una encuesta evaluativa y dos grupos focales destinados a rastrear la percepción del estudiantado de una serie de cambios introducidos en algunas actividades de clase propuestas para la enseñanza de la literatura.

9.3.1 Recolección de datos

9.3.1.1 Encuesta sobre consumos culturales

Pensamos la encuesta como extensión de un trabajo anterior sobre lectura literaria en el Profesorado en Inglés (Basabe & Ávalos, 2021). Basada en la Encuesta Nacional de Consumos Culturales (SinCA, 2018), fue diseñada en Google Docs y contuvo 36 ítems cerrados relativos al consumo de libros, diarios y revistas, música, teatro, cine y televisión, y otras expresiones culturales, además de géneros, soportes, y la frecuencia con que se realizaban dichos consumos. Invitamos a responderla a las cohortes de estudiantes que cursaron la actividad curricular *Introducción a los Estudios Culturales* en 2020, 2021 y 2022. Enviamos tres veces la encuesta vía correo electrónico durante los meses de noviembre y diciembre de 2022 y la respondieron 33 de las 40 personas convocadas a hacerlo, lo que implicó una tasa de respuesta del 82.5 %.

9.3.1.2 Encuesta evaluativa y grupos focales

Una vez concluidas las actividades del cuatrimestre correspondientes a *Literatura de Habla Inglesa II*, solicitamos al estudiantado evaluar los cambios propuestos en la actividad curricular en el año 2023 mediante la resolución de una encuesta y la participación en dos grupos focales. La encuesta fue diseñada en Google Docs y contuvo 10 ítems abiertos y cerrados relativos al uso de la aplicación Hypothesis.is para la lectura comunal de novelas, la inclusión de letras de canciones como corpus literario de la actividad curricular, y la realización de una reseña en video, entre otros. Los grupos focales consistieron en breves conversaciones con las estudiantes acerca de aspectos similares a los tratados en la encuesta. Participaron de dichas acciones 14 de los 19 cursantes de la actividad curricular, lo que implica una tasa de respuesta del 73.6 %.

9.3.2 Análisis de Datos

El análisis cualitativo de los datos recolectados se llevó a cabo en ambos casos de manera similar. Siguiendo los lineamientos de Selvi (2020), procedimos a la codificación de los datos, la identificación de patrones entre ellos, y a la síntesis de las interpretaciones derivadas de los datos iniciales. La fase interpretativa incluyó también el chequeo por pares que se dio primeramente mediante la lectura de los datos en forma individual para proceder seguidamente a discusiones conjuntas entre el investigador y la investigadora. La triangulación de datos estuvo inspirada en los lineamientos de Curdt-Christiansen (2020), y su interpretación final da cuenta de la evidencia de los patrones detectados que emergen de las distintas fuentes y que le otorgan al trabajo validez y confiabilidad. Sin embargo, dos limitaciones importantes deben ser consideradas respecto de esta investigación: (a) reportamos datos sobre la base de una muestra muy pequeña, ya que fue una investigación piloto, y (b) los hallazgos pueden resultar relativos debido a que las personas participantes pertenecían a las cohortes que cursaron dos años de sus estudios en línea durante la pandemia de COVID-19 (2020-2021). Creemos, no obstante, que los datos marcan una cierta tendencia puesto que fueron corroborados por una replicación de la encuesta en 2023 y que coinciden en términos generales con los resultados de una investigación mayor sobre consumos culturales y hábitos de estudio de la población universitaria argentina (Albarello, 2022).

9.4 Los consumos culturales del estudiantado del Profesorado en Inglés de la UNLPam

En esta sección reportamos los resultados de la encuesta sobre consumos culturales descripta en el apartado anterior. Advertimos, no obstante, que compartimos únicamente aquellos hallazgos que, como estipulamos en nuestra pregunta de investigación, debieran estar informando la enseñanza de la literatura en el Profesorado en Inglés. En las figuras mantuvimos el formato original de las respuestas a la encuesta en Google Docs.

9. ¿Leés libros*? *Sin contar materiales de estudio.

33 responses

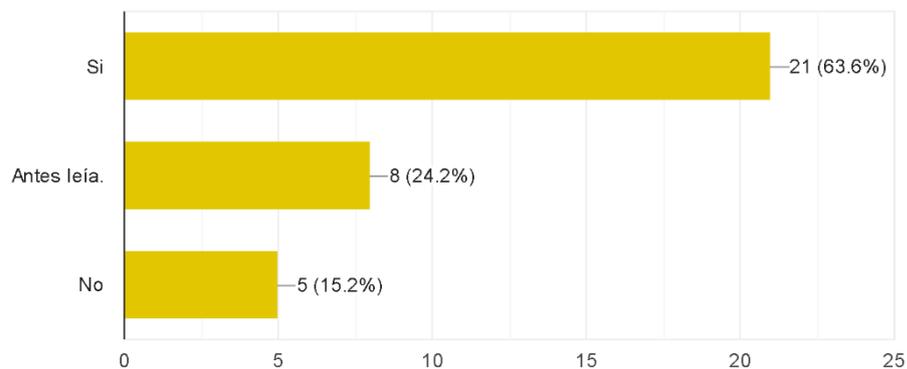


Figura 9.1: Cantidad de personas lectoras

10. Si lees libros, ¿de qué géneros? Podés marcar más de una opción.

33 responses

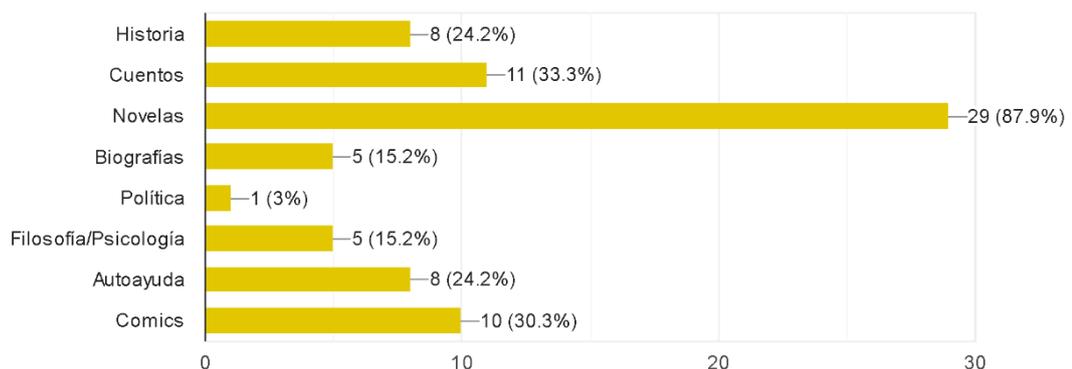


Figura 9.2: Géneros literarios preferidos

Como puede observarse en la Figura 9.1, solo el 63.6% del estudiantado del Profesorado en Inglés leía libros. Entendemos que se trata de lecturas literarias, ya que listaron como respuesta a la pregunta sobre sus géneros preferidos a la novela, los cuentos cortos y los *comics*, según consta en

la Figura 9.2. Definimos como *lectora literaria* o *lector literario* a quien se autoidentifica como persona consumidora de literatura contemporánea, sea o no sea canónica, siempre y cuando asuma que el texto es literario (Basabe, en prensa). Nótese, sin embargo, en la Figura 9.3, que la cantidad de libros leídos al año, no superaba los dos en el 57.6% de la población estudiada, situación que la ubicaba apenas por encima de la media nacional anual de 1.6 (SinCA, 2018). Si se suma a esto que, de las respuestas a otros interrogantes de la encuesta se deduce que solo el 45.5% leía diarios y el 15.2% revistas, puede inferirse fácilmente que estamos ante una escasa incidencia del texto escrito en el consumo de nuestros estudiantes, cuestión que también se percibe en la inclusión de los *comics*, material en el que predomina lo gráfico, entre los textos literarios.

12. Si lees libros*, ¿cuántos has leído en el último año? *Sin contar materiales de estudio.

33 respuestas

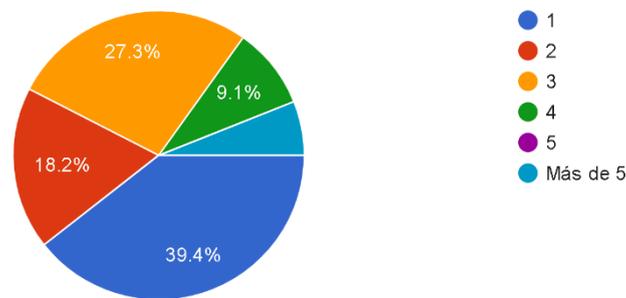


Figura 9.3: Cantidad de libros leídos en un año

Ahora bien, ese gradual desplazamiento del texto escrito se contrapone a la notoria expansión del consumo cotidiano de música y series de televisión. La totalidad del estudiantado declaró escuchar música, y el 84.8% dijo hacerlo todos los días. Como puede verse en la Figura 9.4, los géneros más consumidos eran el pop, el rock extranjero y el rock nacional. Es evidente que, hoy por hoy, el consumo de música es más popular en nuestra población estudiantil que la lectura literaria.

4. ¿Qué géneros preferís? Podés marcar más de uno.

33 respuestas

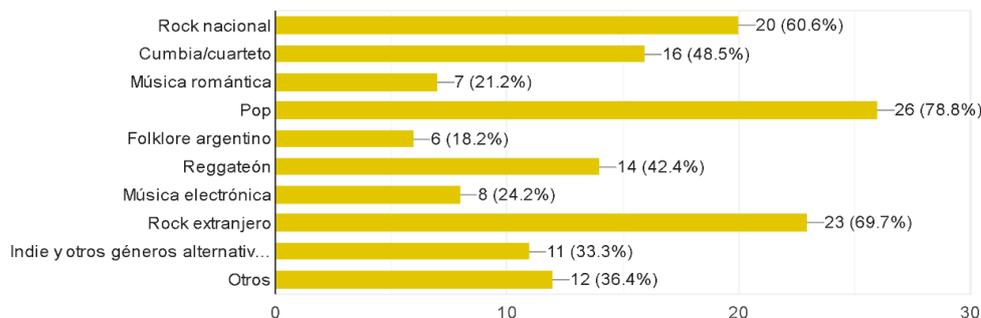


Figura 9.4: Géneros musicales preferidos

Una situación similar se da con el consumo de televisión. Según consta en la Figura 9.5, el 81.8 % miraba televisión, y el 51.1 % lo hacía entre una y varias horas al día. El 28.8 % utilizaba Netflix u otras plataformas similares, y el 81.8 % declaró haber visto entre tres y cinco series al año. Los géneros preferidos en ese formato incluyen, como puede observarse en la Figura 9.6, el drama, la comedia y el suspenso.

15. ¿Mirás televisión*? *Incluye series y programas de aire.

33 responses

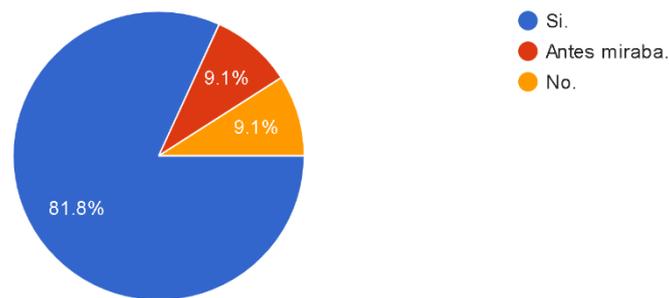


Figura 9.5: Consumo de televisión

18. Si mirás series, ¿cuáles son tus géneros preferidos? Podés marcar más de una opción.

33 responses

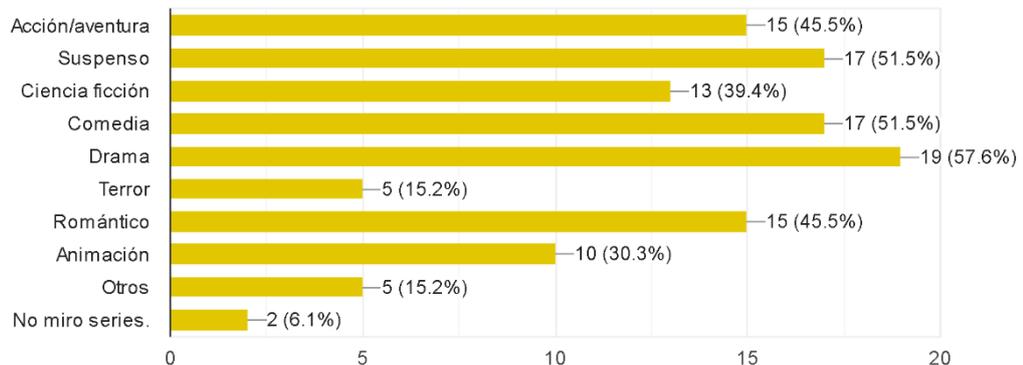


Figura 9.6: Géneros televisivos preferidos

Por último, otro hecho notable lo constituye el uso de redes sociales. Según se ve en la Figura 9.7, el 78.8 % de la población estudiantil encuestada utilizaba las redes sociales varias veces al día. Instagram superaba ampliamente en preferencias a cualquier otra red social, ya que un 93.3 % afirmó usarla de manera diaria para seguir a sus celebridades favoritas, compartir sus propias historias, o postear memes y noticias. En suma, una enorme cantidad de estudiantes pareciera estar pendiente de las redes sociales en un estado casi permanente, constituyéndose el teléfono celular en el instrumento más común tanto para el consumo cultural como para el acceso a la información.

25. ¿Con qué frecuencia usás las redes sociales?

33 responses

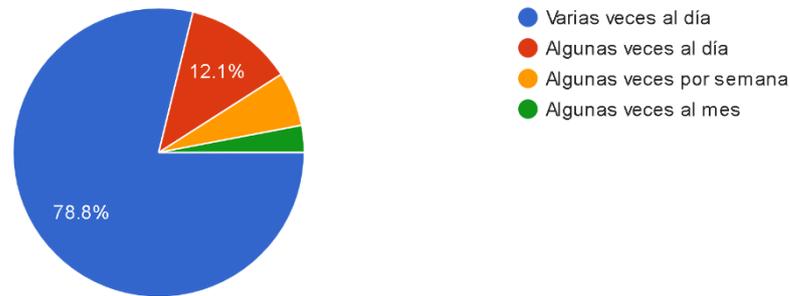


Figura 9.7: Frecuencia de uso de redes sociales

En base a estos datos podría concluirse parcialmente que, aunque persiste en el estudiantado del Profesorado en Inglés de la UNLPam un grupo lector literario relativo, ya que lee escasos libros al año, los consumos culturales en formatos digitales y audiovisuales van desplazando gradualmente el consumo de textos escritos. A esto debe sumarse un dato interesante arrojado por la encuesta evaluativa que realizamos a estudiantes de la actividad curricular *Literatura de Habla Inglesa II* en 2023: el 60% de la cohorte había leído las obras literarias correspondientes al cursado en dispositivos electrónicos, tales como tablets, notebooks o teléfonos celulares, y solo el 40% había utilizado el formato papel. Desde una lectura genérica simplista y quizá muy amplia, podría sugerirse que en los consumos culturales actuales las letras de canciones ocupan hoy el rol que en otros tiempos representaba la poesía y que las series de televisión reemplazan de forma paulatina el consumo de la prosa ficticia escrita de las sociedades modernas. Por último, es abrumadora la permanencia del estudiantado en las redes sociales.

9.5 Propuestas para la enseñanza de la literatura y una evaluación preliminar

Los resultados de la encuesta que describimos en la sección anterior nos alentaron a diseñar una serie de actividades tendientes a incorporar de modo gradual los nuevos consumos culturales del estudiantado y a proponer estrategias lectoras que contemplen el abordaje tanto de textos escritos como de textos digitales. Tres cambios posibles en esas direcciones que pusimos en práctica en *Literatura de Habla Inglesa II* en 2023 pueden resumirse en las siguientes recomendaciones:

1) Intentar lecturas más colaborativas del texto escrito, inclusivas, de ser posible, del texto digital. Creemos que uno de los mayores problemas de la enseñanza de la literatura en la educación primaria y secundaria está dado por el hecho de que el colectivo docente por lo general imita los modos en que se les enseña literatura en el contexto de su formación docente. En el Profesorado en Inglés de la UNLPam, esto se da, como describimos al inicio del capítulo, siguiendo un modelo cultural basado en su mayor parte en el devenir histórico de la literatura. Ante esto, Lluich et al. (2017),

propusieron

dedicar tiempo para la lectura colectiva en el aula; prescindir en un primer momento, de la información relacionada al autor, el género y la corriente literaria o el contexto para leer, alejando así la lectura de la práctica académica; y plantear preguntas relacionadas con la experiencia del lector con el libro para provocar una conversación sobre la lectura (p. 73).

Si bien la sugerencia se refiere específicamente a las aulas de la educación secundaria, entendemos que puede ser extensiva a la formación docente en inglés. En ese sentido, el 71.5 % de quienes cursaron la actividad curricular en 2023 valoró positivamente las discusiones grupales de textos literarios, aunque, en respuesta a otro ítem de la encuesta evaluativa en cuestión, un 50 % opinó que, en ciertas ocasiones, hubiera preferido presentaciones de cada texto de parte del colectivo docente.

Atendiendo al hecho de que un significativo número de estudiantes leerían los textos en pantallas y no en papel, decidimos también acompañar esa lectura digital mediante el uso del software de código abierto Hypothes.is, que permite reunir los comentarios realizados en cualquier contenido accesible en internet. De esa manera, intentamos replicar las lecturas colaborativas que se daban en el aula a través de las discusiones grupales. La decisión encontró apreciaciones mixtas en el estudiantado en una pregunta abierta de la encuesta evaluativa. Si bien valoraron positivamente el acceso a los distintos puntos de vista del grupo clase, la gran mayoría lamentó las complicaciones técnicas del uso del software y un grupo minoritario expuso que otras personas “hacían comentarios innecesarios” (Rta. 11) o “no tenían la misma capacidad de análisis [que ellas o ellos]” (Rta. 10), lo que distraía sus lecturas o “se me perdía el hilo de lo que había marcado” (Rta. 9).

2) Articular la enseñanza de la literatura con otros consumos culturales.

En tres oportunidades durante el cursado de la actividad curricular *Literatura de Habla Inglesa II* en 2023, propusimos al estudiantado la escucha de canciones del género pop rock contemporáneo con el objetivo de motivar una lectura “poética” de sus letras. A modo de ejemplos, utilizamos el texto de la canción “Tom’s diner” (Vega, 1987) para contrastar sus formas descriptivas con las de la poesía imagista de principios del siglo XX, o relacionamos el uso de la metáfora en la canción “Sharks” (Imagine Dragons, 2022) con el del cuento corto “The spirit of emulation” (Sorrentino, 1972) para representar el carácter competitivo de las sociedades actuales. En la encuesta evaluativa, un 79.6 % de estudiantes valoró de manera positiva la inclusión de canciones en la clase de literatura, situación que también se reflejó en las respuestas a una pregunta abierta, en la que un gran número de participantes mencionó que los poemas y las letras de canciones compartían varias características (Rtas. 3, 5, 6, 7, 8, 10 y 11). Hubo, además, quienes subrayaron el hecho de que las últimas eran “enriquecedoras” (Rta. 6), “atrapantes y pegadizas” (Rta. 1), y “más divertidas para analizar [que la poesía]” (Rta. 7).

En manuales para la enseñanza de la literatura largamente establecidos, Montgomery et al. (2007) y Rainsford (2014), entre otras personas, sugirieron la lectura de textos no-literarios como literatura. Sin embargo, la propuesta adolece de ciertos problemas. A nuestro entender, correremos el riesgo de “literaturizar” expresiones culturales que han sido producidas con otras lógicas. Las canciones, por ejemplo, no son sólo sus letras y una consideración aguda del género pop rock

incluiría su música e incluso los aspectos audiovisuales y multimodales de los video clips que las suelen acompañar. Pero, de estudiarse todos esos aspectos, estaríamos transformando nuestras prácticas y llevándolas decididamente al ámbito de los Estudios Culturales. Esta discusión no pareciera haber sido dada aún entre quienes enseñamos literatura en la formación docente en inglés en la Argentina y que, obstante, consideramos, más candente que nunca desde la recepción del Premio Nobel de Literatura por parte de Bob Dylan en 2016. Es precisamente desde el área de los Estudios Culturales de donde surgen propuestas más inclusivas: con un enfoque intercultural, Corbett (2022), por ejemplo, plantea generar en las aulas pequeños “laboratorios culturales” en los que se articulen textos provenientes de la música popular, la televisión, el arte y la literatura como medios de expresión y de conocimiento de la lengua y cultura extranjeras (pp. 166-190).

3) Integrar de manera progresiva el uso de las redes sociales a la enseñanza de la literatura.

Este punto constituye el cambio que menos hemos explorado en nuestra práctica docente, pero optamos por incluirlo aquí por la omnipresencia de las redes sociales en la vida del estudiantado de la que diera cuenta la encuesta abordada en la sección anterior. En ese sentido, entendemos que hay maneras de integrar las redes sociales a la enseñanza de la literatura, incluso sin alejarnos del formato tradicional del texto escrito, es decir, el libro. Bookstagram, BookTube y The Storygraph, por ejemplo, son tres comunidades con las que las personas lectoras ya podrían haberse familiarizado y que constituyen espacios en línea donde la literatura, el arte y la vida se comparten y disfrutan de un modo público. Quienes los utilizan pueden postear sus análisis críticos de textos literarios o compartir sus producciones creativas, tales como obras pictóricas, listas de reproducción o videoclips basados en dichos textos.

En 2023, solicitamos al estudiantado la realización de una reseña crítica de un cuento corto contemporáneo en formato de video breve para compartir en redes sociales. La experiencia, según se desprende de sus comentarios en ambos grupos focales, resultó muy satisfactoria, ya que opinaron que puso en juego no solo sus habilidades críticas, sin descuidar la instancia previa de análisis literario, sino también aquellas que apuntan al desarrollo de la creatividad, ya que la grabación del videoclip potenció competencias orales y multimodales cercanas a su futura práctica docente. Fomentamos así una versión de la literatura que Lluch (2017) describió como “un espacio de generación de redes comunitarias en las que los participantes establezcan fuertes vínculos basados en los mundos posibles que crean los relatos” (p. 38). En la formación docente en inglés, aspiramos a que estas instancias generen en el estudiantado “puntos de involucramiento” (Naji et al, 2019, pp. 63-78), o nodos capaces de acaparar su atención inicial y desde los cuales ellas y ellos expresen sus respuestas provisionales en espacios abiertos de discusión, y, como comunidad lectora, vayan construyendo sentido.

9.6 Conclusión

Los resultados de la encuesta reportada en este capítulo indican que, aunque persiste un grupo lector en el Profesorado en Inglés de la UNLPam, el consumo de libros se reduce a escasos volúmenes al año y que se expande el acceso cotidiano a la música y las series de televisión. Asimismo, una abrumadora cantidad de estudiantes utiliza las redes sociales a diario, constituyéndose el teléfono

celular en el instrumento más común tanto para el consumo cultural como para el acceso a la información. Esto nos permite aseverar que, en todo caso, estamos ante un público lector híbrido que se reconoce en medio de una realidad en transición y un tanto desordenada pero que le permite articular lo nuevo, sus consumos culturales digitales, con lo heredado, el texto escrito, y, a partir de cierta duplicidad inicial acercarse a las obras literarias que le ofrece el profesorado. Para el éxito en esta exploración estudiantil sugerimos intentar lecturas más colaborativas tanto del texto escrito como del digital, articular la enseñanza de la literatura con otros consumos culturales e integrar de manera progresiva el uso de las redes sociales a la enseñanza de la literatura. Entendemos, por último, que es el colectivo docente quien debe reconsiderar sus nociones de lectura literaria y de cómo forma un público lector autorregulado, capaz de seleccionar sus propios textos, escritos o digitales, y de aplicar sus propias estrategias lectoras. Nuestro trabajo intentó en todo momento iluminar no solo nuestro conocimiento de las nuevas prácticas de consumo cultural del estudiantado del profesorado sino también nuestras prácticas docentes y los modos de adaptarlas a los contextos actuales. Solo así podremos responder mejor a las necesidades de una población en transición hacia nuevas prácticas culturales y lograremos que las interpretaciones de los hechos de la cultura se encaminen hacia una más completa lectura del mundo y la realidad de hoy.

Referencias

- Albarello, F. (Ed.). (2022). *Mutaciones: Hábitos de información y estudio de jóvenes en universidades argentinas*. Universidad Nacional de Rosario.
- ANFHE (2016). *Lineamientos preliminares para los Profesorados en Lenguas Extranjeras*. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación.
- Barreyro, J. P. (2020). La comprensión del texto escrito. En D. I. Burin (Comp.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: Texto, multimedia e internet* (pp. 13-46). Teseo.
- Basabe, E. A. (en prensa). The problems with literature in ELTE programs in Argentina. En Y. A. Herrero-Contreras, *Current challenges and emerging teaching English as a Foreign language practice: Contributions from Latin America*. Springer.
- Basabe, E. A., & Ávalos, L. E. (2021). ¿Nadie lee nada? Las lecturas literarias del estudiantado del Profesorado en Inglés. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas: Nueva Época*, 18(18), 3-17.
- Burin, D. I. (Comp.) (2020). *La competencia lectora a principios del siglo XXI: Texto, multimedia e internet*. Teseo.
- Corbett, J. (2022). *An intercultural approach to English language teaching* (2da. ed.). Multilingual Matters.
- Cruces, F. (Dir.). (2017). *Cómo leemos en la sociedad digital: Lectores, booktubers, y prosumidores*. Madrid: Ariel /Fundación Telefónica.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Observations and field notes: Recoding lived experiences. In J. McKinley & H. Rose (Eds.). *The Routledge handbook of research methods in Applied Linguistics* (pp. 336-347). Routledge.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.), *Cómo leemos en la sociedad digital: Lectores, booktubers, y prosumidores* (pp. 29-51). Madrid: Ariel

- y Fundación Telefónica.
- Lluch, G., Esteve, A., Calvo, V., & Monar, M. (2017). El Quijote o Tirant Blanc ante blogs y Google Maps. In F. Cruces (Dir.), *Cómo leemos en la sociedad digital: Lectores, booktubers, y prosumidores* (pp. 53-77). Ariel y Fundación Telefónica.
- Ministerio de Educación (2018). *Núcleos de aprendizajes prioritarios de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria*. Consultado noviembre 29, 2022, de <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>
- Montgomery, M., Durant, A., Furniss, T., & Mill, S. (2012). *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature* (4ta. ed.). Routledge.
- Naji, J., Subramaniam, G., & White, G. (2019). *New approaches to teaching literature for language learning*. Palgrave/MacMillan.
- Petrucchi, A. (2004). Leer por leer: Un porvenir para la lectura (Palomero, M. P., trad.). En G. Cavallo y R. Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (2da. ed.,) (pp. 591-625). Santillana.
- Rainsford, D. (2014). *Studying literature in English: An introduction*. Routledge.
- Selvi, A. F. (2020). Qualitative content analysis. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in Applied Linguistics* (pp. 440-452). Routledge.
- SInCa. (2018). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales*. Consultado noviembre 29, 2022, de <https://encuestadeconsumo.sinca.gob.ar>
- Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado. En Cruces, F. (Dir.), *Cómo leemos en la sociedad digital: Lectores, booktubers, y prosumidores* (pp. 79-102). Ariel y Fundación Telefónica.

Textos literarios y letras de canciones

- Imagine Dragons. (2022). Sharks [canción]. En *Mercury-Act 2*. KIDinaKORNER; Interscope Records.
- Sorrentino, F. (1972). The spirit of emulation. En *Imperios y servidumbres*. Seix Barral, 1972. Disponible en traducción al inglés en <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/SpirEmul.shtml>
- Vega, S. (1987). Tom's diner [canción]. En *Solitude standing*. A&M, Polygram.

Modelo de aprendizaje integrado en los cursos de Inglés 1, 2 y 3 en la Universidad Nacional de Lanús

Juan José Capiello*

jjcapiello@gmail.com

Mónica B. Cuello*

lic_mcuello@yahoo.com.ar

Diego Martínez*

martinezdiegoal@hotmail.com

Pamela Vietri*

pamela_vietri@hotmail.com

*Universidad Nacional de Lanús

Desde principios del siglo XXI, la virtualización ha avanzado significativamente, consolidándose como un recurso esencial en educación. La pandemia subrayó la importancia de la virtualidad para garantizar el derecho a la educación en ausencia de presencialidad. En este contexto, la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) implementó en 2022 un modelo de aprendizaje integrado en los cursos de Inglés 1, 2 y 3 del Departamento de Salud Comunitaria, combinando actividades presenciales y virtuales. Este trabajo presenta y analiza dicho modelo, describiendo sus características, beneficios, y factores clave que condicionan su éxito, como los perfiles estudiantiles y los recursos tecnológicos disponibles.

Abstract

Since the beginning of the 21st century, virtualization has advanced significantly, becoming an essential resource in education. The pandemic underscored the importance of virtual learning to guarantee the right to education in the absence of in-person classes. In this context, the National University of Lanús (UNLa) implemented an integrated learning model in 2022 for English courses 1, 2, and 3 in the Department of Community Health, combining in-person and virtual activities. This paper presents and analyzes this model, describing its characteristics, benefits, and key factors that influence its success, such as student profiles and available technological resources.

10.1 Introducción

Desde comienzos del siglo XXI, el proceso de virtualización ha avanzado considerablemente, logrando un estatus imprescindible en la mayoría de los campos académicos y profesionales. Aunque existen debates sobre algunos aspectos, hay un consenso generalizado respecto al papel crucial que desempeña la virtualidad, tanto en la comunicación mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como en la garantía del derecho a la educación, especialmente cuando la presencialidad no es posible. Esto se ha reflejado en los planes de contingencia implementados por los sistemas educativos de todo el mundo, los cuales han logrado compatibilizar la preservación de la salud con la continuidad del trayecto académico.

En la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), la enseñanza de lenguas extranjeras como Inglés y Portugués ha sido una parte integral del currículo desde la fundación de la universidad en 1995. Hasta el año 2019, las opciones de cursada eran presenciales o virtuales, dependiendo del tipo de carrera. Sin embargo, el año 2020 marcó un punto de inflexión para la tarea docente, imponiendo una virtualización forzada en todas las materias debido a la pandemia global. A pesar de que la mayoría de las carreras en la UNLa son de cursada presencial, la universidad cuenta con un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), que valida la inclusión de un porcentaje de horas de educación a distancia dentro de la carga horaria total de los planes de estudio. Este contexto impulsó a la UNLa a explorar y adoptar formas de cursada que integrarán modalidades presenciales y virtuales.

El presente trabajo es parte de una investigación en proceso y tiene como objetivo analizar cómo la UNLa ha implementado la educación a distancia a la luz de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el SIED-UNLa (2018), y cómo esta práctica se enmarca dentro de las clasificaciones de nuevas tecnologías propuestas por Miquel Gómez Serra (2004) y Julio Cabero Almenara (2015). Además, se presentarán y discutirán los resultados de encuestas realizadas entre los estudiantes sobre estas modalidades integradas de enseñanza, lo que nos permite conocer su valoración y efectividad.

10.2 Educación a Distancia

En el documento presentado por el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Lanús (SIED-UNLa, 2018), se señala que la Educación a Distancia (EaD) está debidamente reconocida en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, Título VIII. En el artículo 105 de la mencionada ley, se define a la Educación a Distancia como una “opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y en el espacio, durante todo y/o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/las alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa” (SIED-UNLa, 2018, p. 7). Bajo esa denominación están comprendidos los estudios conocidos como educación semipresencial, asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características detalladas anteriormente.

Según se señala en el SIED-UNLa (2018), un significativo cambio de época se manifiesta en la EaD, lo cual tiene que ver con la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con el modo en que ha influido y transformado a la EaD en los últimos años. Desde sus comienzos en la era industrial moderna, las propuestas de EaD emplearon los medios tecnológicos disponibles (envío de materiales por correspondencia, uso de la radio y, más adelante, la televisión) para generar las mismas condiciones que se daban en el aprendizaje presencial. Con el desarrollo de Internet, se comenzó a emplear el correo electrónico, que permitía una manera más eficaz y rápida de recibir los materiales de estudio, aunque se mantuvo el modelo pedagógico tradicional (docente depositario del saber – clases expositivas a su cargo). La llegada de las plataformas de aprendizaje y los desarrollos de la web 2.0 son los responsables de transformar completamente el modelo de EaD, proponiendo un nuevo escenario que permite el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento

a través de la interacción con las fuentes de información, que son infinitas y están disponibles con un solo clic. Por lo tanto, las TIC han creado nuevos espacios para la interacción educativa, permitiendo trascender el papel auxiliar didáctico que usualmente se le asignaba a la tecnología educativa (SIED-UNLa, 2018).

Otro aporte importante a la EaD lo hace Miquel Gómez Serra, docente e investigador de la Universidad de Barcelona, en su trabajo *Reflexiones críticas sobre el uso y el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los ámbitos educativos* (2004). En este trabajo, Gómez Serra (2004) desarrolla reflexiones críticas sobre los usos y abusos de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, entendidos estos no solo como procesos de transmisión y adquisición de conocimientos y de aprendizaje de habilidades y competencias, sino también, y sobre todo, como procesos de desarrollo integral de los seres humanos.

Gómez Serra (2004) presenta algunos puntos críticos del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos educativos. Entre los más salientes se puede señalar la importancia de entender que la información constituye sólo una pequeña parte del conocimiento y la educación. En segundo lugar, destaca el valor social y formativo de los contextos y entornos educativos enriquecidos con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La variable a considerar en tercer lugar es el tipo de conocimiento: si bien estas tecnologías pueden ser utilizadas y constituyen un recurso importante, en determinadas áreas de conocimiento permiten una utilización mucho más intensa y sistemática, mientras que en otras su uso es más limitado. Es por ello que se requiere que sean abiertas, flexibles e interactivas. Otro aspecto a considerar, según Gómez Serra (2004), es el impacto que pueden tener en la configuración de las relaciones sociales y en la modificación de las pautas de interacción social.

A lo expuesto anteriormente se agrega la perspectiva de Julio Cabero Almenara en su trabajo *Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* (2015), quien retoma el concepto de las TIC y lo expande a lo que denomina TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación). Por un lado, cuando se habla de las TAC, se hace referencia al uso de la tecnología como instrumento facilitador del aprendizaje y la socialización del conocimiento. Así, se propone utilizar estos instrumentos tecnológicos con fines formativos, tanto para docentes como para estudiantes, centrándose en estrategias y metodologías a emplear para lograr objetivos y crear nuevos escenarios de comunicación para el aprendizaje. Se utilizarán herramientas tecnológicas con fines educativos creativos, aplicándolas en nuevas situaciones y como instrumentos de formación y conocimiento, y no para reproducir modelos tradicionales de enseñanza para hacer lo mismo que sin ellas. Por otro lado, desde la posición de las TEP, se percibe a las tecnologías como instrumentos para la participación y la colaboración entre docentes y estudiantes, que no necesariamente deben estar situados en el mismo espacio y tiempo. En este sentido, se debe tener en cuenta que el aprendizaje ya no se da solamente en las instituciones educativas, sino que es cada vez más ubicuo. Esto implica que docentes y estudiantes sean más proactivos, y no solo consumen información, sino que también la creen. Es en este contexto en el que la universidad debe replantearse su rol y su relevancia en las nuevas formas de creación y difusión del conocimiento fuera de sus fronteras tradicionales.

La UNLa, al configurar su sistema de EaD, propone un modelo pedagógico afín a estas ideas y destaca que la articulación interdisciplinaria, la relación de la universidad con los problemas de la

sociedad y la intervención en la práctica, como estrategias didácticas apoyadas en entornos virtuales, potencian y enriquecen la construcción de conocimientos, el trabajo en red y la comunicación entre todos los actores involucrados. Nuestra universidad prioriza la democratización de la enseñanza, favoreciendo la inclusión y las mejoras en las propuestas formativas, y establece dichas propuestas basadas en tres ejes: la articulación de saberes (transdisciplinariedad), la problematización de saberes (organización de los saberes en torno a problemáticas) y la modalidad de trabajo en taller (aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos, simulando escenarios de situaciones profesionales) (SIED-UNLa, 2018).

10.3 Aprendizaje Integrado en la UNLa

A comienzos de 2022, la Secretaría Académica de la universidad, en el marco del Programa de Capacitación Docente Continua (PROCADO), organizó un taller denominado “¿Cómo pensar la enseñanza integrando presencialidad y virtualidad?”, en el que participamos docentes de todas las carreras con el propósito de reflexionar conjuntamente sobre la elaboración de los programas de las asignaturas para dicho año. En este taller se presentó a los docentes el marco normativo que regula el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UNLa, 2018), aprobado y acreditado por la CONEAU mediante la Resolución RCS N.º 14/18 (Resol-2019-171-APN-SECPU#MECCYT). También se expusieron distintos modelos mixtos o híbridos de cursada, y se nos invitó a reflexionar sobre la función que atribuimos a la presencialidad y a la virtualidad. Dentro de este marco, para el año 2022 se optó por seguir un modelo integrado que combina actividades presenciales y virtuales en el dictado de una misma asignatura, buscando potenciar de manera articulada ambas modalidades en el espacio áulico localizado (UNLa) y el espacio áulico remoto (Campus Virtual UNLa).

Los cursos cuatrimestrales de comprensión lectora en inglés tienen una carga horaria de 64 horas, distribuidas originalmente en una clase semanal presencial de 4 horas en la UNLa o una clase semanal asincrónica a través del Campus Virtual UNLa. Bajo la modalidad de cursada integrada, implementada a partir del primer cuatrimestre de 2022, se propuso alternar una clase presencial en el espacio áulico localizado y una clase virtual en el espacio áulico remoto cada 15 días; es decir, en un mes se llevaron a cabo dos encuentros presenciales en la UNLa y dos encuentros virtuales en el Campus Virtual UNLa, intercalados. Este enfoque permite que los estudiantes asistan a clases presenciales para participar en actividades prácticas y colaborativas, mientras que las sesiones virtuales, ya sean en tiempo real o en diferido, se utilizan para abordar contenidos teóricos, realizar ejercicios complementarios y acceder a recursos educativos en línea. Esta modalidad integrada busca aprovechar lo mejor de ambos formatos, promoviendo un aprendizaje flexible y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

La modalidad integrada abre posibilidades de reconfiguración de la enseñanza y sus prácticas. Los criterios adoptados para elaborar una propuesta pedagógica bajo esta modalidad de cursada son el proyecto de formación de las carreras, los perfiles de los estudiantes, el tipo de asignatura, las formas de conocimiento que promueven, el trayecto curricular en que se ubican, los recursos tecnológicos y de infraestructura con los que cuenta la institución y los estudiantes, y las condiciones de acceso y distribución de información académica. Teniendo en cuenta estos criterios, presentados en el taller organizado en el marco del PROCADO junto con el marco normativo, se dio libertad a

los docentes para pensar y diseñar sus proyectos pedagógicos. Luego de transitar el ciclo lectivo 2022 y el Curso Intensivo de Verano (CIV) 2023, y de haber experimentado la implementación de este modelo, creemos que ofrece muchas virtudes para toda la comunidad educativa.

A nuestro entender, la virtud más saliente de este modelo es la interdisciplinariedad, que se da en particular entre las disciplinas del Área de Idiomas e Informática. Para aprender una lengua extranjera, los estudiantes tienen que recurrir a los conocimientos y habilidades adquiridos en las diferentes materias que constituyen el área de informática. En el caso particular del aprendizaje de idiomas, los estudiantes tuvieron que utilizar diversas herramientas informáticas, como dispositivos electrónicos (computadora, celular, tablet), procesadores de texto (Word, Google Docs), presentaciones (PowerPoint, Canva, Genial.ly), entre muchas otras. Aquí se observa claramente lo presentado por Gómez Serra (2004), dado que las TIC constituyen, por una parte, un objeto de aprendizaje en las asignaturas correspondientes a los cursos de informática y, por otra, un medio de aprendizaje y un apoyo al aprendizaje en las materias correspondientes a los cursos de idiomas. Estas dos últimas maneras de manejar las TIC definen a la propuesta de aprendizaje integrado adoptada por la UNLa.

Desde la experiencia de los autores de este trabajo, docentes de los cursos de informática y comprensión lectora en inglés, el modelo integrado permitió desarrollar mayor participación y autonomía por parte de los estudiantes, ya que debieron ocuparse de su proceso de aprendizaje y aprender a organizar sus propios tiempos para dar continuidad a lo trabajado en el encuentro presencial y realizar diversas actividades propuestas en el espacio áulico remoto. De esta manera, se puede observar cómo el concepto de TIC se transforma en TAC y TEP, tal como propone Cabero Almenara (2015), dado que la tecnología se emplea no solo como una herramienta facilitadora del aprendizaje y la socialización del conocimiento, sino también como instrumento para la participación y la colaboración entre docentes y estudiantes. Cabe mencionar que algunos estudiantes se desarrollaron con soltura en estos entornos, mientras que para otros esto constituyó un desafío a superar. Para realizar dichas actividades, tuvieron que tener en cuenta lo abordado en las clases y poner en práctica sus conocimientos sobre el uso de entornos virtuales. De este modo, creemos que se optimizó y revalorizó el espacio áulico localizado como escenario de intercambio entre estudiante-estudiante y estudiante-docente, y también el espacio áulico remoto como un lugar para aplicar los conocimientos adquiridos, experimentando con las herramientas tecnológicas. Este modelo pone en cuestión el modelo tradicional del docente como repositorio del saber y contribuye a un modelo más democrático dentro del aula. Por otra parte, colabora también no solo con el proceso de alfabetización académica, sino con el de la alfabetización digital de los estudiantes, y, en algunos casos, también del docente.

10.4 La Voz de los Estudiantes

Para ilustrar con datos concretos la experiencia de aprendizaje integrado, se administró una encuesta a los estudiantes que estaban realizando los cursos intensivos de verano (CIV) de inglés y/o informática durante el mes de febrero de 2023, con el objetivo de visibilizar qué aspectos consideran los estudiantes a la hora de realizar sus estudios y qué problemas trae aparejada la virtualidad, entre otras consideraciones. La población de estudiantes que realizó algún CIV del Área de Idioma e

Informática de la UNLa fue de 2.999. A pesar de socializar la encuesta por diversos medios, se logró recolectar una muestra bastante reducida, conformada por las respuestas de sólo 205 estudiantes. Esta escasa participación puede deberse a diversos motivos, como la apatía que se observa en las personas a raíz de la pandemia, el ritmo intenso del CIV, la falta de atención a los avisos de los docentes en el aula virtual y el gran número de estudiantes que abandonan las cursadas, entre otros.

Entre los aspectos positivos que ofrece esta modalidad de cursada integrada, los estudiantes señalaron tres como los más importantes: el mejor aprovechamiento del tiempo, el aprendizaje del uso de entornos virtuales y el ahorro de los costos de traslado hacia la universidad. Los encuestados también indicaron que esta modalidad les permite mejorar sus habilidades de comprensión lectora y profundizar sus conocimientos utilizando el material extra disponible en el aula virtual (Gráfico 10.1).

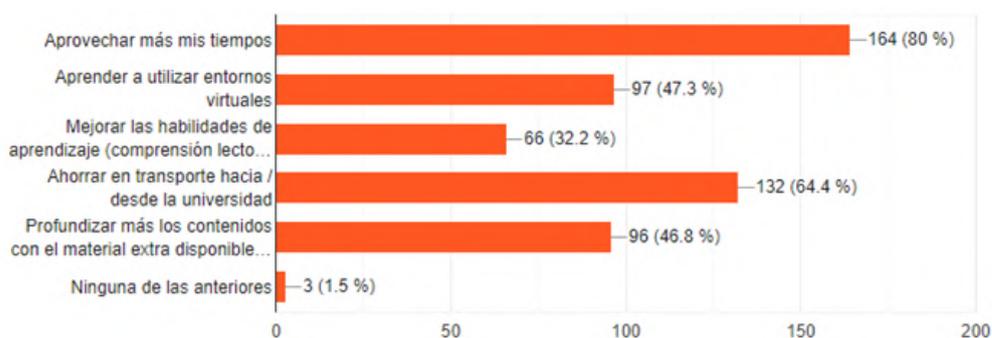


Gráfico 10.1: Aspectos positivos de la modalidad integrada.

Cuando se indaga sobre las dificultades que se les presentaron a los estudiantes en esta modalidad de aprendizaje, la mayoría (49,8 %) afirmó no haber tenido inconvenientes. Algunos estudiantes manifestaron problemas con la organización de sus tiempos, la comprensión de las consignas o textos, el manejo o la disponibilidad de dispositivos electrónicos, y el uso de traductores automáticos en línea. Solo un 1,5 % manifestó no haber podido seguir las clases (Gráfico 10.2).

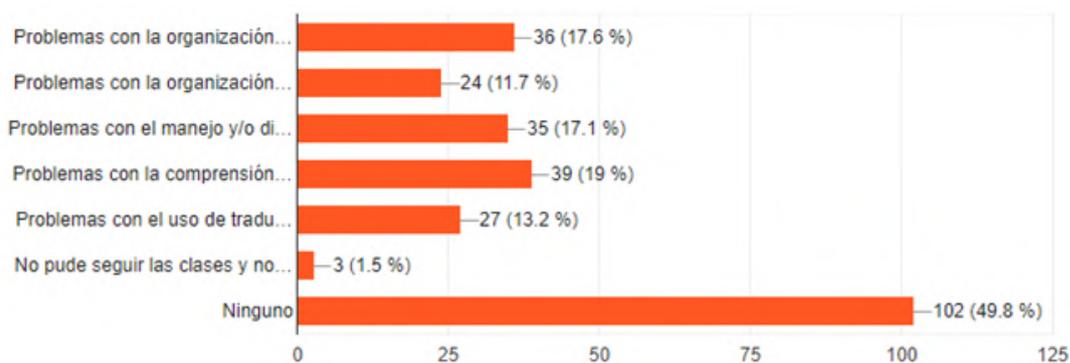


Gráfico 10.2: Dificultades que se les presentaron a los estudiantes durante la cursada integrada.

A la pregunta sobre su opinión acerca del modelo integrado como un complemento significativo de la oferta académica que responde a las exigencias de la sociedad actual, el 77,1 % de los encuestados respondió positivamente, el 20,5 % mostró dudas al respecto, y el 2,4 % respondió negativamente. En cuanto a la valoración general de este modelo, el 56,1 % de los encuestados indicó que era muy

útil, el 39% señaló que era útil, el 4,9% consideró que era poco útil, y ningún encuestado respondió que le resultaba nada útil (Gráfico 10.3).

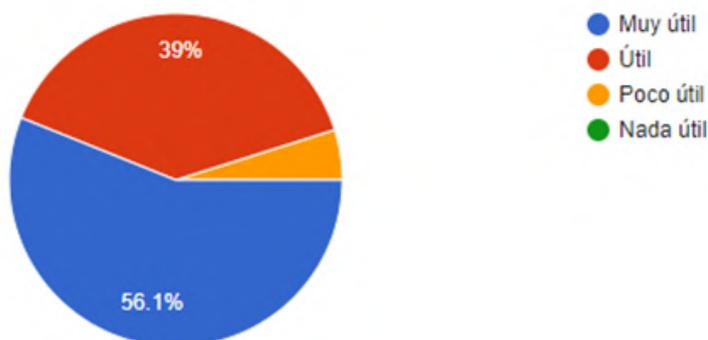


Gráfico 10.3: Evaluación general de la modalidad integrada como opción de modalidad de cursada.

A pesar de la escasa participación de la población estudiantil en la encuesta realizada, se puede observar que el modelo integrado presenta más ventajas que desventajas y propende a una mejor formación del futuro profesional. Sin embargo, no se puede afirmar con certeza que estos aspectos positivos beneficien a todos los estudiantes de la UNLa. Esta conclusión se fundamenta en un informe interno sobre los resultados de las cursadas del Área de Idiomas e Informática, realizado por el Área de Estadísticas de la Secretaría Académica de la UNLa, que detalla la cantidad de estudiantes aprobados, reprobados y ausentes en cada uno de los cursos ofrecidos, tanto en modalidad integrada como virtual, durante el segundo cuatrimestre de 2022. De un universo de 5.906 estudiantes, 3.572 abandonaron sus respectivas cursadas. Este informe muestra que tanto en los cursos de informática como de idiomas (inglés y portugués) un significativo número de estudiantes, el 60,48%, se inscriben en las materias pero no logran seguir el ritmo de las cursadas y deciden abandonar. Esto podría deberse a diversos factores, como la falta de acceso a dispositivos, dificultades de conectividad, condiciones socioeconómicas adversas, o efectos psicológicos derivados de la pandemia, como la ansiedad o el desinterés. Es crucial abordar estas problemáticas para asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en su formación académica.

10.5 Conclusión

Para el ciclo lectivo 2023, la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) se propuso volver a la presencialidad plena; sin embargo, la oferta académica incluirá también cursadas en modalidad virtual e integrada. Tanto estudiantes como docentes tendrán la posibilidad de transitar estos diversos modos de aprendizaje y enseñanza en el ámbito universitario, quedando a cargo del docente y de los responsables administrativo-pedagógicos de las carreras la selección de la modalidad de cursada. Consideramos que la interdisciplinariedad que caracteriza a este modelo integrado ha dinamizado los procesos de comunicación y colaboración dentro del espacio áulico, tanto localizado como remoto.

Coincidimos con Cabero Almenara (2015) en que estas tecnologías contribuyen al empoderamiento y la participación de nuestros estudiantes. Sin embargo, es evidente que aún persisten

desafíos significativos. El alto nivel de abandono reflejado en el informe del Área de Idiomas e Informática pone de manifiesto la necesidad de seguir trabajando para cerrar la brecha digital y asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito académico. Factores como la falta de acceso a dispositivos, problemas de conectividad y condiciones socioeconómicas adversas pueden estar influyendo negativamente en la continuidad del cursado.

Estos desafíos nos impulsan a seguir transformando la pedagogía universitaria para que la tecnología no solo medie el proceso de construcción del conocimiento, sino que también promueva una participación activa y equitativa. La figura del docente debe evolucionar hacia un rol de orientador y diseñador de escenarios de aprendizaje inclusivos, donde todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial como investigadores, pensadores críticos y usuarios inteligentes de la tecnología. Este es el camino que creemos necesario para formar mejores profesionales y, por ende, mejores ciudadanos.

Referencias

- Almenara, J. C. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología Ciencia Y Educación*, 19–27. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>
- Gómez Serra, M. (2004). Reflexiones críticas sobre el uso y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos educativos. En *VIII Encuentro Nacional y VII Internacional de Investigación Educativa: La educación en el contexto del cambio*. Universidad de Guadalajara.
- Ley de Educación Nacional. Ley N.º 26.206. (14 de diciembre de 2006). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/texto>
- Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNLa. Disponible en: https://campus.unla.edu.ar/wp-content/uploads/2018/07/R.CS_.N%C2%BA-014-18-14.03.18-Aprobar-el-Sistema-Institucional-de-Educacion-a-Distancia-UNLa.pdf



IPE, Alfabetización Académica y tecnología para becarios universitarios: una propuesta didáctica

Paula J. Liendo

Universidad Nacional del Comahue

paulaliendo@gmail.com

Este trabajo plantea una propuesta de diseño, dictado y evaluación de un curso de inglés con propósitos específicos (IPE) virtual de nivel A1 (MCERL) como parte de un programa de formación en lenguas extranjeras para personas con becas universitarias. Se presenta un abordaje de textos académicos en inglés fundamentado en el marco teórico de IPE y la teoría de géneros textuales. El modelo didáctico elegido combina la clase comunicativa y la invertida. Los resultados dan cuenta de la importancia de desarrollar las competencias discursiva y sociocultural y la alfabetización académica en la L1 y la L2.

11.1 Introducción

La Alfabetización Académica (AA) ocupa un lugar central entre los intereses de investigadores de distintas ramas de la lingüística, la enseñanza de lenguas extranjeras y la educación universitaria desde hace ya varias décadas. En el contexto de la formación superior, el desarrollo de la AA de las y los estudiantes responde a la necesidad de lograr que adquieran estrategias de acceso, construcción y difusión del conocimiento en la universidad. Este proceso plantea el desafío de integrarse a una comunidad académica y familiarizarse con las reglas de uso del discurso según las funciones que los textos cumplen en ella; en una lengua extranjera, el desafío es doble. Tal como la define Carlino (2005, p. 7), la AA es

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Este trabajo presenta la experiencia de diseño, dictado y evaluación de un curso de inglés con propósitos específicos (IPE) en el marco del Programa *Formación y certificación en lenguas extranjeras para becarios/as del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR)* y del Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano (agosto-diciembre 2022). La propuesta, titulada “¿Lecturas en inglés? No fear!”, estuvo dirigida a estudiantes universitarios con un nivel básico o

sin conocimientos previos del idioma inglés (A1 - Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

El diseño de este curso constituye una de las actividades de transferencia del Proyecto de Investigación Nacional (PIN J031) “Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del Inglés para la Traducción” (2018-2022). En este proyecto, se plantearon mecanismos para la identificación y comparación de diferentes rasgos discursivos en un corpus de textos y se analizó la importancia de elaborar materiales didácticos para la enseñanza del inglés orientados principalmente al desarrollo de la lectoescritura académica de futuros traductores.

De las investigaciones realizadas en el PIN surgieron preguntas acerca de las estrategias que las y los estudiantes deben desarrollar para comprender textos académicos en idioma inglés en la universidad. Una de las hipótesis propuestas fue la relevancia de integrar a la enseñanza tradicional de lectocomprensión en inglés —basada en los aspectos lingüísticos como sintaxis, morfología y léxico— el estudio de aspectos comunicacionales y macroestructurales, como quién escribe el texto, para qué, con qué propósito o intención, qué indica el paratexto, entre otros.

Es así que se plantea participar en el Programa de enseñanza de lenguas extranjeras para becarios PROG.R.ES.AR. y Manuel Belgrano. El curso propuesto tiene como objetivo que las y los estudiantes realicen un abordaje preliminar de textos académicos en inglés afines a su área de especialización, reconozcan géneros y tipologías textuales, y realicen una transferencia positiva y motivadora de sus habilidades de lectocomprensión en la L1.

11.2 Marco teórico

Las principales teorías que informan el diseño del curso son tres: la enseñanza de IPE, la teoría de géneros discursivos (TG) y la Lingüística de Corpus (LC).

11.2.1 La enseñanza de IPE

La enseñanza de un idioma extranjero con propósitos específicos tiene ciertas peculiaridades. Basturkmen (2006) señala que, a diferencia de lo que sucede con los cursos de inglés general, que usualmente comienzan en un punto A y avanzan con un destino relativamente poco definido, la enseñanza de IPE presenta una naturaleza más práctica y eficiente, que propone cubrir la distancia entre el punto A, el inicio y el punto B, la llegada, de la forma que implique menos tiempo y energía.

Esta autora describe otras dos características importantes del enfoque. La primera es que la enseñanza de IPE está impulsada por datos (*data-driven*), es decir que el aprendizaje surge de la reflexión sobre la información obtenida de los textos, tanto en la lengua materna (L1) como en las segundas o extranjeras (L2, 3, 4, etc.) mediante una interacción colaborativa. En segundo lugar, sostiene que para la selección de contenidos lingüísticos es fundamental comprender la TG desarrollada por Swales (1990, 2004).

11.2.2 La Teoría de Géneros Textuales

Swales sostiene que una lengua evoluciona dentro de la comunidad discursiva donde se usa, y que los géneros se caracterizan por un propósito comunicativo y patrones discursivos comunes,

reconocidos y legitimados por los usuarios. Esto implica un análisis que excede el lenguaje, ya que es necesario considerar también el contexto social donde se desarrolla. Swales (1990, 2004) centra su análisis en el género discursivo académico, que define como un evento comunicativo, y parte del análisis de regularidades. Bhatia (1993 y 2004, como se cita en García Izquierdo, 2005) destaca, además, que este tipo de análisis nos permite observar la realidad de la situación comunicativa institucionalizada.

11.2.3 La Lingüística de Corpus

Muchos autores coinciden en que LC propicia las herramientas adecuadas para la identificación de comportamientos lingüísticos en patrones recurrentes propuesta por la TG. La LC se define como un enfoque teórico-metodológico para la recopilación y procesamiento de corpus de textos, que permite recabar datos reales sobre usos auténticos del lenguaje, y llevar a cabo un análisis exhaustivo de las producciones lingüísticas de los hablantes en situaciones concretas.

En contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, las investigaciones en LC demuestran los beneficios de estudiar ejemplos auténticos, a diferencia de los que se encuentran en los manuales y otros dispositivos pedagógicos (Leech, 1997; Tolchinski, 2014), en especial para el estudio de lenguajes especializados (Pérez Paredes, 2021); así como la posibilidad de desarrollar habilidades de lectoescritura y propiciar la autonomía de las y los estudiantes (Pérez Paredes, 2021; Corpas Pastor, 2012; Zanettin, 2014). Asimismo, el uso de corpus ofrece múltiples posibilidades de análisis lingüístico, como estudiar frecuencias de palabras y contrastarlas con otros estudios, analizar usos contextuales mediante programas de concordancia, y analizar funciones, connotaciones, o rasgos macroestructurales en un género textual determinado (García Izquierdo, 2005).

11.3 Metodología

En esta sección se explican los principales rasgos del enfoque pedagógico seleccionado, se detallan algunos aspectos prácticos del dictado de las clases, y se describen los instrumentos de evaluación utilizados.

11.3.1 El enfoque pedagógico

Se eligió un modelo didáctico diferencial, con elementos de la clase comunicativa y de la clase invertida, o *flipped classroom*. De la clase comunicativa tradicional, se tomaron los estadios de presentación, práctica y producción, de modo que las y los estudiantes aborden contenidos de manera graduada y secuenciada. El enfoque denominado *flipped classroom* consiste en realizar actividades de aprendizaje previas al encuentro áulico. Es así que se invierten los procedimientos didácticos tradicionales mediante la implementación de materiales escritos, orales y audiovisuales de acceso en línea, que las y los estudiantes completan fuera del horario del encuentro áulico, de manera asincrónica.

Esta dinámica es especialmente beneficiosa para los cursos de lengua extranjera cortos (Elvira-García, 2021), y resulta en clases más efectivas y atractivas, centradas en actividades más abiertas y destrezas que involucran la interacción, las que solo pueden desarrollarse en el aula (Bergmann & Sams, 2012; Hung, 2015; Little, 2015; Strayer, 2012; y Tucker, 2012 citados en Pavanelli, 2018).

Las actividades áulicas resultan, además, más significativas, y se generan mayores oportunidades de interacción con tutores y pares, lo que deviene en un mayor desarrollo de los procesos cognitivos de orden superior (Little, 2015 y Westermann, 2014, citados en Pavanelli, *ibíd.*). Por su parte, la posibilidad de acceder a los materiales en línea de forma independiente antes de la clase facilita el desarrollo de estrategias relacionadas con la autonomía, ya que las y los estudiantes pueden hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, y controlar su estilo y ritmo al pausar, repetir o releer las veces que sean necesarias (Pavanelli, *ibíd.*).

11.3.2 Algunos aspectos prácticos del dictado

El curso se dictó de forma virtual a través de la plataforma Zoom de la Universidad XXX a estudiantes de nivel superior de todo el país. Se extendió durante dieciséis semanas, con cuatro horas semanales de clases divididas en dos encuentros: uno, sincrónico y el otro, asincrónico (con tareas de autoaprendizaje). El programa se elaboró con contenidos mínimos, que se completaron con los resultados de una encuesta para el análisis de necesidades. Los contenidos lingüístico-discursivos mínimos se presentaron desde una perspectiva comparativa de los sistemas del inglés y el español para asegurar el abordaje de una mayor amplitud de temáticas afines a las necesidades de las y los participantes. Como idioma de instrucción, se utilizó el español para la explicación, análisis y evaluación de las actividades, para minimizar el impacto negativo, ofrecer claridad para las actividades extra-áulicas y favorecer la motivación.

La principal macrohabilidad a desarrollar fue la lectocomprensión de textos relativos a áreas disciplinares afines a las carreras de las y los asistentes. Se utilizó un enfoque textual, con un corpus de textos auténticos en inglés de diferentes tipos (como pósteres, resúmenes de artículos académicos, manuales de instrucciones, folletos y prospectos, entradas enciclopédicas, entre otros), recuperados de forma colaborativa por docentes y estudiantes (Wingate, 2018) desde un abordaje amplio del enfoque de IPE (Dudley-Evans & St. John, 1998 citado en Basturkmen, 2006), en tanto que las necesidades contempladas de las y los estudiantes eran amplias porque provenían de distintas carreras y diversos bagajes de conocimientos previos.

En tanto la organización práctica de las clases, estas se dividían en dos tipos: asincrónica y sincrónica. Durante la clase asincrónica semanal, de dos horas de duración, las y los estudiantes realizaron actividades previas al encuentro sincrónico, detalladas en cuadernillos (disponibles en la plataforma gratuita Google Classroom), entre las cuales podemos mencionar lecturas y actividades relativas a aspectos lingüísticos (léxico-gramaticales) y pragmáticos (textuales-discursivos), con tareas en el aula virtual específicas para cada clase. Los cuadernillos estaban numerados de acuerdo al número de clase: como ejemplo se incluye el [Cuadernillo 2](#) correspondiente a la segunda clase.

La clase sincrónica semanal de dos horas, por su parte, se dividía en tres secciones. En la primera se llevaba a cabo un debate sobre las dudas que surgieran de las tareas asincrónicas. Esta actividad se realizaba con toda la clase o en pequeños grupos, en salas virtuales distintas –llamadas *breakout rooms*- y estaba monitoreada por las docentes, durante alrededor de media hora. En la segunda parte, el *proyecto áulico*, se aplicaban los contenidos lingüísticos y discursivos adquiridos al análisis de uno o varios textos propuestos por las docentes. Estas actividades se centraban en la identificación de rasgos discursivos y la comprensión de textos, y se realizaban de forma conjunta, durante una hora aproximadamente. En la última parte, denominada *trabajo de taller*, las y los

estudiantes aportaban textos recuperados relativos a sus disciplinas, con los cuales realizaban tareas asignadas por las docentes, aplicando las estrategias adquiridas en esa clase.

Entre las actividades para las clases asincrónicas, se incluye ejercitación que propone responder a preguntas sobre explicaciones en video o escritas (en español), y completar ejercicios y cuestionarios breves –*quizzes* (con las respuestas para que las y los estudiantes monitoreen su avance de forma independiente). En las clases sincrónicas, en la primera parte, las y los estudiantes debatieron las consignas propuestas, y las docentes oficiaron de monitores, aclarando dudas o asistiendo en la discusión. En la segunda parte, se presentaron actividades de tipo Verdadero o Falso o de selección múltiple, entre otras, para resolver de forma grupal. En este caso se utilizaron también recursos informáticos en línea para generar cuestionarios, encuestas y juegos, como Menti.com o Kahoot.it. En la última parte, se trabajó con consignas propuestas por las docentes y por las y los estudiantes con los textos aportados por estos últimos.

El resumen de los contenidos, actividades, recursos y modalidad se plasmó en un cronograma en forma de cuadro, donde se especifican estos parámetros para cada una de las 16 clases, incluidas las evaluaciones (Cuadro 11.1). Todos los recursos estuvieron disponibles, incluidos los videos de las clases sincrónicas, en la plataforma virtual Google Classroom. A través de ella también se gestionaron dudas y consultas, se hicieron anuncios relevantes, se compartieron los videos de las clases y se publicaron y entregaron tareas y evaluaciones.

Cuadro 11.1: Cronograma de actividades y contenidos por clase.

SEMANA	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MODALIDAD
1 (20/09)	Presentación del curso, Modalidad de trabajo, Reflexión sobre el rol del inglés, Dificultades, Estrategias utilizadas. Tipos de lectura, Tipología textual: textos breves, pósteres. Sintaxis: la oración en inglés.	A: Discusión/debate. B: Lecto-comprensión, trabajo en grupos. Responder, tomar notas, resolver ejercitación.	Videoconferencia, Nube de palabras, Google Classroom.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
2 (27/09)	Pósteres/organizadores gráficos: características retóricas. La oración: partes, orden, oraciones simples y complejas.	A: Discusión/debate. B: Lecto-comprensión, trabajo en grupos. Responder, tomar notas.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas, Google Classroom.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.

(Continuación del Cuadro 11.1)				
SEMANA	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MODALIDAD
3 (04/10)	Resúmenes de artículos: características retóricas, formato IMRD. Sustantivos, adjetivos, distribución en la oración.	A: Discusión/debate. B: Lecto-comprensión, trabajo en grupos.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas, Google Classroom.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
4 (11/10)	Resúmenes: insumos lingüísticos, sustantivos, adjetivos, registros, diferencias inglés-español.	A: Discusión/debate. B: Lecto-comprensión, trabajo en grupos.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas, Google Classroom.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
5 (18/10)	Folletos y prospectos: características retóricas, propósito, audiencia, función del lenguaje. Oraciones afirmativas, negativas, interrogativas. El verbo <i>to be</i> , verbos auxiliares.	A: Discusión/debate. B: Lecto-comprensión, trabajo en grupos.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas, Google Classroom.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
6 (25/10)	Revisión. Folletos y prospectos: insumos lingüísticos.	A: Discusión/debate. B: Lectura y análisis de textos. Ejercicios de comprensión.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
7 (01/11)	Notas enciclopédicas: características retóricas. Tiempos verbales simples, conjugaciones, verbos regulares e irregulares.	A: Discusión/debate. B: Lectura y análisis de textos.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas, Google Classroom.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.

(Continuación del Cuadro 11.1)

SEMANA	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MODALIDAD
8 (08/11)	Notas enciclopédicas. Tiempos verbales: forma, uso, justificación pragmática. Pasado simple, presente simple: oraciones negativas e interrogativas.	A: Discusión/debate. B: Lectura y análisis de textos.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas, Google Classroom.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
9 (15/11)	Revisión: tipos de texto, aspectos retóricos e insumos lingüísticos.	A: Discusión/debate. B: Lectura y análisis de textos.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
10 (22/11)	Evaluación intermedia.	Evaluación escrita (Google Classroom).	Videoconferencia.	A: Clase sincrónica.
11 (29/11)	Manuales y textos instructivos: características retóricas. Cohesión, pronombres, deícticos, conectores.	A: Discusión/debate. B: Ejercitación individual.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas, Google Classroom.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
12 (06/12)	Revisión de tipos de texto, aspectos retóricos e insumos lingüísticos.	A: Discusión/debate. B: Lectura y análisis de textos.	Videoconferencia, Presentación de diapositivas.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
13 (13/12)	Evaluación final grupal. Recuperatorio de evaluación intermedia.	A: Recuperatorio evaluación intermedia, B: Trabajo grupal final.	Videoconferencia, Evaluación escrita.	A: Clase sincrónica, B: Clase asincrónica.
14 (20/12)	Recuperatorio evaluación final grupal.	B: Trabajo grupal final.	Clase asincrónica.	B: Clase asincrónica.

11.3.3 Los instrumentos de evaluación

Durante el curso, se realizó una evaluación diagnóstica al inicio, una evaluación intermedia formativa a las diez semanas y una evaluación final sumativa.

11.3.3.1 Evaluación diagnóstica

Este instrumento permitió realizar un perfil de las y los estudiantes inscriptos y sus necesidades, así como adaptar y modificar los contenidos y recursos a utilizar. Si bien la inscripción al curso no

exigía como requisito poseer conocimientos previos del idioma inglés, se estimó que esta no sería la primera aproximación de los estudiantes a esta lengua, que podría provenir de experiencias en la secundaria y acceso a contenido en inglés en las redes sociales. No obstante, al tratarse de un primer abordaje a la lectura académica, se elaboró un cuestionario que las y los estudiantes completaron al inscribirse, mediante el cual se recogieron datos formales (como carrera y universidad) y algunas respuestas para realizar un análisis de necesidades (total de respuestas: 34). Las preguntas versaron sobre su necesidad de lectura de textos académicos en inglés, sus experiencias previas y su autopercepción con respecto al aprendizaje del inglés.

De los **resultados** de la encuesta, es interesante destacar que la mayoría de las y los estudiantes eran ingresantes (35,3 %) o se encontraban cursando el primer tercio de su carrera (32,4 %), con un 26,5 % que egresó de la secundaria entre 2020 y 2021 (es decir, durante la pandemia). Un 73,5 % no había cursado inglés en la universidad; y entre quienes sí lo hicieron, un significativo 36,4 % expresó haber tenido una experiencia negativa, determinada mayormente por la falta de tiempo para dedicarle a la materia. Asimismo, si bien la mayoría definió sus experiencias previas con el inglés como “limitadas” (79,4 %), un interesante porcentaje (el 44,1 %) indicó tener “muchas” confianza en su potencial para aprender inglés. La mayoría justificó esta última respuesta en relación a su interés y su dedicación al estudio, así como por la importancia que reviste saber inglés, si bien muchos volvieron a referirse a la dificultad que les presentaba el aprendizaje de la lengua. La gran mayoría dijo que comprender textos en inglés era relevante para su futuro profesional (64,7 %). Por último, si bien el 88,2 % dijo conocer qué eran los géneros textuales, sólo 3 estudiantes ofrecieron ejemplos concretos.

11.3.3.2 Evaluación intermedia

Esta tuvo lugar en la semana 10 del cursado. Se completó de forma individual y de manera sincrónica durante una clase de dos horas. Los estudiantes resolvieron distintas actividades, mayormente de reconocimiento y con ejercicios de selección múltiple, basadas en uno o más textos o extractos de textos, en los que debieron identificar distintos rasgos lingüísticos y discursivos, y resolver actividades que den cuenta de la comprensión del texto. La nota mínima de aprobación fue de 6 (seis), y quienes no la obtuvieran podrían realizar una evaluación similar, recuperatoria, que se administró junto con la evaluación final.

11.3.3.3 Evaluación final

Se realizó durante la semana 15, de forma asincrónica, en grupos de cuatro o cinco estudiantes. Se les solicitó que se agrupen por carreras afines, en la medida de lo posible, y cada equipo debía recuperar un texto relacionado con su área de estudios y enviarlo para el visado de las docentes antes de la finalización de la semana 14. Una vez aceptado el texto, cada grupo debía responder a una serie de preguntas en español que versaban sobre el análisis de los aspectos lingüísticos y discursivos consignados, e incluía la identificación de los rasgos y una breve justificación de su uso. La nota mínima de aprobación fue 6 (seis); los equipos que no la alcanzaran, podían acceder a una instancia recuperatoria la semana siguiente. En ese caso, trabajarían con un texto asignado por las docentes y realizarían un análisis similar al de la evaluación final.

11.4 Resultados

Como aspectos positivos, se puede mencionar la devolución recibida por parte de las y los estudiantes al completar el curso, así como el resultado muy satisfactorio en las evaluaciones. Por otra parte, es lamentable que solamente dos alumnos hayan completado la evaluación parcial, y uno solo la final. La alta deserción se debió, según lo que nos informaron las y los estudiantes, a complicaciones por la hora de cursado, y a encontrarse con muchas obligaciones, que les imposibilitaban mantenerse al día, aun contando con el repositorio de materiales y videos en la plataforma virtual. Tampoco se completó la autoevaluación, que habría sido interesante de haber contado con una mayor asistencia, para comparar resultados.

El dictado del curso se replicó en 2023, con una mejor respuesta. De un máximo de 50, se inscribieron 43 estudiantes; 8 terminaron la cursada satisfactoriamente, con la evaluación intermedia y final aprobadas. Este curso se dictó con dos docentes, lo cual propició variedad de estilos y metodologías. No obstante, el nivel de deserción fue importante.

Si bien se estima que los resultados han sido similares a nivel nacional, debido a que el proyecto se discontinuó repentinamente, es posible aventurar algunas observaciones. Por una parte, aun cuando en el análisis de necesidades las y los estudiantes demostraron confianza e interés en la adquisición de estrategias de lectura en una segunda lengua, luego manifestaron imposibilidad de continuar con el curso, a su pesar, debido a la necesidad de cumplir con otras tareas académicas y laborales. Asimismo, el uso de la clase invertida o *flipped learning* no resultó tan motivador o eficiente como se esperaba, según los comentarios de las y los estudiantes, por una falta de tiempo para dedicar a las actividades asincrónicas.

Las situaciones descritas parecerían señalar que el cambio de paradigma en la enseñanza en las universidades de nuestro país hacia un enfoque más centrado en el estudiante podría no estar demasiado afianzado en lo que respecta a los hábitos de estudio. Se estima necesario desarrollar en las y los estudiantes mejores estrategias de manejo de los tiempos para que puedan seleccionar las actividades a realizar y completarlas de manera eficaz. Además, estos resultados podrían ser indicativos de la necesidad de tener en cuenta diferentes aspectos que hacen a la realidad de nuestros estudiantes y su perfil. Estos factores deberían ser contemplados en las revisiones de los diseños curriculares de grado que ya se están realizando en varias universidades del país.

Por otra parte, el análisis de las evaluaciones formativas y sumativas y los comentarios recibidos dan cuenta de la importancia de desarrollar las competencias discursiva y sociocultural dentro de la competencia lingüística, y de la relevancia de la AA de los estudiantes a lo largo y ancho del plan de estudios (Bazerman, 2012, 2013, 2005; Wingate, 2018), tanto en la L1 como en la L2, para una mejor inserción en el ámbito universitario y profesional. Una línea investigativa para dar seguimiento a este proyecto podría ser el desarrollo de materiales didácticos que favorezcan la lectura en actividades independientes fuera del aula en una modalidad invertida más secuenciada y acorde a las realidades de las y los estudiantes universitarios de nuestro país. Otra puede ser la observación de la aplicación de estrategias de lectura por parte de los estudiantes que completaron el curso, y la indagación de las necesidades cubiertas y aquellas por cubrir.

11.5 Conclusiones

En virtud de lo expuesto, se podría concluir que es posible abordar aspectos discursivos y retóricos de textos a la vez que se adquieren contenidos lingüísticos, sin que sea un requisito fundamental poseer conocimientos previos de la lengua, y en tiempos relativamente cortos. La competencia discursiva de las y los estudiantes es relevante para el desarrollo de la habilidad de lectocomprensión tanto en inglés como en la L1. Mediante la metacognición, las y los estudiantes pueden detectar qué estrategias logran transferir del español, y cuáles han aprendido en el curso y pueden transferir a su L1, lo que resultaría en un desarrollo de su AA en ambas lenguas.

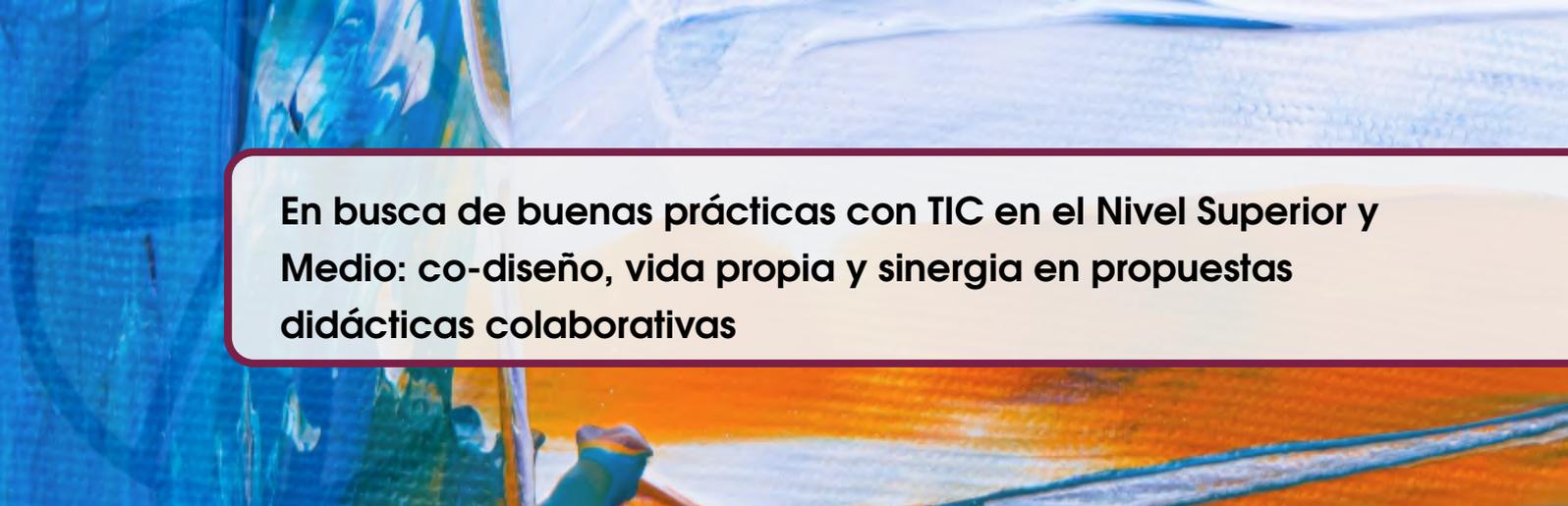
Esta *enculturación* (Prior & Bilbro, 2011, citado en Carlino, 2013), es decir, la posibilidad que poseen las y los estudiantes de adquirir herramientas para desenvolverse en el ámbito académico de una disciplina al tiempo que se incorporan al entorno en el que se aplican, les permite abordar textos académicos, tanto en inglés como en la L1, con creciente facilidad. Dado que ellos no cuentan con una AA acabada al momento de ingresar a la universidad, es fundamental insistir en el desarrollo de estrategias de aprendizaje independiente y de metacognición, para regular su propio proceso de aprendizaje y reflexionar sobre sus avances. Esto, a su vez, propiciará su formación continua (*life-long learning*), también central para la inserción laboral en un mundo cambiante y globalizado.

Por último, se espera que la continuación de esta línea investigativa favorezca el debate sobre la enseñanza de IPE, sus metas y alcances, y sobre el momento propicio para iniciar la formación en lenguas con propósitos específicos.

Referencias

- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. L. Erbaum Associates.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad* (Traductores Basich Peralta, K. et al.). Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Journal for the Study of Education and Development*, 4, 421-444. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bazerman, C. (ed.) (2005). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. Oxford University Press.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Continuum.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-81.
- Corpas Pastor, G. (2012). Corpus, Tecnología y Traducción. En M. García Antuña (Ed.), *XII Jornadas de Lingüística* (pp. 75-98). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.
- Elvira-García, W. (2021). *Uso de Corpus en la Clase de ELE. La Lengua Real como modelo. Cuadernos de Didáctica*. Difusión.

- García Izquierdo, I. (2005). El concepto de género. Entre el texto y el contexto. En I. García Izquierdo (Ed.), *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas* (pp. 7-13). P. Lang.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: a convergence. En A. Winchmann et al. (ed.), *Teaching and language corpora* (pp. 1-23). Longman.
- Little, C. (2015). The flipped classroom in further education: Literature review and case study. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(3), 265-279.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje del español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12 (6), 49-83. <https://doi.org/10.26378/rnlael612189>
- Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Pavanelli, R. (2018). The flipped classroom: A mixed methods study of academic performance and student perception in EAP writing context. *International Journal of Language and Linguistics*, 5 (2), 16-26. <https://doi.org/10.30845/ijll.v5n2a3>
- Pérez Paredes, P. (2021). *Corpus Linguistics for Education. A Guide for Research*. Routledge.
- Prior, P. & Bilbro, R. (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló & C. Donahue (ed.), *University writing: Selves and texts in academic societies (Studies in Writing, volume 24)* (pp. 19-31). Emerald.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (65), 9-17.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1).
- Westermann, E. B. (2014). A half-flipped classroom or an alternative approach?: Primary sources and blended learning. *Educational research quarterly*, 38(2), 43-57.
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349-364. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000264>
- Zanettin, F. (2014). Corpus-based Translation Activities for Language Learners. *The Interpreter and translator trainer*, 3(2), 209-224.



En busca de buenas prácticas con TIC en el Nivel Superior y Medio: co-diseño, vida propia y sinergia en propuestas didácticas colaborativas

Zoraida Risso Patrón*

zoraidarp72@gmail.com

Erika Chrobak*

erikachrobak@gmail.com

Vanesa Reyes*

vane.reyes307@gmail.com

*Universidad Nacional del Comahue

En este trabajo presentaremos los resultados de un proyecto de investigación (2018-2022) cuyo objetivo fue descubrir las características identitarias de experiencias didácticas mediadas por tecnología consideradas buenas prácticas. Partiendo de este objetivo, se diseñaron y realizaron diez experiencias didácticas de carácter multi e interdisciplinario con un enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos. En el marco de la metodología de la Investigación Acción, se identificaron categorías vinculadas al diseño - *co-diseño*, *trabajo colaborativo internacional*, *grandes tópicos*, *compromiso social* y *flexibilidad creativa* - y el desarrollo de la propuesta didáctica -*vínculo afectivo*, *vida propia*, *gestión de los tiempos* y *sinergia*. Finalmente, definiremos nuestro nuevo eje de indagación.

12.1 Introducción

En este trabajo presentaremos, en primer lugar, los resultados del proyecto de investigación denominado *Buenas prácticas educativas - Sentidos Didácticos de la Mediación Tecnológica* (2018-2022), dirigido desde la Facultad de Lenguas (FADEL), Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Nuestro equipo fue integrado por docentes-investigadores de la Facultades de Ciencias Agrarias (FACA), Ciencias de la Educación (FACE) y Ciencias Médicas (FACIMED), del Instituto de Formación Docente Continua de General Roca, de los Centros de Educación Técnica Secundaria (CET) N° 8 y N° 15, de la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) N° 89, de los Clubes de Ciencias Huechulafquen y del Centro de Educación Integral San Ignacio (CEISI), así como por estudiantes avanzados de la FADEL. Es decir, nuestra investigación se enriqueció a partir de las múltiples perspectivas de un grupo interdisciplinario y diverso de investigadores de diferentes áreas de conocimiento, pertenecientes a establecimientos educativos públicos y ámbitos privados, tanto de nivel superior como de nivel medio, en contextos de enseñanza formal y no formal.

En el marco metodológico de la Investigación Acción (Wallace, 1998; Herr & Anderson, 2005), este proyecto se propuso el objetivo central de descubrir las características identitarias de experiencias didácticas mediadas por tecnología consideradas buenas prácticas. A tal fin, se diseñaron

y realizaron diez experiencias didácticas de carácter multi e interdisciplinario con un enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos/Problemas (Larmer et al., 2015; Bradley-Levine & Mosier, 2018; 2022), buscando promover “enseñanzas poderosas y aprendizajes perdurables” (Maggio, 2012). Se detallarán brevemente algunas de estas experiencias, sus participantes y contextos para presentar los hallazgos más relevantes que surgieron del análisis de estas propuestas (Ver Anexo 1).

Se identificaron categorías vinculadas a dos etapas principales del proceso de enseñanza y de aprendizaje - el diseño y el desarrollo de la propuesta didáctica - que pueden ser útiles a la hora de pensar las buenas prácticas mediadas por tecnología. Encuadradas dentro del diseño exploraremos las categorías de *co-diseño*, *trabajo colaborativo internacional*, *grandes tópicos* (Maggio, 2018) y *compromiso social* y *flexibilidad creativa*. Respecto del desarrollo de la propuesta didáctica se destacará el potencial de las categorías *vínculo afectivo*, *vida propia*, *gestión de los tiempos* y *sinergia*.

Finalmente, nos referiremos a la nueva línea de indagación a la que estos resultados dieron origen, plasmada en el proyecto: *Buenas prácticas educativas: hacia una alfabetización digital en ambientes de enseñanza y de aprendizaje del siglo XXI (2023-2026)*. En esta etapa, nos proponemos investigar acerca de las buenas prácticas educativas que promuevan la alfabetización digital en ambientes de enseñanza y de aprendizaje enriquecidos, en las provincias de Río Negro y Neuquén.

12.2 Estado del arte: buenas prácticas y mediación tecnológica

Esta ponencia hace referencia a un trabajo de investigación iniciado en el año 2018. Si bien algunos aspectos parecen extemporáneos, y a pesar de haber atravesado una pandemia que demandó el uso de las TIC para dar continuidad y sostener la educación en un contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio, muchas de las realidades descriptas aún se encuentran vigentes.

La literatura relacionada a nuestra temática de indagación, los sentidos y significados que impregnan la mediación tecnológica en el ámbito educativo y que constituyen buenas prácticas, presenta un amplio campo de conocimiento en el que se desarrolla un interesante debate, desde una multiplicidad de miradas. Es por esto que el uso de la tecnología en Educación resulta un tema recurrente en informes, publicaciones y trabajos de investigación. Entre las publicaciones recientes al momento de iniciar la investigación, podemos mencionar los trabajos de Aguirre, et al. (2015), Bravo (2013), Chiecher y Marín (2016), Orellana Alonso y Gacel- Ávila (2013), Herrera Jiménez (2015), Ricoy Lorenzo y Fernández Rodríguez (2013), Capilla Garrido y Cubo Delgado (2017), López Gómez (2016), Gil y Petry (2016). Estos autores centran la atención en la relación existente entre la educación y la impronta tecnológica, surgiendo como dimensiones de análisis las políticas institucionales en torno a la inclusión de las TIC, la reconfiguración de los roles de los diferentes actores, las concepciones de estudiantes y docentes y las características identitarias que adquieren las prácticas mediadas por tecnologías.

Existía en ese entonces un importante interés en el uso de TIC en educación por parte de docentes e investigadores de nuestra Universidad (UNCo) reflejado en múltiples producciones. A manera de ejemplo mencionamos las siguientes tesis de maestría que abarcan una diversidad de temáticas vinculadas a la mediación tecnológica en Educación, como el diseño de materiales didácticos (Plaza, 2011), la evaluación de aprendizajes (Fracchia, 2013), los entornos virtuales de

enseñanza y aprendizaje como complementos de las clases presenciales en el área de las ciencias exactas (Fracchia et al., 2015; Ruiz Bolívar, 2016) y en el área del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Rodríguez, 2014).

Ahora bien, en lo que refiere específicamente al desarrollo de buenas prácticas educativas mediadas por TIC, la bibliografía da cuenta de estudios exploratorios y descriptivos, tales como los trabajos de De Pablos Pons (2010), Valverde Berrocoso et. al. (2010), Area Moreira et. al. (2013), Esteve Segarra (2016), y Cortés Rincón (2016). Estas publicaciones valoran e interpelan el impacto de la inclusión de las tecnologías sobre la práctica docente y sobre los procesos educativos que ocurren en diferentes instituciones y niveles, particularmente en la escuela secundaria y la educación superior. Por su parte, De Pablos Pons y Cortés (2007) hacen un análisis teórico del concepto de *buenas prácticas educativas* y su evolución a través del tiempo, en especial con la incorporación de las TIC. A los fines de nuestro trabajo, siguiendo a Litwin (2005, 2014), Maggio (2012), Fenstermacher (1999), Coll, Onrubia y Mauri (2007) y Calvet et. al. (2017), caracterizaremos como buenas prácticas a aquellas propuestas didácticas con TIC que destinen sus esfuerzos epistemológicos a promover procesos reflexivos y creativos, al tiempo que sus esfuerzos morales estén al servicio de promover procesos productivos en los aprendizajes; esto entendiendo que las prácticas de aprendizaje constituyen un Sistema de Actividad (Engeström, 2001).

Al respecto, la propuesta de Engeström acerca de cómo estudiar las prácticas situadas, nos permite encontrar en el concepto de Sistema de Actividad un constructo organizador de nuestro trabajo interpretativo. El autor expresa:

“... un **sistema de actividad** colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios... el sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente... las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes individuales...” (Engeström, 2001:79)

Es decir que, a los fines de nuestra indagación, pensaremos a las prácticas de aprendizaje como un sistema que integra sujeto, objeto e instrumentos, que se produce en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una división social del trabajo determinada.

Por otra parte, nos parece importante señalar que las producciones mencionadas reflejan la existencia de un consenso en la literatura a la hora de describir y analizar el contexto en el que se inició este proyecto y delinear las prácticas educativas más enriquecedoras. Entre estos acuerdos, podemos mencionar a la ubicuidad del aprendizaje (Burbules, 2014a, 2014b), la potencialidad del aprendizaje colaborativo y cooperativo que nutre una inteligencia colectiva (Vigotsky, 1979; Gibbons et.al., 1994; Cobo Romani & Pardo Kuklinski, 2007) y la importancia de desarrollar la alfabetización digital (Eshet, 2008, 2012; Coll y Monereo, 2008; Área Moreira, 2014). Finalmente, y con toda contundencia, se acuerda en el hecho de que la mera inclusión de tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no es garantía de que éstos resulten enriquecidos (Litwin, 2005; Fox y Twining, 2006; Área Moreira et. al. 2013; Maggio, 2012). Este panorama vuelve a colocar, claramente, al docente y a su propuesta didáctica en un lugar esencial a la hora de aspirar a las buenas prácticas educativas.

Respecto del rol docente, en España, Barberá Cebolla y Fuentes Agustí (2012), al recuperar las opiniones de estudiantes, también señalan la especial relevancia de la actitud docente en la incorporación de las TIC al aula. En esta misma línea, muchos de los estudios consultados concluyen, al igual que Fox y Twining (2006) en Inglaterra, que no existen significados compartidos sobre los fundamentos del uso de este tipo de tecnologías y, por ello, es bajo o nulo el impacto de las TIC en educación. En nuestro país, nos encontramos con un escenario análogo. En el informe del Ministerio de Educación de la Nación del año 2015, el cual presenta una evaluación del programa Conectar Igualdad, se concluye que “las prácticas docentes se encuentran en un proceso de cambio pero aún incipiente, el desafío tiene que ver con superar el uso instrumental de las tecnologías, que reemplaza recursos tradicionales por tecnológicos para apoyar prácticas existentes, hacia un uso de TIC que genere un cambio significativo en la organización del aula, la relación pedagógica y la forma de construir conocimiento” (p. 53). En nuestra opinión, este escenario aún se repite con frecuencia en la actualidad. En cuanto a la zona del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, el estudio respecto de las significaciones estudiantiles en torno a los usos didácticos de las TIC refleja que si bien existen algunas propuestas innovadoras y significativas, los relatos de los estudiantes contienen “indicios que reclaman la transformación de las prácticas didácticas mediadas por TIC”. A su vez, indican que “la mayoría de las propuestas de sus docentes se caracterizan por conformar mediaciones frágiles”, es decir, aquellas que promueven “aprendizajes ligados al dominio técnico de la herramienta y no de estrategias constructivas y comprensivas de un instrumento mediacional complejo” (Calvet, et.al., 2017, p. 6-7).

Hemos descripto, entonces, un contexto donde convergen una incipiente innovación educativa y un sinnúmero de barreras y obstáculos de diversa índole. Este escenario nos invita a repensar el desarrollo de las prácticas educativas mediadas por tecnología y el rol de los diferentes actores intervinientes, en función de migrar desde modelos netamente instrumentales hacia propuestas que contemplen procesos de aprendizaje activo y metodologías orientadas a la generación de procesos creativos, innovadores y colaborativos (Taylor, citado en Freire y Schuch Brunet, 2010). En consecuencia, surge la imperiosa necesidad de revisar los fundamentos que sostienen las prácticas educativas, los aprendizajes que suceden dentro y fuera de las paredes del aula, así como los sentidos didácticos de la inclusión de la tecnología, las distintas modalidades de esta inclusión y la significatividad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje que promueven (Coll y Martí, 2001).

En este sentido, si bien toda propuesta didáctica puede ser analizada desde múltiples perspectivas, a los fines de nuestro estudio consideramos que el objetivo de contribuir al logro de la alfabetización digital debe ocupar un lugar de privilegio a la hora de usar las tecnologías en el aula (Chrobak y Risso Patrón, 2015). Numerosos autores han propuesto caracterizaciones de este nuevo concepto (Gilster, 1997; Bawden, 2001; Buckingham, 2003; Hargittai, 2008; Casey y Bruce, 2010; Área Moreira, 2014). Todos ellos concuerdan que este tipo de alfabetización debe ir más allá de la pericia técnica. En un intento de caracterizar a la alfabetización digital de manera holística, Eshet Alkalai (2008, 2012) la concibe como un conjunto complejo de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas y emocionales que los usuarios necesitan dominar para utilizar los entornos virtuales efectivamente. Esta conceptualización es el resultado de un exhaustivo estudio de caso a lo largo de cinco años, que le permitió proponer un modelo que incluye seis habilidades del pensamiento como

imprescindibles para lograr la alfabetización digital: *foto-visual*, de *reproducción*, de *ramificación* o *hipertexto*, de la *información*, *socio-emocional* y de *tiempo real* (2012). Entre otras competencias, el autor señala que la alfabetización digital requiere de un usuario que aprenda a encontrar, usar, resumir, evaluar, crear y comunicar información utilizando tecnologías digitales, como así también que sepa interactuar a través de las distintas redes sociales. Debido a la mirada holística que propone esta conceptualización de Eshet, consideramos que la alfabetización digital, así entendida, constituye otro potente constructo organizador de nuestro trabajo interpretativo.

Ahora bien, habiendo revisado los principales conceptos teóricos, los acuerdos y las barreras u obstáculos que se presentan, resulta indiscutible la conclusión de que la incorporación de herramientas tecnológicas a los procesos de enseñanza y aprendizaje agrega nuevas preocupaciones y dimensiones a tener en cuenta a la hora de formular una propuesta didáctica. Además de atender a los objetivos curriculares “clásicos”, se hace necesario que los docentes despleguemos estrategias para fomentar el desarrollo de la alfabetización digital, la autonomía y el pensamiento crítico de quienes aprenden, ya que son estas habilidades para desempeñarse en los entornos digitales las que permitirán –retomando el debate planteado por Litwin (2005; 2014), Coll y Onrubia (2007) y tantos otros- que la mediación de las TIC potencie el aprendizaje.

Es nuestro compromiso como educadores responder a esta invitación tácita a desarrollar nuevas competencias y estrategias innovadoras que respondan a estos nuevos paisajes educativos. Con De Pablos Pons y Cortés (2007) creemos que “las instituciones que siempre están en proceso de aprendizaje reúnen las mejores condiciones para sistematizar, experimentar y evaluar sus prácticas. Este análisis crítico de las propias prácticas es lo que hace que sean transferibles a otros contextos” (p.17). Es por esto que, en tiempos en los que la omnipresencia de la mediación tecnológica en el ámbito educativo ya no ocupaba el centro del debate, nos propusimos emprender esta aventura de indagar respecto de los sentidos y significados que resultan de la inclusión de estos instrumentos de mediación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

12.3 Nuestro proyecto y experiencias: descripción de las propuestas didácticas diseñadas

En el marco de esta aventura de indagación, se diseñaron y realizaron diez experiencias didácticas de carácter multi e interdisciplinario, siguiendo la metodología de la Investigación Acción. Estas experiencias, realizadas en nuestros propios contextos de enseñanza con el objetivo central de descubrir las características identitarias de las buenas prácticas educativas, constituyeron nuestro trabajo de campo:

- Búsqueda de información y colaboración en red: Hacia la construcción colectiva del conocimiento.
- La cibercultura es Tapa.
- Timeless Women / Mujeres Atemporales.
- Aprendizaje Invertido y Mixto en la asignatura Terapéutica Vegetal de Ingeniería.
- Infografías interactivas - dimensiones de participación y presentación de la información.
- Diálogos complejos e interculturales mediados por TIC: expandiendo la escena educativa.
- Ceniza Volcánica: Una solución en la agricultura. Un problema en el ambiente acuático.

- Repensando la escuela post pandemia en el Taller de Tecnología de la FADEL.
- Sala de escape: el asesinato de la profesora en la UNRN.
- Taller de Alfabetización Digital para ingresantes a la carrera de Medicina en la FACIMED.

A los fines de ejemplificar las categorías propuestas para este trabajo como resultado de nuestra investigación, nos focalizaremos en la experiencia didáctica denominada *Diálogos complejos e interculturales mediados por TIC: expandiendo la escena educativa* (Risso Patrón et al., 2021). Sin embargo, en el Anexo 1 se incluye un cuadro con una breve descripción y contexto de una selección de las otras experiencias, para conocer más detalles sobre las mismas.

12.3.1 Diálogos complejos e interculturales mediados por TIC: expandiendo la escena educativa.

En el diseño de esta experiencia se propuso potenciar una propuesta didáctica basada en un proyecto con sentido social e inclusión genuina de TIC (Fried-Booth, 2002; Litwin, 2014; Maggio, 2012), y propiciar un espacio colaborativo virtual y presencial que fomente la comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad sin límites áulicos (Trilling & Fadel, 2009; Burbules, 2014). Adoptando el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) (Coyle et.al, 2010), se trabajó de manera interdisciplinaria (Agazzi, 2004) articulando lengua materna e inglés como lengua extranjera, Lengua y Literatura, Historia, Filosofía y expresiones artísticas y se integraron los distintos niveles educativos en los que las docentes se desempeñaban. Esta propuesta, inicialmente pensada para abarcar tres grupos de estudiantes pertenecientes a dos ciudades y niveles educativos de la zona del Alto Valle de Río Negro pudo llevarse a cabo únicamente entre los estudiantes del CENS N°23 (secundario nocturno de zona rural de la ciudad de General Roca) y de la FADEL (Facultad de Lenguas, de la misma localidad).

Dado el carácter de interacción entre niveles de la experiencia diseñada se plantearon puntos de encuentros entre los estudiantes de los diferentes grupos en espacios virtuales compartidos. Así se buscó, entonces, generar un vínculo entre la forma de enseñar y aprender y el saber, desde la movilización de las relaciones colectivas incluyendo procesos interactivos, instrumentos culturales y TIC que permitieron trabajar en y más allá del ámbito de aprendizaje conocido.

El desafío didáctico se pensó para desarrollarse en distintas etapas:

- elección de un nombre que le dio identidad propia al proyecto (*The value of our past: building a present that matters / El valor de nuestro pasado: construyendo un presente que importe*) a la vez que permitió a los estudiantes comenzar a apropiarse de él;
- presentación de los estudiantes en un entorno virtual (grupo cerrado de Facebook);
- realización del trayecto lector (lectura del *Diario de Ana Frank*) que contempló diferentes géneros textuales desde una lectura crítica de texto y contexto;
- viaje virtual a Amsterdam (aplicación Google Street View) y trabajo con recursos didácticos del centro de Ana Frank Argentina (<https://acortar.link/VwfW86>);
- puesta en diálogo de textos que permitieron vivenciar contextos de libertad y encierro y, finalmente,
- diseño y realización de una producción artística con una mirada proactiva.

Estas fueron las actividades planificadas por el equipo docente como una hoja de ruta previo al comienzo de la experiencia.

12.4 Haciendo foco: identificando características identitarias

Luego de haber llevado a cabo estas experiencias, se identificaron categorías vinculadas a dos etapas principales del proceso de enseñanza y de aprendizaje que pueden ser útiles al pensar las buenas prácticas mediadas por tecnología: el diseño y el desarrollo de la propuesta didáctica. Encuadradas dentro del diseño, exploraremos las categorías de *co-diseño*, *trabajo colaborativo internacional*, *grandes tópicos* y *compromiso social y flexibilidad creativa*. Respecto del desarrollo de la propuesta didáctica se destacará el potencial de las categorías *vínculo afectivo*, *vida propia*, *gestión de los tiempos* y *sinergia*.

12.4.1 Categorías vinculadas al diseño.

12.4.1.1 Co-diseño - juntos a la par

Al observar las relaciones y la gestión de estas experiencias didácticas participativas y co-diseñadas, fuimos testigos de un valioso cambio en las dinámicas de poder que son habituales en las aulas. Debido a los niveles de libertad y apropiación del proyecto que se propician en los estudiantes, observamos que se desdibujan gradualmente estas dinámicas, ya que los docentes frecuentemente pasamos a tener el rol de proveer la logística y los recursos necesarios para llevar adelante una agenda propuesta, en gran medida, por los estudiantes. De la misma manera sucede con el resto de los actores de la comunidad (educativa y en general) que se suman a la iniciativa. Ya sea que se trate de autoridades, familias, personal administrativo, actores de la localidad, todos pasamos a integrar un equipo de pares unidos tras un proyecto que nos inspira.

Una vez que se compartió la hoja de ruta delineada por las docentes con los estudiantes, se los invitó a pensar en un nombre que le diera identidad propia al proyecto que comenzaba a ser conjunto. Luego de analizar esta hoja de ruta, los estudiantes propusieron una serie de títulos de los cuales se votó/eligió *The value of our past: building a present that matters / El valor de nuestro pasado: construyendo un presente que importe*. Este fue el puntapié inicial que les permitió comenzar a apropiarse de él.

Un momento clave de co-diseño surgió en la *Etapa 1* luego de que los estudiantes del CENS N°23 y de la FADEL quisieran conocerse de manera presencial. Para este encuentro, se co-diseñaron con los estudiantes actividades adecuadas para las necesidades de cada grupo que se materializaron en la *Etapa 3*. Así fue que se dividieron las mismas en tres momentos. Para comenzar, se propuso una actividad llamada ‘speed dating’ -citas rápidas/multicitas-, que se planteó como una oportunidad de romper el hielo y profundizar los vínculos que se habían comenzado a establecer en el grupo cerrado de Facebook. En un segundo momento, se diferenciaron las tareas para cada grupo de acuerdo a sus niveles en el idioma inglés y los contenidos que se estaban desarrollando en sus programas. Dado que ya se había comenzado con el trayecto lector del ‘Diario de Ana Frank’ y el análisis de texto y contexto, los estudiantes de la FADEL trabajaron en la presentación de ‘Quién era quién en la casa’, recurriendo a diferentes recursos didácticos visuales creados por ellos mismos para complementar esta presentación que harían con sus pares del CENS N°23, asegurándose que

el nivel de inglés que utilizaran fuera adecuado a los de su audiencia. A su vez, los estudiantes de nivel secundario, se focalizaron en compartir la descripción de una semana típica en la casa, aplicando los contenidos curriculares que estaban desarrollando en sus clases de inglés. Como cierre de esta actividad, se había realizado un sketch de la casa para que de manera colaborativa se fueran colocando las imágenes de quienes eran parte de la casa en las distintas habitaciones de la misma. En un tercer y último momento, se reflexionó, partiendo de algunas citas del Diario de Ana Frank, sobre los contextos de libertad y encierro a la vez que se hicieron conexiones relevantes a las realidades personales de los estudiantes. Todo esto sucedió en un clima distendido y de confianza que tuvo un impacto muy significativo a nivel emocional, aspecto que se explorará en más detalle en la sección ‘vínculo afectivo’.

En estos ejemplos se puede ver cómo los actores principales de esta experiencia se posicionaron como co-diseñadores para presentar propuestas y actividades que respondieron al contexto y propósito de dicho encuentro. Aunque las ideas para las diferentes actividades fueron muchas, de manera conjunta se fueron tomando decisiones utilizando criterios como el tiempo disponible, los niveles de inglés de cada grupo, la secuenciación de las actividades, el hecho de que cada grupo tenía algo diferente que aportar desde el trabajo que se había realizado previamente y así construir un relato de análisis conjunto más rico. Es de destacar que los estudiantes de la FADEL, pertenecientes al programa del Profesorado en Inglés, pudieron vivenciar la toma de decisiones fundadas en criterios didáctico-pedagógicos, co-diseñando su propia experiencia y las actividades que luego llevaron a cabo con los estudiantes del CENS N°23.

12.4.1.2 Trabajo colaborativo internacional

La categoría ‘trabajo colaborativo’ ya cuenta con un reconocido estatus teórico y es intrínseca al ‘aprendizaje basado en proyectos’ (Mergendoller, 2018). Nos gustaría destacar, sin embargo, su dimensión internacional, potenciada por la mediación tecnológica, que surgió con fuerza en dos de las experiencias realizadas en las que se participó en un programa internacional (The GLOBE Program). En el caso de la propuesta didáctica analizada en este trabajo surge con fuerza la categoría de ‘trabajo colaborativo’, sin la veta ‘internacional’. De todas maneras quisimos incluir esta característica identitaria de las buenas prácticas mediadas por tecnología dado que nuestros resultados marcan su alto valor al momento de potenciar aprendizajes perdurables y significativos.

12.4.1.3 Grandes tópicos y compromiso social

Otra característica en común de las experiencias realizadas es que fueron generadas para propiciar respuestas a necesidades y deseos que integran la agenda social (Maggio, 2018), como el desarrollo de la alfabetización digital (identificada como una deuda en la formación de grado universitaria), la búsqueda de nuevos modelos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación motorizados por las particularidades de diferentes contextos educativos y la ampliación de los confines del aula, tanto para socializar con la comunidad educativa como para generar intervenciones con la sociedad. Creemos que es precisamente esta característica de ser inquietudes de cambio compartidas la que transforma a estas temáticas abordadas en las distintas propuestas, en grandes tópicos (Maggio, 2018) que convocan a estudiantes, docentes y comunidad al trabajo conjunto. Es por esto que decidimos agregar esta nueva categoría en nuestro intento de dilucidar las características identitarias

de las buenas prácticas educativas.

En lo que respecta a la experiencia que se ha tomado como ejemplo, podemos además mencionar la profundidad y relevancia de la temática abordada con ambos grupos. Algunos de los grandes tópicos que los convocaron a participar de esta propuesta de manera activa y comprometida fueron el análisis de los contextos de libertad y encierro desde una lectura crítica de texto y contexto, la conexión con las realidades y vivencias culturales de nuestros estudiantes y el rol preponderante que juega el arte en la visibilización y concientización sobre problemáticas vigentes en nuestro presente. Todo esto, como lo indica el título del proyecto, resaltó la importancia del pasado y nuestra historia como humanidad - a partir del relato y la mirada de Ana Frank sobre el Holocausto - para informar nuestro presente como otro de los grandes tópicos.

12.4.1.4 Flexibilidad creativa

La realización de las experiencias didácticas planteó desafíos que llevaron a concluir que una característica fundamental para materializar este tipo de prácticas es la flexibilidad creativa. Esto implica una disposición de todos los participantes a realizar ajustes en el diseño, expresar diferentes puntos de vista, negociar objetivos y trabajar de manera conjunta para su concreción. Es decir, se requiere una mente abierta (Dewey, 1910, 1916) y diálogo crítico (Mezirow, 1990, 2000), partiendo de una hoja de ruta tentativa, teniendo en cuenta que se involucrará en un proyecto colaborativo a disciplinas distintas, en escenarios educativos y espacios geográficos diversos.

Esta categoría se puso de manifiesto en cada instancia de co-diseño cuando se planteaban nuevos cursos de acción. Un ejemplo de esto fue la toma de decisiones realizada en la preparación para la muestra del acto de egreso de los estudiantes del CENS N°23. El planteo inicial apuntaba a la creación de una muestra andariega que luego de algunos debates sobre la posibilidad de su concreción tomó una nueva modalidad. A partir de la invitación a participar del acto, se pone en juego la flexibilidad creativa de todos los participantes para materializar las ideas propuestas. Como señalaba Dewey, la actitud de mente abierta implica tener un deseo activo de escuchar múltiples puntos de vista, prestar atención a las alternativas y reconocer la posibilidad de estar equivocado incluso en nuestras creencias más arraigadas. Cuando esta actitud está dada, nuestra práctica puede ser llevada a cabo con flexibilidad creativa.

12.4.2 Categorías vinculadas al desarrollo de la propuesta didáctica

12.4.2.1 El vínculo afectivo

En muchas de las experiencias didácticas llevadas a cabo, el contexto virtual de colaboración propició un vínculo afectivo entre los estudiantes que se extendió más allá de la tarea académica. Por ejemplo, en la propuesta analizada, luego de haber compartido actividades mediante el grupo cerrado de Facebook, los estudiantes del CENS N°23 y la FADEL expresaron el deseo y la necesidad de conocerse de manera presencial. Este encuentro significó un intercambio altamente positivo y motivador donde se profundizaron los lazos afectivos a tal punto que, como ya mencionamos, el grupo de la FADEL fue invitado a participar del acto académico de egreso de los estudiantes del CENS N°23.

Otro ejemplo de cómo la dimensión afectiva se puso en juego en esta experiencia tiene que ver con la motivación y la autoestima. Cabe destacar que los estudiantes del CENS N° 23 expresaron

en varias ocasiones sentirse estigmatizados por concurrir a una institución para adultos, en horario nocturno y de una zona rural. Sin embargo, como resultado de este trabajo en conjunto, los estudiantes de nivel medio pudieron conocer el contexto de quienes estudian en la universidad y manifestaron que, a partir de este intercambio, se dieron cuenta que ambas realidades, tanto personales como educativas, tienen muchos puntos en común ya que atravesaban dificultades similares para poder estudiar: maternidad, viajes largos, trabajo y estudio. Ésto hizo que lo que les parecía lejano e inaccesible, les pareciera posible. Es decir, varios de ellos se sintieron motivados para continuar con sus estudios en la universidad.

Si bien el tema de la autoestima no fue foco de nuestra investigación, de lo explicitado por los estudiantes, se desprende que la participación en este proyecto fortaleció esta esfera. Al compartir el material que cada subgrupo preparó para la visita, sintieron que sus producciones eran puestas en valor a partir del interés y disposición entusiasta de todos los presentes. Por lo tanto, este intercambio les resultó sumamente enriquecedor dado que les permitió percibirse a sí mismos como personas capaces de enseñar y aprender.

Toda esta movilización de la esfera afectiva fue motorizada inicialmente en el grupo cerrado de Facebook. Esto nos permite cuestionarnos el concepto de presencialidad versus virtualidad ya que es evidente que no se trata de constructos opuestos; todos los participantes estábamos *presentes* a través de la mediación tecnológica. Experiencias como ésta nos señalan el valor de indagar respecto del modo en que se configura este vínculo afectivo a través de la colaboración en red, dejando de lado el supuesto de que la tecnología no favorece la dimensión afectiva.

12.4.2.2 Vida propia

En esta categoría intentamos reflejar un fenómeno que se dio, en mayor o menor medida, en todas nuestras experiencias: los proyectos fueron pensados originalmente por los docentes con una lógica y propósitos claramente delineados, pero luego cobraron vida propia cuando los estudiantes, los distintos actores del contexto educativo y la comunidad se apropiaron de ellos. Este proceso resulta emocionante, al vivenciar que todos somos co-autores del proyecto y que no hay límites en cuanto al alcance que éste puede tener.

Retomando el relato de la experiencia con el CENS N°23, previa a la visita de los estudiantes universitarios a la escuela, Marisa Simonetti, la portera, al enterarse que se iba a generar este encuentro, se ofreció a preparar pizzas caseras para compartir durante este momento. La idea fue recibida con alegría y rápidamente los estudiantes se organizaron solos, a través de las redes sociales, para llevar los ingredientes. Se pueden observar dos instancias de vida propia en esta hermosa iniciativa espontánea: la propuesta de la portera y por otro lado la autogestión del grupo a través de las redes.

De la misma forma, esta categoría se vio reflejada al participar del acto de colación con la muestra artística conjunta. Nuevamente, nos encontrábamos sumergidos en un torbellino de ideas que respondían al eje conductor del proyecto común que nos unía: *El valor de nuestro pasado: construyendo un presente que importe*. Así, a través de la mediación tecnológica, que benefició el intercambio de propuestas, se acordó el diseño y elaboración de cuatro obras artísticas colaborativas: una pintura (CENS N°23), un caleidoscopio, la recreación del árbol de la casa de Ana Frank y un poema (estudiantes FADEL).

Sin que ésto haya sido explicitado en la propuesta inicial como una actividad a realizarse, vemos como desde la apropiación del proyecto, los estudiantes de ambas instituciones plantean una serie de obras artísticas para exponer en un momento tan importante como lo es un acto académico de egreso. Llevar esta muestra artística a cabo tuvo un doble impacto positivo. Por un lado, permitió hacer partícipes al resto de los estudiantes del CENS N°23, a sus familias y a la comunidad educativa en general del cierre del proyecto realizado entre dos instituciones de niveles diferentes. Por otro lado, el hecho de que los estudiantes de la FADEL pudieran estar presentes en este evento tan relevante en la concreción de los objetivos de sus pares, resultó ser una oportunidad conmovedora.

Destacamos en estos ejemplos el rol fundamental de la mediación tecnológica como facilitadora en la materialización de las ideas que se generaron. Podemos apreciar como se borran las barreras del tiempo y espacio acotado a los momentos presenciales del aula dado que se discuten las propuestas y se toman decisiones en tiempo real. Esta inmediatez que brinda la tecnología favorece la democratización de los roles de los distintos participantes ya que no es únicamente el docente quien toma las iniciativas, las aprueba y las gestiona.

Finalmente, cabe señalar que, como podemos observar, las categorías ‘vínculo afectivo’ y ‘vida propia’ se entrelazan estrechamente ya que a partir de estas propuestas autogestionadas por el propio grupo, una vez más se vivenció la conexión afectiva generada entre los grupos y los valores como la empatía y la generosidad para, entre todos, construir una propuesta más rica y ambiciosa.

12.4.2.3 Gestión de los Tiempos

En un primer momento, al conformar el marco teórico de nuestro proyecto, señalamos que existe acuerdo en la bibliografía respecto de la riqueza de los proyectos abiertos y colaborativos, realizados por estudiantes activos y autorregulados. Ahora bien, estos procesos de realización de proyectos genuinamente democráticos y participativos implican una alta demanda de tiempo. Garantizar un verdadero proceso democrático significa escuchar y considerar todas las voces, tanto durante la realización de las distintas etapas de un proyecto como de la negociación de las decisiones conjuntas en los nuevos rumbos que éste pueda tomar. En este escenario, los tiempos oficiales, los tiempos académicos y los tiempos personales actúan como estructurantes y limitantes de nuestros espacios de participación. Es por ello que una adecuada gestión de los tiempos se torna esencial.

La variable tiempo también resultó una limitante para aprovechar oportunidades de vinculación muy valiosas que surgieron en el devenir de los proyectos. Tomando otros ejemplos de la experiencia *El valor de nuestro pasado: construyendo un presente que importe* tuvimos la oportunidad de realizar un encuentro virtual con el hijo de una sobreviviente del Holocausto, una actividad conjunta con la Comunidad Judía y la posibilidad de albergar la Muestra Itinerante del Museo de Ana Frank Argentina. Si bien estas iniciativas, relacionadas a las diferentes aristas de esta experiencia, la hubieran enriquecido de manera exponencial, las restricciones de tiempo las volvieron inviables.

Reafirmamos, entonces en nuestra indagación, el valor que Maggio le otorga a la variable tiempo cuando afirma que es importante “volver nuestro análisis sobre el tiempo como tema, estudiarlo profundamente en las propuestas que ponemos en juego” (2018: 54) y coincidimos en que gestionar adecuadamente los tiempos “puede ser uno de los desafíos más interesantes de una didáctica contemporánea” (2018: 54). En los procesos genuinamente colaborativos y co-creativos, la gestión de los tiempos es una variable más que ocupa naturalmente el debate y afecta las decisiones. Es

decir, nos tomamos tiempo para conversar sobre los tiempos.

12.4.2.4 Sinergia

Recurrimos al concepto de sinergia para describir un fenómeno que se generó en diferentes momentos de muchas de las experiencias realizadas, particularmente en la etapa final. Cuando las propuestas didácticas alcanzaron su máximo potencial, no fue necesario para las docentes motivar a los estudiantes ni sugerir nuevos rumbos. Muy por el contrario, el rol docente fue, en muchas ocasiones, el de acompañar con entusiasmo las numerosas propuestas que surgían del grupo, tanto de los estudiantes como de otros profesores, de los directivos y de la comunidad.

Retomando la última etapa de la experiencia “*El valor de nuestro pasado: construyendo un presente que importe*”, esta sinergia se vivenció cuando surgió la propuesta de los estudiantes de participar en el acto académico de egreso organizado por el CENS N°23 con una muestra conjunta de cierre. De manera espontánea y autogestionada, los estudiantes idearon diferentes producciones artísticas poniendo “en relieve lo que sus ojos vieron y [consideraron] relevante recordar y mantener vivo a los ojos de la comunidad, inspirados en una o más temáticas derivadas de lo que se debatió a lo largo del proyecto” (Risso Patrón et al., 2021). Fue así que mediante el co-diseño y las decisiones democráticas, los participantes se apropiaron una vez más de la propuesta. Se puede pensar, entonces, que tanto el co-diseño como la autogestión son factores fundamentales para que emerja el proceso de sinergia, debido a que ni la finalización de las clases, ni la época demandante del año impidieron la participación activa y el compromiso pleno de todos los involucrados.

Como se puede observar vuelve a surgir una reflexión en cuanto a la variable Tiempo cuando ésta opera en un contexto de sinergia. Es importante destacar que cuando nos convoca un objetivo común y la concreción de una propuesta consensuada, muchas veces los participantes hacen acuerdos sin medir ni tiempos ni esfuerzos. Es en estos casos que el Tiempo pareciera multiplicarse y las metas ambiciosas logran hacerse realidad. Por ejemplo, los estudiantes de la FADEL participaron de toda la experiencia en horarios extracurriculares, de manera voluntaria. Lo que es más, cuando asistieron al acto de egreso de sus pares del CENS N°23, ya había finalizado el cuatrimestre.

En nuestra experiencia, este tipo de proyectos abiertos y participativos llegan a su máxima expresión cuando quienes participan lo hacen con pasión y compromiso. Aquí el rol del docente pasa por detectar los momentos de potencial aprendizaje a cada paso, y por acompañar con sus conocimientos y recursos las iniciativas de los estudiantes. La RAE define el proceso de sinergia como “acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales”. Esta metáfora nos parece más que acertada para describir estos momentos de las propuestas didácticas, ya que todo lo que sucede se ve favorecido y potenciado. En esta etapa ya han sido consolidados los roles de participación activa de todos los miembros y existe un clima de confianza, alegría y trabajo genuinamente colaborativo, que maximiza el aprendizaje ya que se hace memorable.

12.5 A modo de cierre

Al analizar el proceso de cinco años de investigación (2018-2022) podemos afirmar que avanzamos en lo que fuera nuestro objetivo general: contribuir al conocimiento, la formación y el desarrollo

profesional docente a partir de la construcción de categorías teórico-interpretativas que den cuenta de las características identitarias y las estrategias didácticas que constituyen buenas prácticas a la hora de diseñar propuestas mediadas por tecnología. Si bien entendemos que los resultados alcanzados no son exhaustivos, llegamos a la conclusión de que al diseñar propuestas didácticas mediadas por tecnología es deseable que éstas impulsen la articulación entre niveles, espacios curriculares y la comunidad, logren una apropiada gestión de los tiempos, fomenten la flexibilidad creativa, promuevan el co-diseño, aborden grandes tópicos con compromiso social, y alienten el trabajo colaborativo internacional. Es importante tener en cuenta que estas categorías no son estancas; muy por el contrario, tienen límites difusos, se entrelazan y retroalimentan entre sí.

Si estas características identitarias de las propuestas didácticas están dadas, estamos en presencia de buenas prácticas cuando esto sucede en un contexto con vínculos afectivos positivos, conducentes a que el proyecto tenga vida propia. En el momento en que se conjugan todos estos elementos seremos testigos de la magia de la sinergia positiva, de logros superiores a los que podría haber alcanzado individualmente un docente, un estudiante o un equipo directivo, aún con la conectividad más potente y los mejores dispositivos. Esto es porque el producto de esta sinergia es claramente más que la suma de sus partes. Indudablemente, es en este territorio donde podemos pensar y soñar la anhelada enseñanza poderosa así como el aprendizaje perdurable (Maggio, 2012) y significativo (Ausubel, 1968).

12.6 Nuevos horizontes

Finalmente, dado que toda investigación genera nuevos interrogantes, nuestro eje de indagación actual intenta explorar las buenas prácticas educativas tendientes a la alfabetización digital en ambientes de enseñanza y de aprendizaje enriquecidos. En esta nueva etapa, capitalizando los resultados alcanzados en estos cinco años, mantenemos el objetivo de profundizar la comprensión de aquellas prácticas educativas que conducen al desarrollo de una alfabetización digital, cuya conceptualización está en constante evolución, hoy signada por la insoslayable presencia de la Inteligencia Artificial.

Referencias

- Agazzi, E. (2004). El Desafío de la Interdisciplinariedad: Dificultades y Logros. *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. V (Nº 2/02), 241-252 <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5877/1/EVANDRO%20AGAZZI.pdf>
- Aguirre, C. et al. (2015). Aplicación de las TIC en la educación superior como estrategia innovadora para el desarrollo de competencias digitales. *Campus Virtuales*, 3(1), 88-101
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
- Area Moreira, M., Sanabria Mesa, A. L. y Vega Navarro, A. (2013). Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) en las Comunidades Autónomas de España desde la visión del profesorado. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barberá Cebolla, J.P y Fuentes Agustí, M. (2012) Estudios de casos sobre las percepciones de los

- estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación secundaria. *Profesorado - Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 16 (N° 3). Recuperado el 10/09/ 2013 de www.ugr.es/recfpro/rev163COL4.pdf
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), 218-259.
- Bradley-Levine, J. y Mosier, G. (2018). Benefits of PBL instruction: An overview. En E. Galindo & J. Lee (Eds.), *Rigor, Relevance, and Relationships: Making Mathematics Come Alive with Project-Based Learning* (pp. 25-30). The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Bradley-Levine, J., y Mosier, G.G. (2022). Literature Review of Project-based Learning. *Journal of Educational Research and Policies*.
- Bravo, A. A. (2013). El periodismo de datos y la web semántica. *CIC. Cuadernos de información y comunicación*, 18, 99-116.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-328.
- Burbules, N. C. (2014a) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados : educación y sociedad*, 1(1), 131-134. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- Burbules, N. C. (2014b). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol 22, 104 2014. Recuperado el 6/12/2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Calvet, M., Risso Patrón, Z. y Mignolet, S. (2017). Alfabetización digital en las propuestas didácticas de nivel medio [en prensa].
- Capilla Garrido, E. y Cubo Delgado, S. (2017). Phubbing: conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación con el bienestar psicológico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 173-185.
- Casey, L. y Bruce, B. (2010). Sustaining the Inquiry Cycle: Digital Literacy Reframed. En D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of SITE 2010--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1372-1379). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado el 1/10/2018 en <https://www.learntechlib.org/primary/p/33548/>
- Chiecher, A. C., & Marín, D. G. (2016). Docentes universitarios y tecnologías en la educación. Usos y modelos de inclusión. *Contextos de Educación*, (20).
- Chrobak, E. y Risso Patrón, Z. (2015). “Explorando nuevos territorios: Portafolios electrónicos. . . hacia una integración holística de las TIC al aula” Jornadas en Didáctica General 1° de la Patagonia y 2° del Comahue. 6 y 7 de agosto. Universidad Nacional del Comahue.
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. <https://www.maestrosdelweb.com/images/2010/01/planeta-web20.pdf>
- Cortés Rincón, A. (2016). Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan

- el desarrollo profesional docente: un estudio en instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá (Col). (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds). (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. En *Anuario de Psicología*, Vol. 38, (Nº 3), 377-400. Recuperado el 15/04/2015 de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/76571>
- Coll, C. & Martí, E. (2001). La explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II Psicología de la educación escolar*, 67-88.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- de Pablos Pons, J. y Jiménez Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15-28 . <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- de Pablos Pons, J. (2010). Higher Education and the Knowledge Society. Information and Digital Competencies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 7, 6-15. <https://link.springer.com/article/10.7238/rusc.v7i2.977#citeas>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Collier-Macmillan Canada.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Chaiklin, S y Lave, J. (Comp.). *Estudiar las prácticas*. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu.
- Eshet-Alkalai, Y. (2008). Real Time thinking in the Digital Era. En *Encyclopedia of Information Science and Technology, Second Edition, Volume VII*, (2009), 3219-3223.
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-276. <http://iisit.org/Vol9/IISITv9p267-276Eshet021.pdf>
- Esteve Segarra, A. (2016). Flipped Teaching o la clase invertida en la enseñanza del derecho. *Actualidad jurídica iberoamericana*, Número 4-2, 75-95
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Fox, B. and Twining, P. (2006). Comparing perspectives on the role of ICT in education. En *SITE International Conference Annual 2006. Association for the Advancement of Computing in Education, March 20-24*.
- Fracchia, C. (2013). Evaluación en Modalidad a Distancia de los Aprendizajes de Técnicas de Programación Estructurada (Tesis de Maestría). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Fracchia, C., Pérez, F., Acuña, A., Plaza, J., y Pérez, T. (2015). Consolidación de redes de conocimiento: experiencia Comahue. *Signos Universitarios*, Vol II.
- Freire, J y Schuch Brunet, K. (2010). Políticas y prácticas para la construcción de una Universidad Digital. En *Boletín electrónico de la cátedra de la UNESCO de gestión y política universitaria*.

- Recuperado el 09/09/2013 en www.lacuestionuniversitaria.upm.es/
- Fried-Booth, D. (2002). *Project Work*. Second Edition. Oxford University Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Trow, M., Scott, P. y Schwartzman, S. (1994). *The New Production of Knowledge*. Sage, London.
- Gil, J. S., y Petry, P. P. (2016). Promoting digital competence in secondary education: are schools there? Insights from a case study. En *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 5(1), 57-63.
- Gilstar, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley
- Hargittai, E. (2008). Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review*, 23, 371-379
- Herr, K. & Anderson, G.L.(2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Sage Pub.
- Herrera Jiménez, A. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 17 (1) 1-4.
- Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.
- Litwin, E. (2005). (comp.). *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. 1era Ed. Amorrortu.
- Litwin, E. (2014). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos* (Octava Edición). Paidós.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 20 (1)
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.
- Mergendoller, J. (2018). Defining High Quality PBL: A Look at the Research. Recuperado el 6/03/2023 de <https://hqpbl.org/wp-content/uploads/2018/04/Defining-High-Quality-PBL-A-Look-at-the-Research-.pdf>
- Mezirow, J. (Ed.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning* (1º ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass Inc.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015) Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad Segunda etapa. Recuperado el 17/09/2017 de <https://www.educ.ar/recursos/126462/cambios-y-continuidades-en-la-escuela-secundaria-la-universidad-publica-conectando-miradas>
- Orellana Alonso, N. y Gacel-Ávila, J. (coords.) (2013). *Educación superior, gestión, innovación e internacionalización*. Universidad de Valencia y Universidad de Guadalajara.
- Plaza, M. J. (2011). Materiales didácticos en educación a distancia en la Universidad Nacional del Comahue (Tesis de Maestría). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ricoy Lorenzo, M. D. C., y Fernández Rodríguez, J. (2013). Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de educación*, N° 360, 509-532.

- Risso Patrón Z., Scilipoti P. y Gasparini G. (2021). Diálogos complejos interculturales mediados por TIC: expandiendo la escena educativa. En Hebe E. Gargiulo ; Víctor Hugo Sajoza Juric; Ana Cecilia Cad. (ed.). *Las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel superior*. Volumen II, 99-105. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/18879>
- Rodríguez, E.R. (2014) Utilización de la Plataforma virtual como soporte de la asignatura Inglés 1 con modalidad presencial de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional del Comahue (Tesis de Maestría) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/547056>
- Ruiz Bolívar, C. (2016). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 7(2), 86-100.
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st Century Skills*. Jossey-Bass.
- Valverde Berrocoso, J. et al. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información 11 (1)*, 203-229. Recuperado el 10/01/2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897009>
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Anexo 1: Selección de experiencias didácticas enmarcadas dentro del proyecto de investigación

1) **Título:** Búsqueda de información y colaboración en red: Hacia la construcción colectiva del conocimiento.

Contexto: Experiencia realizada con estudiantes de tres cursos, pertenecientes a diferentes materias y carreras de grado: Taller de Tecnología en la Enseñanza de las Lenguas (Profesorado en Inglés, FADEL) y Requisito de Idioma: Inglés Nivel I y Nivel II (Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social, FADECS). Año: 2018.

Descripción: Se utilizó un aula virtual, donde los estudiantes accedieron al material didáctico y trabajaron colaborativamente mediante foros de debate y wikis. Los objetivos de esta propuesta fueron: el desarrollo de estrategias de búsqueda de información (Perelman, 2011), el aprendizaje y la enseñanza en entornos no convencionales (Burbules, 2014) y la participación en comunidades de práctica y culturas ciudadanas (Jenkins, 2006). Para capitalizar los conocimientos y perfil de ambas carreras, se pensó una consigna que apelara a la inteligencia colectiva y a la experticia de ambos grupos: a partir del enunciado disparador "La sociedad digital del Siglo XXI resignifica nuestra forma de participación ciudadana, la comunicación, la educación y el acceso a la información", buscar en la Web la información en inglés, para realizar una tapa de una revista digital especializada en temáticas de actualidad. Dicha tapa debía incluir una imagen, un video y 3 titulares que reflejaran el tema investigado. Finalizada la experiencia, se realizaron encuestas a los estudiantes y una puesta en común en el aula que fue videograbada, donde se evaluó la experiencia en términos de los contenidos específicos de cada materia y de las habilidades de alfabetización digital. La devolución fue muy positiva; en especial, los estudiantes valoraron la oportunidad de vivenciar un contexto de aprendizaje virtual, ya que para muchos esta fue su primera experiencia y la consideraban valiosa dado que las propuestas de formación de posgrado suelen ser en contextos virtuales.

2) **Título:** La cibercultura es Tapa.

Contexto: Participaron estudiantes de dos espacios curriculares: el Taller de Tecnología en la Enseñanza de las Lenguas (Profesorado en inglés) y Requisito de Idioma: Inglés, Nivel II (Comunicación Social). Año: 2019.

Descripción: Nueva edición de la experiencia didáctica de búsqueda, gestión y validación de la información y colaboración en red, con algunas modificaciones que respondieron a lo aprendido de la primera propuesta. Los desafíos planteados fueron promover el desarrollo de las competencias del inglés, siguiendo el modelo Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) y fomentar las habilidades de ciudadanos críticos y activos en la sociedad del siglo XXI. La temática propuesta para la realización de la tapa de revista digital fue el impacto de las TIC en la comunicación, la educación y las modalidades de participación, explorando fenómenos como la cibercultura, el ciber-activismo, el aprendizaje virtual y los medios digitales. Respecto del impacto de esta experiencia, podemos mencionar la riqueza del proceso de participación colaborativa interdisciplinaria y el proceso de reflexión metacognitiva tanto respecto del aprendizaje de la lengua meta, como de su enseñanza, incorporando la mediación tecnológica a propuestas didácticas basadas en proyectos.

3) **Título:** Infografías interactivas - dimensiones de participación y presentación de la información

Contexto: Experiencia llevada a cabo con los estudiantes de las asignaturas Historia de la Educación General y Argentina -Profesorado en Nivel Inicial y en Enseñanza Primaria (FaCE). Año: 2019.

Descripción: Esta propuesta de trabajo se construyó desde una posición política y pedagógica en la cual nuestro eje lo constituye la revalorización de la historia como campo disciplinar. En este sentido, el para qué de la historia direcciona nuestras propuestas teóricas y metodológicas. Con el fin de interpelar a los sujetos que transitan la institución en su conjunto, las infografías se imprimieron en formato póster y fueron expuestas en el pasillo de la Facultad para habilitar un tiempo y espacio de reflexión acerca de la “historia reciente”, resultando el 24 de marzo una fecha clave. La actividad se organizó en torno a un video de presentación y cinco infografías que presentaron los ejes temáticos: Prensa, dictadura y sociedad, Pedagogía autoritaria, Modelo económico de la dictadura, Resistencia obrera y La memoria a través del relato del arte.

Se decidió utilizar infografías interactivas porque posibilitan diferentes dimensiones de participación y presentación de la información: 1. Las infografías impresas expuestas en las paredes siguieron las características de la comunicación textual y la lógica de participación fue lineal. 2. Las infografías publicadas online presentaron diversos recursos multimedia que habilitaron la interactividad de los destinatarios, en base a la lógica de la comunicación hipertextual. Esta forma de comunicación educativa nos permitió un desarrollo más profundo e interesante por la combinación de textualidades narrativas. 3. Tanto las infografías interactivas como el video de presentación se alojaron en la web como Recursos Educativos Abiertos (REA) bajo licencia Creative Commons. Esto significa que todos los contenidos podrán ser reutilizados y adaptados con fines educativos, con la condición de citar a los autores correspondientes.

4) **Título:** Timeless Women / Mujeres Atemporales.

Contexto: Este proyecto surge en el año 2018 dentro de la Cátedra Lengua Inglesa 1, del segundo año de las carreras del Profesorado y Traductorado de Inglés de la FADEL. Año: 2018 y 2019.

Descripción: Concebida la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero basada en proyectos se diseñó una propuesta que abordara temáticas relevantes a los intereses de los estudiantes y el contexto histórico y social (Maggio, 2018). Así, se delineó un proyecto que reivindicó el rol de la mujer como un agente de cambio a lo largo de la historia hasta el presente. La guía de trabajo grupal consistió en la elección de una mujer importante, de ficción o real, a ser incluida como estatua en el Museo de Cera a cielo abierto: Mujeres Atemporales, visitado por la comunidad educativa y familiares. Se realizó una búsqueda de información sobre los logros más relevantes de la mujer elegida y un miembro del grupo se vistió como esta mujer y fue la estatua de cera viviente. Además, los grupos decoraron su rincón dentro de las salas del museo recreando el contexto al que pertenecía la mujer atemporal. La investigación realizada quedó plasmada en formato de texto (citas seleccionadas de las mujeres), audios (de los estudiantes explicando sus razones para la elección) y audiovisual (los estudiantes protagonizaron una entrevista imaginaria con la mujer elegida). Todo esto fue accedido por los visitantes a través de códigos QR pegados en las caras de cubos presentados en cada rincón. Luego de socializar esta experiencia didáctica piloto, se replicó con estudiantes del CET8 (Escuela Técnica Secundaria de la ciudad de Allen). Se trabajó

colaborativamente entre las docentes y los estudiantes de las dos instituciones, FADEL y el CET 8, y se concretó de manera conjunta la exposición de una nueva edición del Museo de Cera, en la ciudad de Allen.

Durante el año 2019 se plantea una nueva edición de manera aún más interdisciplinar, con las cátedras de Italiano y de Didáctica Especial y Residencia 1. Los visitantes podían elegir entre los idiomas Inglés, Italiano o Español para escuchar la información sobre cada estatua. Además, estudiantes de la asignatura Didáctica Especial y Residencia 1 prepararon ejercitación de Pre y Post visita. Las propuestas pre-visita fueron diseñadas para ser resueltas con antelación por los alumnos de las escuelas primarias y secundarias invitadas. Para las actividades de post-visita, que incluían juegos y tecnologías aplicadas al servicio de la propuesta didáctica, se habilitó una sala especial en el museo.

5) **Título:** Ceniza Volcánica: Una solución en la agricultura. Un problema en el ambiente acuático.

Contexto: Clubes de Ciencias del CEI San Ignacio y Huechulafquen. Año: 2017

Descripción: Proyectos interdisciplinarios en el marco de The GLOBE Program que aprovechó el evento de la caída de ceniza volcánica para realizar investigaciones en los Clubes de Ciencias del CEI San Ignacio y Huechulafquen. Se realizaron trabajos de investigación en dos clubes de ciencias para investigar el impacto de la ceniza volcánica. El Club de Ciencias del CEI San Ignacio investigó el uso de la ceniza volcánica mezclada como sustrato para utilizar en la huerta (se probaron diferentes combinaciones de sustratos en el crecimiento de rabanitos - *Raphanus sativus L*). El Club de Ciencias Huechulafquen investigó el impacto en el número y diversidad de macroinvertebrados a partir de la caída y sedimentación de la ceniza volcánica en el lecho del río Chimehuín comparando datos anteriores y posteriores al evento.

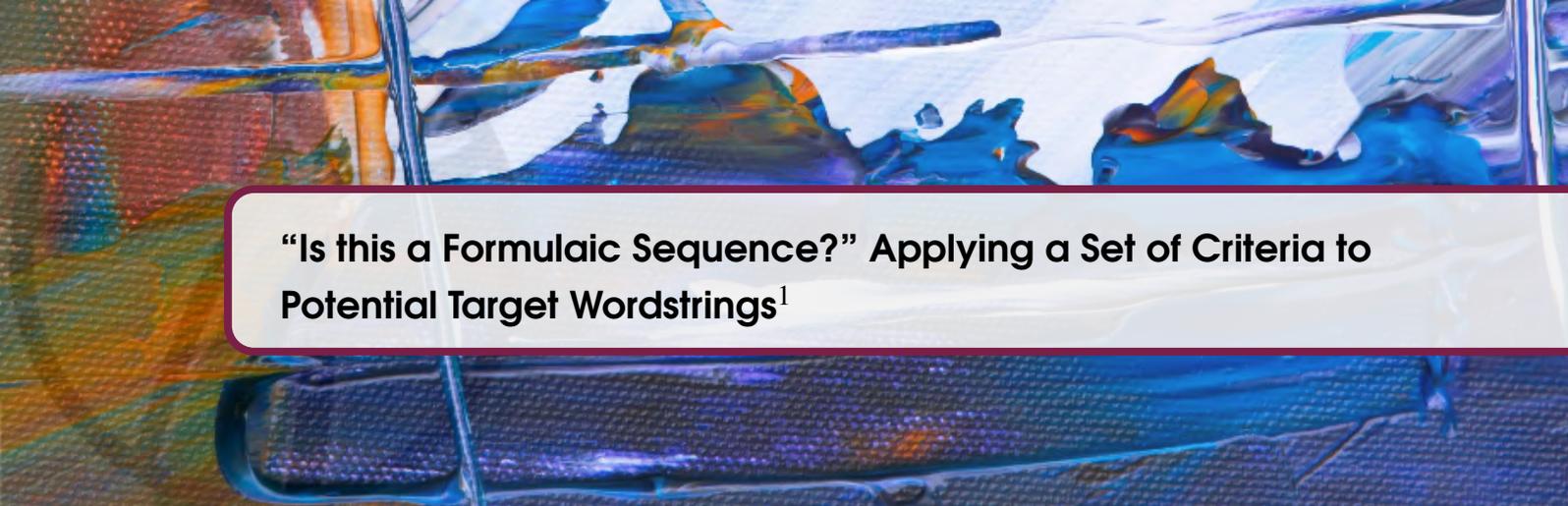
6) **Título:** Sala de escape: el asesinato de la profesora en la UNRN.

Contexto: Experiencia con estudiantes de la materia Inglés 1 de las carreras Licenciatura en Artes Visuales y Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses de la Universidad Nacional de Río Negro, nivel universitario. Año: 2020.

Descripción: Proyecto de gamificación a través de una sala de escape. Se preparó una sala de escape basada en un misterio para los estudiantes de criminología de la UNRN. Esta presentación sirvió como puntapié inicial en donde los estudiantes encontraron un marco que organizó todas las actividades virtuales que realizaron en el cursado virtual. Se partió de la historia de un crimen a resolver que posicionó a los estudiantes en el lugar de detectives que deben resolver un misterio. Para lograrlo deben cumplir con una serie de misiones (trabajos prácticos) que involucran la resolución de una serie de contenidos que están directamente conectadas al contenido curricular a desarrollar en la materia, por ejemplo, el registro de las tareas en un portafolio (detective notebook), las entrevistas a los sospechosos, la descripción de la escena del crimen, etc. Esta aplicación se comparte en una plataforma Moodle donde encuentran el acompañamiento y las instrucciones clase por clase para la realización de las actividades que luego registran en un portafolio digital personal (Drive). Para poder seleccionar cada actividad, se realizó una curación de contenidos para que los estudiantes no se sientan abrumados con la cantidad de material disponible en la web, que luego fueron adaptados con fines didácticos. Cada una de las actividades fueron diseñadas para que el estudiante elabore y produzca contenidos propios atravesados tanto por el contenido de la materia como por las TIC.

LINGÜÍSTICA

- 13 “Is this a Formulaic Sequence?” Applying a Set of Criteria to Potential Target Wordstrings
María Angélica Verdú, Magdalena Zinkgräf y Lucía Soledad Valls 160
- 14 Plunging into a Legend for Chunks in an EFL Classroom: A Practical Experience
María del Mar Valcarce, José A. Sobrino y Clara Chiclana 176
- 15 Sailing towards “Islands of Accuracy” in Myths and Legends: Useful Guidelines on How to
Teach Chunks in an EFL Context
Gabriela Fernández, Carla Valls, José A. Sobrino y Paola Mabel Scilipoti 185
- 16 The Proof is in the Pudding: Two TBL Experiences in the English Classroom at the Translation
Program
Paula J. Liendo y Stella Maris Maluenda 199



“Is this a Formulaic Sequence?” Applying a Set of Criteria to Potential Target Wordstrings¹

María Angélica Verdú*

maria.verdu@fadel.uncoma.edu.ar

Magdalena Zinkgräf*

maguizinkgraf@gmail.com

Lucía Soledad Valls*

lucia.valls@fadel.uncoma.edu.ar

*Universidad Nacional del Comahue

Findings in Corpus Linguistics have revealed that language is mostly formulaic in nature, with typical and recurrent wordstrings constituting conventional ways of conveying ideas in the target language community. In L2 contexts, Wray's (2002) formulaic sequences (FSs) should be taught explicitly to maximize learners' acquisition and overall linguistic performance. To assess the formulaic nature of prospective sequences, we need to determine to what extent the characteristics that define FSs are present. The results of dictionary, corpora and YouGlish searches exemplify the analysis of the formulaic status of some phrases from a song to foster the use of this practice on potential target FSs in classroom materials.

Keywords: formulaic sequences, vocabulary teaching, dictionary use, corpora searches

13.1 Introduction

Advances in Corpus Linguistics have systematically revealed language's predominantly formulaic nature. However, the teaching of a foreign language has not typically devoted sufficient attention to this aspect of learners' competence, which in L2 settings becomes imperative. Of all the possible linguistic exponents within this branch, Wray's (2002) formulaic sequences (FSs) will be focused on in this chapter, defined as conventional strings of more than two words serving specific communicative functions among speakers of a linguistic community. Because the type of formulaic input L2 learners receive may not be sufficiently rich for them to perceive the typically frequent sequences in the target language, research has been carried out to assess how explicitly teaching FSs enhances acquisition (Boers, 2020; Wolter, 2020). In order to draw learners' attention to the sequences in the input we deem teachable, it is first essential that we identify them ourselves. The purpose of this chapter is to outline specific procedures that can help teachers

¹This chapter stems from research project J033 “Enseñanza y aprendizaje de secuencias formulaicas en estudiantes de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) en escuelas primarias” and research project J040 “Secuencias formulaicas en leyendas y canciones: enseñanza-aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera en escuelas primarias y secundarias” (Fadel, UNCo), which have been subsidized by Secretaría de Ciencia y Técnica (UNCo).

assess the characteristics of selected wordstrings in order to later raise learners' awareness of their natural form, meaning and use in authentic contexts. Using expressions in the song "Count on me" (Mars, 2008) focused on in the pedagogical materials in Verdú & Zinkgraf (2022), different steps are illustrated to inform decisions on the selection of which formulaic language to teach L2 learners with the aid of different resources. Concordancers from corpora like the *Corpus of Contemporary American English (COCA)* (Davies, 2008-), monolingual dictionaries and the tool YouGlish are employed for the analysis of FSs' features, with the aim of providing a framework for teachers to incorporate similar practices into their classrooms.

This chapter opens with a brief review of how the conception of language has veered towards a formulaic approach, driven by formulaic language and, specifically, FSs. Several characteristics inherent to FSs, related to the acquisition processes by native speakers of the language and by EFL (English as a Foreign Language) learners, are presented, followed by a discussion of how sequences' features impact teaching contexts. Within these considerations, a case is made for the explicit teaching of FSs with songs as a possible authentic source for FS selection. A step-by-step procedure is explained, which is based on teachers' initial intuitions, and is further detailed, in subsequent stages, by resorting to dictionary and corpus searchers as well as the tool YouGlish for the exploration of the prosodic features of FSs. The conclusions include some potential implications for the teaching of foreign language vocabulary.

13.2 Formulaic Language and its Characteristics

Thanks to the numerous advances in information technology and their impact on Corpus Linguistics, decades of research into the patterns underlying language use have provided new insights into its formulaic nature (Erman & Warren, 2000; Wray, 2002; Granger & Meunier, 2008). In light of these developments, the organising principle of language is not regarded to be syntax as has been traditionally thought. Instead, sequences of words conceived of as semantic wholes take precedence over the parts that constitute them. This, in turn, has affected the views on how vocabulary is acquired by both native and non-native speakers of English.

Expanding on the principles of pioneering authors such as Lewis (1993)'s Lexical Approach, many researchers from distinct linguistic branches have endeavoured to study the formulaicity in language. Different branches of Linguistics have coined almost 50 ways to refer to the strings of words that permeate language. They include a number of diverse phrases such as collocations, lexical bundles, and other categories like *prepositional verbs* or even *idioms*, depending on the different theoretical backgrounds from which they stem. However, for the purposes of this chapter, the name they take in these different theories is not essential. What is important is their recurrence in the language as phrases sharing characteristics in the different definitions they have been given and their potential to convey a unique meaning.

13.2.1 Formulaic Sequences

In this chapter we will use the term *formulaic sequences*, following Wray (2002)'s definition of FSs as conventionalised strings of more than two words which frequently fulfill specific communicative functions and form a unit of meaning. Formulaic language is the umbrella term that

Siyanova-Chanturia & Pellicer-Sánchez (2019) have chosen to encompass all these different phrases, described as:

strings of letters, words, sounds [...], contiguous or non-contiguous, of any length, size, frequency, degree of compositionality, literality/figurativeness, abstractness and complexity, [...] that necessarily enjoy a degree of conventionality or familiarity among (typical) speakers of a language community or group, and that hold a strong relationship in communicating meaning. (p. 5)

For native speakers, the amount and quality of linguistic input is plentiful, which makes their exposure to their mother tongue rich and abundant. Additionally, they use the language to satisfy their needs and, thus, the acquisition of these sequences is a naturally occurring process. Within a speaking community, speakers will be familiar with the typical and frequent ways of encoding specific meanings in phrases, and these will be shared tacitly among them. These sequences are frequent when communicating a given idea, and they may exhibit different characteristics: some may be more or less opaque and figurative (e.g. *kick the bucket* vs. *lead the way*); some may be more transparent and similar to the way these ideas are expressed in other languages, and they will all be considered conventional phrases that fulfill a specific communicative function.

For non-native speakers of English learning the language away from English-speaking countries, acquisition happens in quite a different way (this issue is addressed in more depth in section 3). Given that their exposure is limited in quantity and quality of input, the learning gains that can be derived from students' process when learning English are restricted and dependent on the motivation that drives their acquisition. Together with this, their own learning experiences often lead them to place the individual word at the centre, ignoring the company words keep (Firth, 1951), which translates into a diminished FS perception. Research findings by Lewis (2009) and Wiktorsson (2003) have established certain difficulties that are easily traceable in the use of FSs in the written production of university-level speakers of English, whose writings have been shown to possess a scarcity of the formulaic sequences typically favoured by native speakers and an overuse of many more that L1 speakers usually employ less frequently. Pedagogical approaches should, therefore, aim at fostering learners' familiarity with FS use, and at ensuring abundant opportunities for the exposure to and practice of these frequent patterns in language.

13.2.2 Formulaic Language and Prosodic Features

In general terms, common types of formulaic language, such as idioms, proverbs and collocations, are said to often display qualities of fixedness, semantic non-compositionality, and high frequency of occurrence, among others. According to Lin (2012), apart from these characteristics, even though empirical research is scarce, it is also proposed that formulaic language is associated with certain prosodic features. The first steps in research towards considering phonology as a crucial defining feature of formulaic language were given in the 1980s, with the term *phonological coherence* used by Peters (1983). She put forward a list of criteria for identifying formulaic sequences in child L1 language, suggesting that for a string of words to be formulaic and phonologically coherent it needs to be produced as a unit with an unbroken intonation contour and no hesitations. Thus, the first

two criteria to identify FSs through prosody were introduced: a single intonation contour and the absence of hesitation (Lin & Adolphs, 2009). Other researchers like Wray (2004) and Moon (1997) have made similar points in their studies.

In more recent studies (Lin, 2010, 2012, 2018, 2019; Lin & Adolphs, 2009), the list of prosodic features found to be closely associated with FSs includes alignment with intonation unit boundaries and pauses, fast speech rhythm, which may or may not be accompanied by phonological reduction, resistance to internal pauses or hesitations and restricted accentuation patterns (Lin, 2019). *Alignment with intonation unit boundaries and pauses* refers to how phrases line up with the natural pauses and inflections (intonation) we use when speaking. It is about how we naturally break up our speech into smaller, understandable chunks. In general, an FS will coincide in its boundaries with an intonation unit (a.k.a. tone unit, and intonation phrase, among other labels). *Fast speech rhythm* describes how quickly or slowly we speak certain phrases. Some phrases may flow quickly with little pause between words, while others may have a slower, more deliberate rhythm. *Phonological reduction* occurs when certain sounds or parts of words are shortened or simplified in fast speech, as when saying *gonna* instead of *going to* or *wanna* instead of *want to*. *Resistance to internal pauses or hesitations* means that formulaic sequences are pronounced without pauses or hesitations in the middle. *Restricted accentuation patterns* refers to how words or phrases are stressed or emphasized in speech. Formulaic sequences are said to have specific patterns of stress or emphasis that are unique. For example, all these prosodic features can be observed in the string of words *for all the good it did us*. First, the whole string makes up a single intonation unit, which, in turn, means that it does not occur in fractions, but as a whole (i.e. it is resistant to internal pauses or hesitations). Furthermore, the first two words *for all*, in other contexts, are typically pronounced /fɔr ɔ:l/. However, in this particular case, elision of /ə/ is frequently found in this phrase (phonological reduction: elision), resulting in /frɔ:l/. This is also possible due to its fast rhythm when pronouncing the phrase. A final feature can be seen in this FS as regards its intonation. This phrase is generally uttered using either a low-rising or falling intonation, always with the word *good* being the main accent (and mostly only accent) in the phrase. These elements collectively craft the unique prosodic footprint of formulaic language. Orienting research towards these phonological aspects of formulaic language has offered a deeper and more complete understanding of sequences' form, meaning and use. Also, from the applied linguist's point of view, analysing prosodic evidence can help verify the formulaicity of word strings (Lin, 2012).

Similarly, the observation of prosodic features in formulaic language may carry relevant implications for language teaching, since it may be proposed that prosody underlies the mechanism by which we learn and remember formulaic language, most research focusing on first language acquisition. Studies by Erman (2006, 2007) and Lin and Adolphs (2009) suggest that the retrieval of prefabricated language requires less cognitive processing effort than non-prefabricated language. This is evidenced by pause duration and the assumption that FSs often form a single intonation unit.

The hypothesis that formulaic language evinces certain prosodic features is based on two assumptions: 1) formulaic language is processed as holistic units in the mental lexicon; 2) psycholinguistic processes can be deduced from the prosodic cues produced in the output of that processing. This is why Lin (2012) explains that the relative lack of opportunity to be exposed to the prosodic features of formulaic language in spontaneous spoken input may be a factor that contributes to EFL learners'

struggles with the acquisition and use of formulaic language, thus making it imperative for research to focus its efforts on this matter, and for teachers to draw learners' attention to sequences in the input.

13.3 Formulaic Language in the Foreign Language Classroom

The definition quoted in section 2.1 refers to formulaic language as frequent, conventionalised ways of expressing meanings shared by speakers of a given community. Such a degree of linguistic familiarity within the same group of people precisely ensures the comprehensibility of the messages as well as their predictability. Speakers in a linguistic community will know what to expect will be uttered even before the interlocutor ends their statement, much in the same way as readers within that same community (usually sharing their mother tongue) will be able to successfully extract meaning of a text by simply scanning over some key words and phrases. However, these conditions are not met in foreign language contexts.

13.3.1 Quality and Quantity of Input: The Impact on Learning Fss in an L2

One major difference between L1 and L2 learning is the quality and quantity of the input received. While in the former setting, language surrounds children in different modes, in the latter, the input is restricted to a few weekly hours' worth of reading and listening material, and EFL learners begin their encounters with the target language no earlier than in their second or third years of age at best. Moreover, the quality of the input in this case is limited to a few speakers at school or the institution they attend, and the purpose of the interactions revolve around mainly issues within the learning context. Much of the material they will be exposed to will probably have been adapted to their proficiency level, following the major principles that have informed foreign language teaching as we know it (Krashen's *i+1* Hypothesis (1985), Swain's Output Hypothesis (2005, p. 471)). In this setting, exposure to naturally occurring language in authentic contexts of interaction will not be frequent. Nowadays, the internet and the mass media grant a wider and much more authentic scope of the L2, but learners of a foreign language may not have been exposed to the same amount and quality of input within the target language community as its native speakers; thus, they are not familiar with the idiosyncratic meanings and their encoding in the L2, and therefore, they may fail to perceive the conventionality, formulaicity and fixedness behind the typical phrases in the language. Additionally, as has been mentioned before, L2 vocabulary teaching focused on individual lexical items has also hindered learners' development of a formulaic perception in the foreign language, even if it is present in their own mother tongue.

13.3.2 Explicit Teaching of Formulaic Sequences

Almost thirty years' worth of research into L2 formulaic language acquisition has now established the importance of devoting classroom time to drawing learners' attention to strings of words that are frequent and communicatively useful to convey specific meanings. In many cases, it would be unrealistic to believe that learners will be able to pick up, unaided, phrases and idioms from the input. Especially at the beginning of their L2 learning process, these phrases will go unnoticed in the input, unless special attention is placed on them. In fact, as shown above, many studies have proved

the benefits gained from explicit instruction of formulaic sequences, particularly among advanced learners of a foreign language. Some researchers have also investigated the incidental learning of sequences in the input (through reading comics - (Aliyar & Peters, 2022) and listening to songs (Pavia, Webb & Faez, 2019; Nie, Fu, Rehman & Zaigham, 2022)). However, the learning gains are comparatively lower to those obtained in explicit instruction conditions (Čolović-Marković, 2012). The evidence in the literature seems to stress the importance of raising learners' awareness of these formulaic expressions present in the input.

13.3.3 Songs as an Authentic Source of Formulaic Language

Songs have recurrently been exploited in foreign language classrooms especially due to their motivational load: most learners will feel thrilled to analyse, understand and be able to sing an L2 song with which they may be familiar in contexts beyond the classroom. The rhythm, the music, the lyrics and the inherent repetitive structure of songs combine in a merchandised product that appeals to students. Moreover, songs are, intrinsically, a special text type that portrays certain characteristics that also attract the attention of teachers: firstly, they are authentic texts, written and produced in a language for audiences across the world. This authenticity guarantees the possibility of learners getting acquainted with the foreign language used naturally by -usually, though there are exceptions- its native speakers, often outside the L2 learning environment. As authentic texts, songs contain a wealth of linguistic resources and features that communicate meanings in the most typical way for the L2 culture. And these meanings usually cross the boundaries of languages and countries; they are universal to typical songs around the world, and throughout the history of lyrical music. These advantages highlight their potential and the benefits to be gained from working with songs in foreign language lessons. Decades of teaching an L2 have witnessed how this text type has been employed to focus learners' attention on verb tenses, conditional sentences and isolated vocabulary items; tunes have also helped them train their listening skills, as well as reading.

In addition, as authentic sources of language in use, songs offer exposure to innumerable formulaic sequences used typically and frequently to convey specific meanings within the prototypical topics that pop songs discuss. These will come in varied shapes and forms: there will be sentence frames, noun phrases, prepositional phrases or phrasal verbs, and even whole sentences that for the native speakers of that language are classic exponents of the language of songs. For teaching purposes, the inherent repetition in songs with their cyclically repeated choruses, the rhythm and tempo of lines in stanzas and the emotional and motivational magnetism, all make of this text type an ideal source to present formulaic sequences repeatedly in context, guaranteeing students' exposure to their characteristic prosodic features, while at the same time, drawing on learners' interests and likes to exploit in the lesson.

The high frequency of occurrence of formulaic sequences within one same song, due to this intrinsic textual characteristic and across different songs, because of the recurrent topics they deal with as text types, offers yet one more advantage in foreign language learning contexts: since the sequences appear repeatedly, once attention has been drawn to specific exemplars, but to the formulaic nature of language as a whole, this repetition facilitates their storage in memory, each encounter contributing to their entrenchment in our minds.

However, due to the significant number of sequences that make up any language and the limited

time that can be devoted in foreign language contexts to focusing on them, the magnitude of this teaching approach might be close to impossible. Authors like Lindstromberg & Boers (2008), Boers & Lindstromberg (2009) and Wolter (2020) thus advocate a careful selection of those formulaic sequences that will be worth spending classroom time on, to contribute to a more realistic formulaic approach to the learning of a language. The criteria to determine which sequences are practical and productive to teach will be directly related to learners’ age, level of proficiency, as well as their needs when learning the foreign language. The following section will delve into the possible procedures to follow in the decision-making process of selecting ‘teachable’ formulaic sequences from authentic texts.

13.4 Procedure

Once we have been persuaded that our foreign language lessons need a systematic and explicit focus on formulaic sequences, we face a whole new challenge. We have already established the fact that we will need to pre-select those sequences to which we should devote classroom time, but before reaching that point, we need to address a fundamental problem: which of the chains of words that I think I can identify as phrases within a given text are, in fact, formulaic? How far does this sequence stretch? To determine whether any given phrase is a sequence, we should begin with our intuitions: our line of reasoning should probably go: “I suspect that, from this stanza, x is an FS”. As EFL teachers, we might believe that the input we have been gathering on the target language throughout our teaching experience might amount to the type of input of native speakers within a community. However, our own formulaic competence might have suffered from lack of input and perception. We will do well, then, not to take the validity of our intuitions for granted. A certain procedure might be necessary to confirm the formulaic nature of a set phrase in the materials we are about to teach.

The following paragraphs will specifically describe the different steps followed with some phrases found in the song “Count on me”² (Mars, 2008). If undertaken, this process might have the potential to guarantee that the FSs in focus comply with the criteria established for formulaic sequences: To exemplify how these steps in the procedure can be addressed, a set of nine potential FSs (Table 13.1) was preselected to be analysed in more depth (See Appendix 1 for the full lyrics).

Table 13.1: Pre-Selected Phrases From “Count on me” (Mars, 2008)

-
- a) *help your friends in need*
 - b) *find yourself lost in the dark*
 - c) *You can count on me*
 - d) *I’ll be the light to guide you*
 - f) *find yourself stuck in the middle of the sea*
 - g) *I’ll be there*
 - h) *find out what we are made of*
 - i) *how much you mean to me*
-

²They were piloted in an experience with ten-year-olds in a private institution in 2016.

As can be perceived, upon contrast, these are all different types of syntactic constructions: some can be described as verb phrases (a), b) and f)) and others like c), d) and e) are complete clauses. Their length varies, as their make-up covers a range of four to nine words and some are made up of the combination of more than one FS: (a), b), d) and f)).

Of these nine, h) *find out what we are made of* and i) *how much you mean to me* were discarded based on their grammatical complexity in relation to the proficiency level learners in the target teaching context possessed (A1). Additionally, whether any of the phrases were similar in meaning, communicative purpose or form was taken into consideration, as with e) and g), and, to avoid an unnecessary overlap that might negatively influence the acquisition process, *I'll be there* was not chosen as a target sequence. Apart from this, the pedagogical value of the pre-selected FSs was also assessed based on the data collected after researching them.

It was essential to determine whether the other six were formulaic in nature, frequent on corpora and productive. For the purposes of this chapter, a set of criteria for selection were applied to the FSs with the aim of informing FS characterization. The phrases needed to comply with at least two of the following: a) they should appear as separate dictionary entries, b) they should be relatively frequent both on *COCA* (Davies, 2008-) or Google as a macro-corpus and c) frequent as well on the YouGlish website. Each of the phrases was therefore scrutinised through dictionary entry searches, frequency checks on *COCA* as well as genre/register checks and aural and prosodic-feature analysis via YouGlish. However, we will not delve into each of the FSs in detail but use them to illustrate certain points.

A simple procedure to organise teachers' search is to follow a set of questions that work as a kind of decision map, as shown below in Figure 13.1.

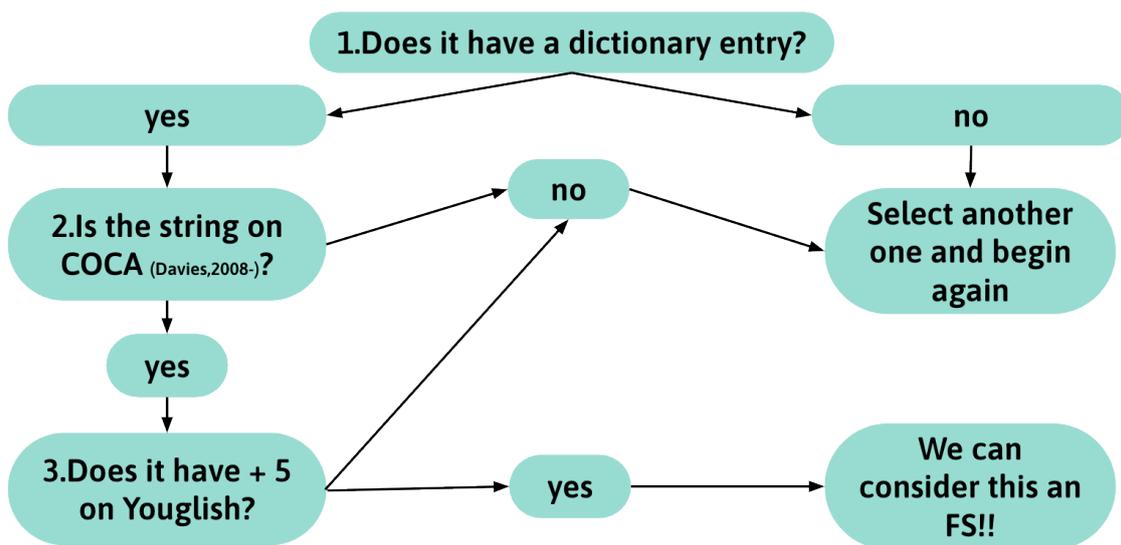


Figure 13.1: FS Decision Map

This simple map may serve as an efficient way to quickly test intuitions before making a decision, thus helping choices be more informed. Let us imagine you are an EFL teacher and you come across some phrases in your textbook that you consider could be useful due to what you suspect is

their formulaic nature. As a first step, we should check the phrases in a monolingual dictionary to see if they have any specific entry of their own. They may or may not have one. Next, you could use *COCA* (Davies, 2008-) and search for the phrases to evaluate whether they appear as units in the corpus and are frequent (we should assess the number of their occurrences), to later explore the examples in the concordance lines the corpus offers and analyse the contexts of use in which the phrases appear, their neighbouring words, typical complements, and pronouns, among other potential details. Finally, once you believe you are in the presence of teachable units, you could proceed to search for them on YouGlish to obtain further evidence of their frequency and to listen to the prosodic characteristics described above. Finally, when you contrast your own intuitions with the results obtained by these three tools, the decision to teach the pre-selected strings or not, would be based more on methodological evidence than on subjective intuition.

13.4.1 Dictionary Entry Searches

Monolingual dictionary searches can provide relevant information as to whether the selected phrase has the status of bearing its own individual entry, thus showing it may be deemed as conventionalised and frequent enough in the foreign language. In the case of our own dictionary analysis of the selected phrases from “Count on me” (Mars, 2008), for a) *help our friends in need*, we found a distinct entry for a part of the FS: *in need*. In the case of b) *find yourself lost in the dark* and f) *find yourself stuck in the middle of the sea*, the online *Cambridge dictionary* defined *find yourself* as “to realize that you are in a particular situation or place, or doing a particular thing, when you did not intend to”, which seems to strengthen the idea that what comes after this FS is to have a negative connotation. In fact, both adjectives in b) (*lost*) and f) (*stuck*) exemplify this typical use. As to c), the phrasal verb *count on* was listed as having its own separate entry. Finally, for d) *I’ll be the light to guide you*, we were able to find *the light of your life*, meaning “the person you love the most” and for e), the idiom *let go* appeared in the dictionary. The fact that some of the FSs examined had their own dictionary entries lends support to their status as conventional ways of expressing meanings in the language community, which are, therefore, productive and worth focusing on in EFL contexts.

13.4.2 The COCA Corpus

One other tool that can offer its users the chance to research the most typical patterns of specific wordstrings or phrases and the contexts of use in which they occur is the *COCA* Corpus (Davies, 2008-). Whether what we are seeking to investigate is whether a phrase is recurrently present in certain genres (academic, fiction or news, for example) or registers (for instance, phrases on blogs being generally deemed as more informal and generally resembling a more colloquial style than those in academic journals), its frequency rate or most recurrent collocations, the *COCA* corpus (Davies, 2008-) will provide us with these answers and many more. All this valuable information can inform our teaching decisions when prioritising which FSs are most teachable, since their pedagogical value will become evident. This will bring this phrase to the forefront and allow us to check how productive it might become for our own context, depending, for example, on the type of texts students might be assigned to read and write. For the purposes of our experience with “Count on me” (Mars, 2008), we could also carry out exact searches on Google using the Web as a corpus, even restricting our findings to the subcorpus “Books”. The FSs *count on me* and *let go* are the

most frequent on Google and they appear to be spoken and usually employed in more informal contexts. As with the dictionary entry, *find yourself* appears not quite as frequently in *COCA*, and a search for a more general pattern is necessary: *find + reflexive pronoun + adjective*, for which there are 1005 occurrences. The results confirm the hypothesis above that the type of adjectives that accompany the verb phrase are usually negative in their connotation. A word of caution should be issued here: a lack of frequent occurrences in corpora does not necessarily mean the phrases are not typical sequences; they might be subject to more variation than the one that can be traced in the corpus. They might even be more present in certain types of texts that may not be so common in the make-up of the databases.

13.4.3 YouGlish

A third tool that can be employed for exploring formulaic language and its prosodic characteristics in real-world audio-visual contexts is YouGlish (youglish.com), where users can “use YouTube to improve [their] English pronunciation. With more than 100M tracks, YouGlish delivers rapid, impartial insights into the contextual application and articulation of English by real individuals” (youglish.com). This website is described as an innovative online platform, which serves as a valuable resource for language learners, educators and researchers alike. Rooted in authentic linguistic contexts, it offers a dynamic interface that facilitates the exploration of formulaic sequences and their prosodic features. Leveraging an extensive database of genuine videos sourced from popular platforms like YouTube, YouGlish empowers users to conduct targeted searches for specific words or phrases. The platform instantly retrieves relevant video clips that match the user’s search, where phrases are naturally spoken by native speakers. Furthermore, its extensive library comprises contributions from users worldwide through which anyone can explore a wealth of videos, spanning different genres, topics, and registers.

As regards its practical application, educators can seamlessly integrate YouGlish into their English language classrooms, using it as a pedagogical tool to help learners enhance pronunciation, showing them how to compare their pronunciation with native speakers’, fine-tuning their articulation. Students can also take advantage of YouGlish on their own, since with each search, by scrolling down, YouGlish offers dictionary definitions for each word in the phrase and neighbouring words as well. It also provides a phonetic transcription of the phrase in various formats (including IPA) and it lists tips to improve pronunciation.

Additionally, YouGlish seems to be a fertile platform for researchers, educators and learners to analyse the rhythm, stress, and intonation patterns inherent in formulaic expressions. By providing users with a rich tapestry of real-world language usage, it offers contextualized exposure not only to the formulaic sequences being searched, but also to their prosodic characteristics, such as alignment with intonation unit boundaries and pauses, faster rhythm with phonological reduction, restricted accentuation patterns and resistance to internal pauses or hesitation (Bybee & Scheibman, 1999; Wray, 2004; Wells, 2006; Wray, 2008; Lin, 2010; Lin, 2018; Lin, 2019). This allows researchers and educators to delve into formulaic language expressions as these fixed, recurring phrases that play a crucial role in communication.

For example, a search for the expression *find yourself* from the song “Count on me” (Mars, 2008)

on YouGlish showed 10.325³ occurrences to listen to. A close analysis of the phrase reveals that it has specific and fixed prosodic characteristics that can be confirmed by observing multiple occurrences. Among these features, *find yourself* was typically uttered in one intonation phrase that ended in *yourself* when what followed was a preposition phrase or an -ing form. When followed by an adjective, the intonation phrase boundary ended immediately after the adjective.

A further detail observed by analysing a YouGlish search for the expression *find yourself* is that, when it is followed by an adjective, typically, this adjective is also accompanied by a prepositional phrase with *in*, as in “...if you *find yourself* stuck **in** the world’s worst country...” or “...so the next time you *find yourself* lost **in** a room with a barred window...”, much in the same way as the sequences in the song. Note that there are no examples that break the phrase in half by introducing a pause between *find* and *yourself*.

Also, *find yourself* has a fixed accentuation pattern. In various search results, the verb *find*, and not the pronoun *yourself*, attracts the main accent of the phrase. When followed by an adjective, forming a single intonation unit, the adjective attracts the main accent. Our latest analysis derived from a YouGlish search revealed the typical presence of coalescence between the final /d/ sound in *find* and the initial /j/ sound in *yourself* in many occurrences. This phonological process resulted in two sounds merging into one:

/ faɪnd jɔːself / → /faɪndʒɔːself /

As can be seen above, YouGlish allows users to explore how these sequences are articulated in context, shedding light on their prosodic nuances and, thus highlighting their formulaic nature.

13.4.4 Implications for the Teaching of Formulaic Sequences in our own Courses: Other Issues to Consider

The steps described in this section will help us decide on the formulaic nature of a sequence. Nevertheless, we will probably first encounter these plausible strings of words in our coursebooks. Having ascertained the fact that they are FSs through the searches in dictionaries, corpora and YouGlish, we might need to ponder whether they are worth teaching. Boers and Lindstromberg (2009) emphasize the criterion of transparency as crucial: if the phrase is transparent to an L2 learner, that is, if the sequence’s meaning is obvious because in learners’ L1 there exists a very similar equivalent, then teachers might simply need to draw their awareness to the similarity. If, in contrast, the sequence encountered is figurative and, therefore, more opaque as to its meaning, we will need to decide on the productivity of the message conveyed. The communicative function of such an opaque phrase might be rather restricted to certain linguistic contexts and situations, and so, depending on learners’ proficiency level and aims, might be considered outside the scope of the course. It might be economical teaching-wise to devote classroom time to the focus on those sequences that will be typical, frequent and which can contribute to the expression of meanings in many situations. An example of such a sequence could be the sequence *you can count on me*, since it serves multiple purposes and can be uttered in countless situations when help or support is offered across a range of interactions between different participants enacting various roles (friends,

³This search was carried out on 29th March, 2024. YouGlish retrieves data from various video platforms and, as such, it grows continuously. This means that the number of occurrences for the same search may be different and grow in number with the passing of time.

co-workers, family members, etc.).

Browsing through our coursebook, it would be interesting to determine which types of formulaic language are focused on already, and which are not. There will often be an emphasis on phrasal verbs, some collocation patterns and idioms and proverbs, but students' attention may not be drawn to many other types of specific phrases. Also, some researchers (Peters, 2012) have discovered that, while there may be some highlighting of formulaic language in textbooks, the individual items may be presented in isolation, enumerated in lists. This might not contribute to the development of learners' formulaic competence, for, only when FSs are used in context will learners be able to perceive the characteristics of FSs' restrictions of use in terms of genre, style and register. In EFL, it will be necessary to offer authentic examples where the sequences are used in multiple encounters.

In a more formulaic approach to the vocabulary in a foreign language, we will probably decide to raise learners' awareness of many more types of phrases than simply those typically featured in coursebooks. Verb and prepositional phrases are hardly ever highlighted in printed teaching materials and it might be a shame to waste the chance of authentic formulaic sequences appearing in them not being focused on. However, we will obviously not be able to work with the same intensity on all phrases at the same time and we might need to prioritise them in terms of the same principles mentioned in section 2: sequences which are frequently used in the target language, which are not transparent or for which there is no obvious equivalent in their L1, which will allow learners to convey their meanings productively in a range of communicative situations and which are suitable to their age and level of proficiency.

As teachers we might need to systematically think of some follow-up tasks for these focused sequences, guaranteeing more encounters of the items in context, and probably designing some additional activities that will prompt the retrieval of the sequences from memory. Once the ones that the coursebook highlights are identified, we might want to examine the texts for other possible FSs of interest, especially if they are not in focus. Overall, by combining the use of corpora, monolingual dictionaries and YouGlish, teachers have, at their disposal, an array of tools that can possibly guide their search, selection and choice of formulaic language to work with in the classroom.

One last characteristic of some wordstrings which may be of relevance is transparency. Many a time, a sequence of words has its own dictionary entry, has a high occurrence in *COCA* (Davies, 2008-) and many instances on YouGlish. However, if the sequence is transparent to students, i.e. the meaning of the sequence is easily derived by making connections to our mother tongue, it would be advisable to discard it and look for more teachable units. In the case of the song "Count on me" (Mars, 2008), it could be argued that the sequences *you can count on me* and *I'll be the light to guide you* are quite transparent in both form and meaning. This does not necessarily mean that they should not be addressed in the classroom, but if less transparent sequences are detected and found to be worth teaching, those should probably be prioritised.

13.5 Conclusion

In this chapter we argue the case for a systematic component of awareness raising of formulaic sequence in EFL lessons: to do so, it is fundamental that teachers become familiar with the conventional ways the target language has of encoding meaning in multi-word strings of words,

to be able to identify them in the input to which learners will be exposed and to offer them multiple focused encounters with those sequences deemed worthy of their attention. A set of procedures have been put forward based on the literature on formulaic sequences and its definition by Siyanova-Chanturia and Pellicer-Sanchez (2019) that can guide teachers in their decisions as to what constitutes a sequence that is formulaic, pedagogically relevant to their learners and sufficiently productive. The steps presented with sequences from the song “Count on me” (Mars, 2008) refer to reliable sources that can be explored with the aim of determining the formulaic nature of other prospective phrases that, based on our intuitions, could be typically recurrent and frequent strings of words that convey specific meanings in certain communicative situations. The first test for assessing the formulaicity of sequences involves consulting reliable dictionaries of the target language. If a wordstring appears as a separate entry, it attains a level of entity as a conventional unit of meaning that exceeds its compositional analysis. Searches on well-established corpora like *COCA* (Davies, 2008-) can also be employed to check FS frequency, for instance, as well as to examine the linguistic behaviour of possible morphological variations in the phrases through wildcards. Using the Web as a corpus for exact phrase searches could also come in handy to check the recurrence of certain sequences. Finally, the online tool YouGlish enables a detailed aural analysis of the prosodic features of the FSs under study by offering multiple examples of their use in spoken contexts, where the regularities in pronunciation and the degree of phonological fixedness are exhibited.

Some of the challenges we might face as teachers willing to implement a more intense focus on formulaic sequences in our lessons will include establishing the formulaic nature of prospective chains of words, determining the worth of their explicit teaching and devising steps that will ensure more exposure to these target sequences in contexts that are meaningful to our learners. While the strategies and procedures described in this chapter will provide some solutions for the first challenge, the decisions implied in the second and third can only be made by practitioners while bearing in mind their learners’ needs and characteristics.

The usefulness of the information obtained on the different formulaic sequences will depend on factors such as our students’ proficiency level, their age, the institutional context, and the subject’s objectives. The formulaic component of the course should contribute to enriching their knowledge of the foreign language, without overwhelming learners. To strike such a balance, the focus should be placed on productive, functional and teachable FSs that will empower students in their use of more natural and authentic linguistic resources.

References

- Aliyar, M., & Peters, E. (2022). Incidental Acquisition of Italian Words from Comic Books. *Reading in a Foreign Language*, 34 (2), 349–377.
- Boers, F. (2020). Factors affecting the learning of multiword items. In S. Webb (Ed.) *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. 143-157. Routledge.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Palgrave Macmillan.
- Bybee, J., & Scheibman, J. (1999). The effect of usage on degrees of constituency: The reduction of don’t in English. *Linguistics*, 37, 575–596.

- Cambridge Dictionary online. Cambridge <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english>
- Čolović-Marković, J. (2012). The Effects of Explicit Instruction of Formulaic Sequences on Second-Language Writers. Manuscript for the Doctoral Thesis, Utah University. <https://collections.lib.utah.edu/ark:/87278/s62v2x0p>
- Davies, M. (2008-). *The Corpus of Contemporary American English: 520 million words, 1990-present*, <http://corpus.byu.edu/coca/>.
- Erman, B. (2006). Non-pausing as evidence of the idiom principle. Paper presented at the First Nordic Conference on Syntactic Freezes, University of Joensuu, Finland, May 19–20, 2006.
- Erman, B. (2007). Cognitive processes as evidence of the idiom principle. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12 (1), 25–53.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29–62. <https://doi.org/0165-4888/00/0020-0029>
- Firth, J. R. (1951). Modes of meaning. In J. R. Firth (Ed.), *Essays and studies* (pp. 118–149). Oxford University Press.
- Granger, S., & Meunier, F. (2008). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. John Benjamins Publishing Company.
- Improve your English pronunciation. Largest English pronunciation resource on the web. How to pronounce any word in English. YouGlish. (n.d.). <https://youglish.com/>
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Longman Group.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2009). *The Idiom Principle in L2 English: Assessing elusive formulaic sequences as indicators of idiomaticity, fluency and proficiency*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Lin, P. (2010). *The prosody of formulaic sequences in spontaneous speech*. Unpublished PhD thesis, The University of Nottingham.
- Lin, P. (2012). Sound Evidence: The missing piece of the jigsaw in formulaic language research. *Applied Linguistics*, 33, 342–347.
- Lin, P. (2018). *The Prosody of formulaic language: a corpus approach*. Continuum.
- Lin, P. (2019). Formulaic language and speech prosody. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language: a second language acquisition perspective*, 78–94. Routledge.
- Lin, P. M. S., & Adolphs, S. (2009). Sound Evidence: phraseological units in spoken corpora. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds) *Researching Collocations in Another Language: Multiple Interpretations*. Palgrave Macmillan.
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008). *Teaching Chunks of Language: From Noticing to Remembering*. Helbling Languages.
- Mars, B. (2008). Count on me [song]. On *Doo-Wops & Hooligans*. Atlantic Elektra.
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: Multi-word items in English. In M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 40–63). Cambridge University Press.
- Nie, K., Fu, J., Rehman, H., & Zaigham, G.H.K. (2022). An Empirical Study of the Effects of Incidental Vocabulary Learning Through Listening to Songs. *Frontier Psychology*, 13: 891146. [doi:10.3389/fpsyg.2022.891146](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891146)

- Pavia, N., Webb, S., & Faez, F. (2019). Incidental vocabulary learning through songs. *Studies in Second Language Acquisition*, 1- 24. doi:10.1017/S0272263119000020
- Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: The effect of two attention-drawing techniques. *The Language Learning Journal*, 40(1), 65-79.
- Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Formulaic Language: setting the scene. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language: a second language acquisition perspective* (pp. 5-6). Routledge.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Lawrence Erlbaum Associates.
- Verdú, M. A. I. & Zinkgraf, M. (2022). Friends will be the light to guide you. In Zinkgräf, M. (Ed.), *From the drums of ancestors' tales to the pop tunes of today: Teaching formulaic sequences with legends and songs*. [E-book]. (pp. 156-185). <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/exhibits/show/from-the-drums>
- Wells, J. C. (2006). *English Intonation - An Introduction*. Cambridge University Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wray, A. (2004). 'Here's one I prepared earlier': formulaic language learning on television. In N. Schmitt (Ed.) *Formulaic sequences: acquisition, processing and use*, 249-268. John Benjamins.
- Wray, A. (2008). *Formulaic language: pushing the boundaries*. Oxford University Press.
- Wiktorsson, M. (2003). *Learning Idiomaticity: A corpus-based study of idiomatic expressions in learners' written production*, PhD Thesis (Manuscript), Lund University.
- Wolter, B. (2020). Key issues in teaching multiword items. In Webb, S. (Ed.) *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. (pp. 493-510). Routledge.

Appendix 1

Count on me (Mars, 2008)

1 If you ever find yourself (stuck in the middle of the sea)	22 You can count on me
2 I'll sail the world to find you	23 Like 1, 2, 3
3 If you ever find yourself lost in the dark and you can't see	24 I'll be there
4 I'll be the light to guide you	25 And I know when I need it
5 We find out what we're made of	26 I can count on you
6 When we are called to help our friends in need	27 Like 4, 3, 2
	28 You'll be there
	29 'Cause that's what friends
	30 are supposed to do
[CHORUS]	
7 You can count on me	31 You'll always have my shoulder when you cry
8 Like 1, 2, 3	32 I'll never let go , never say goodbye
9 I'll be there	33 You know
10 And I know when I need it	34 You can count on me
11 I can count on you	35 Like 1, 2, 3
12 Like 4, 3, 2	36 I'll be there
13 You'll be there	37 And I know when I need it
14 'Cause that's what friends are supposed to do	38 I can count on you
	39 Like 4, 3, 2
15 If you're tossin' and you're turnin'	40 And you'll be there
16 And you just can't fall asleep	41 'Cause that's what friends are supposed to do
17 I'll sing a song beside you	42 You can count on me 'cause I can count on you
18 And if you ever forget how much you really mean to me	
19 Every day I will remind you	
20 We find out what we're made of	
21 When we are called to help our friends in need	

Plunging into a Legend for Chunks in an EFL Classroom: A Practical Experience

María del Mar Valcarce¹

marvalcarce4@hotmail.com

José A. Sobrino¹

joe.sobrino@yahoo.com.ar

Clara Chiclana^{1,2}

clarachiclana@gmail.com

¹Universidad Nacional del Comahue

²Instituto Superior de Formación Docente N° 8

This academic paper explores the significance of Formulaic Sequences (FSs) in the context of learning and teaching English as a Foreign Language (EFL). FSs, which are multi-word expressions that significantly enhance oral fluency and language proficiency, are often insufficiently exposed to EFL learners. Scholars such as Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers & Demecheleer (2006) have underscored the importance of FSs in language acquisition, noting their role in facilitating more natural and fluent speech. Consequently, this paper advocates for a formulaic approach to vocabulary instruction and highlights the practical application of teaching FSs through legends, particularly "Why Fox is Red" (Van Laan, 1995). The paper also emphasizes the importance of FSs, outlines the formulaic approach selected, and discusses its advantages in the EFL classroom.

14.1 Introduction

This paper promotes a formulaic approach to vocabulary learning and teaching in EFL, highlighting its advantages in improving fluency and proficiency. FSs such as idioms, collocations, phrasal verbs, and other multi-word expressions are pre-assembled units of words stored and recalled together. These sequences are crucial for everyday speech and writing, significantly enhancing fluency and facilitating effective communication. According to Siyanova-Chanturia and Pellicer-Sanchez (2019), formulaic language may consist of "strings of letters, words, sounds [...], contiguous or non-contiguous, of any length, size, frequency, degree of compositionality, literalness/figurativeness, abstractness and complexity, [...]" that necessarily enjoy a degree of conventionality or familiarity among (typical) speakers of a language community or group, and that hold a strong relationship in communicating meaning" (p. 5).

Furthermore, the integration of legends and their inherent FSs into EFL classrooms is proposed, due to their potential to improve language proficiency. Legends are rich in cultural context and narrative structure, making them engaging and memorable for learners. By using legends, students

are exposed to FSs in a meaningful and contextualized manner, which aids in both the recognition and production of these sequences. This approach not only fosters fluency but also deepens learners' understanding of cultural nuances and enhances their overall language proficiency.

The objectives of this paper are to highlight the advantages of a formulaic approach, demonstrate the effectiveness of using legends in teaching FSs, and provide practical strategies for incorporating a FS-based approach to teaching and learning vocabulary into EFL instruction.

14.2 Theoretical Framework

After more than three decades of corpus studies on the regularities and patterns in languages research has highlighted the prevalence of multi-word phrases that serve as conventional means of conveying specific meanings within a community of speakers (Erman & Warren, 2000). These formulaic sequences (FSs), first defined and characterized by Wray (2002), are part of the broader concept of formulaic language. In particular, we adopt the definition provided by Siyanova-Chanturia and Pellicer-Sánchez (2019) who describe formulaic language as sequences of letters, words, sounds, or other elements, whether connected or not, that differ in length, size, frequency, compositional structure, literal or figurative meaning, abstraction, and complexity. These sequences are recognized and commonly used by members of a language community to convey specific meanings (p. 5). FSs are crucial for effective communication, enabling speakers to convey meanings efficiently and facilitating fluency and coherence in discourse. The recognition of the importance of formulaic language has significantly influenced vocabulary teaching methodologies in foreign languages and sparked research into its role in language acquisition.

Research consistently shows that EFL learners with a strong command of FSs achieve higher levels of proficiency and oral fluency. FSs serve as efficient communication shortcuts, reducing cognitive load by providing learners with 'islands of accuracy' to rely on rather than constructing ideas word by word, thereby enhancing communication effectiveness. Studies have indicated that EFL learners taught FSs outperform those who learn individual words in oral fluency tests, with overall proficiency levels being notably higher among learners proficient in FSs. Scholars such as Boers et al. (2006) emphasize the strong correlation between mastery of FSs and improved oral fluency and proficiency in EFL learners. The concept of FSs aligns with research in second language acquisition and EFL education, which emphasizes the significance of chunking and automatization in language learning. FSs function as linguistic chunks that learners internalize and use as building blocks for communication. Non-native speakers, however, often struggle to identify and use these sequences in context due to learning in artificial environments with limited and poor exposure to the language. Based on these considerations, incorporating FSs into language teaching is essential. The literature (Thornbury, 2019) agrees that pedagogical approaches should prioritize familiarizing learners with FSs and providing ample opportunities for exposure to and practice of these frequent language patterns.

Boers and Lindstromberg (2009) states that explicit instruction of FSs, accompanied by awareness-raising tasks that enhance the integration of these new learnings and their subsequent use with greater precision, generates significant benefits in learning these phrases in English as a Foreign Language (EFL) contexts. Nation (2001) proposes four pillars upon which foreign language voca-

bulary instruction should be based, which are subsequently adopted by Webb and Nation (2017) in the design of a successful vocabulary teaching program, including formulaic sequences (FSs). They suggest a combination of activities that focus on meaning, form, input, and output (production), as well as fluency development to provide students with opportunities that ensure a thorough understanding of vocabulary and practice moments aimed at the development of a complete lexical competence. Unlike native speakers, non-native speakers find it hard to identify and use these sequences in context because they learn a language in an artificial context with limited and poor exposure to the language. On these grounds, incorporating FSs into language teaching becomes essential. Incorporating FSs into language teaching involves explicit instruction, practice activities, and opportunities for authentic use in communicative tasks (Nation, 2001). While FSs are valuable for enhancing oral fluency, they also play a role in other language skills such as listening comprehension and writing, as learners encounter and produce these sequences across various language domains. Generally speaking, the theoretical framework underscores the significance of FSs in EFL learning and suggests that prioritizing FS instruction can lead to more proficient, confident, and fluent language users.

Following Nation's three processes for vocabulary learning: noticing, retrieving, and generative use (Nation, 2001), this paper offers a comprehensive set of steps and strategies for teaching FSs across all four language skills in the L2 classroom. The initial step, noticing, involves directing learners' attention to FSs, increasing awareness of their utility. Visual emphasis and listening activities are recommended, cautioning learners against understanding individual words within a sequence. Exploring the internal structure of chunks is also encouraged for memory and recall enhancement. The subsequent phases involve retrieving and generating. Retrieving strengthens the form-meaning link receptively and productively. Some of the suggested techniques include repeated readings, disappearing text activities, and communicative approaches. Generating, identified as the most effective process, involves diverse use of previously encountered words. Receptive generative use can be facilitated through reading longer stories where learners can encounter the target FSs, while productive generative use involves them in creating new texts and engaging in discussions. In other words, the aim of this paper is to promote this comprehensive approach to teaching FSs, which incorporates Nation's three processes for vocabulary learning processes and is supported by engaging and authentic input, in this particular case, provided by the legend *Why Fox is Red* (Van Laan, 1995). This will certainly ensure a holistic and effective vocabulary learning experience in the EFL classroom.

14.3 Selection Criteria of FSs in “Why Fox is Red”

After analyzing the vocabulary in the legend "Why Fox is Red" (Van Laan, 1995), we selected the following formulaic sequences (FSs) for our didactic sequence: 'looking for something to eat,' 'ran after,' 'go to sleep,' 'in the middle of,' 'turned red all over,' and 'to this day.' This decision was guided by their frequency and utility in EFL narrative contexts, particularly for primary school students in the 6th and 7th grades with an elementary English level (CEFR A2).

Our selection aligns with Scott Thornbury's principles in "Learning Language in Chunks," which emphasize the importance of teaching language through pre-constructed phrases or chunks to

enhance fluency and accuracy. Boers and Lindstromberg (2009) support the use of frequent, contextually integrated FSs to aid in language acquisition. Additionally, we ensured that the FSs were appropriate for the students' age and proficiency level, following Thornbury's recommendation that chunk-based learning is especially beneficial in the early stages of language learning. All in all, the FSs chosen for this didactic sequence are rooted in Thornbury's theory, supporting a language learning approach that promotes the natural and effective internalization of language through meaningful, authentic use.

14.4 Practical Implementation and Experience

Following the theoretical background developed in the section above, this section analyzes different activities belonging to the lesson plan designed for an adapted version of the legend "Why Fox is Red", included in Zinkgräf et al. (2022). This didactic sequence is structured to agree with the distinct stages of reading: *Before Reading*, *While Reading*, and *After Reading*. The lesson plan includes both a written and an oral version of the legend so that learners receive oral as well as written input. Subsequently, carefully crafted activities will be examined to enhance the processes explained by Nation (2001) in the theoretical framework above. The main goal is to provide teachers with activities designed to a) develop EFL learners' reading skills and b) teach them a specific set of FSs taken from the legend selected.

This didactic sequence is part of Project J040, "Formulaic Sequences in Legends and Songs: Teaching and Learning English as a Foreign Language in Primary and Secondary Schools." The central objective of the project is to measure the impact of explicit instruction in formulaic sequences (FSs) extracted from authentic materials, particularly songs, legends, and myths, on EFL learners at the primary level.

14.4.1 Before Reading Activities

Before reading activities are instructional strategies designed to prepare students for selected reading materials. They aim to activate prior knowledge, build interest, and set a purpose for reading. Examples include discussions, brainstorming sessions, previewing headings or pictures, making predictions, and exploring relevant vocabulary.

The slide is titled "BEFORE READING" in large, bold, black letters. Below the title, on the left, is a small illustration of a fox. To the right of the illustration is a list of facts about foxes, each preceded by a red bullet point. The facts are: Kingdom: vegetable, animal; Type: reptile, herbivore, carnivore; Habitat: mountain, forest, steppe, jungle; Food: rodents, hares, birds, elephants; Colour: red, green, grey; Extra information: in danger of extinction in Argentina. The slide has a light orange background with decorative leaf shapes in the corners.

Read this file about foxes.
What is incorrect?

FOX

- Kingdom: vegetable, animal
- Type: reptile, herbivore, carnivore
- Habitat: mountain, forest, steppe, jungle
- Food: rodents, hares, birds, elephants
- Colour: red, green, grey
- Extra information: in danger of extinction in Argentina

Figure 14.1: *Before reading* activity

The activity in Figure 14.1 is strategically designed to engage and stimulate students by tapping into their existing knowledge and generating interest in the upcoming topic. This initial activity phase introduces key vocabulary and pertinent information about the main protagonist, a fox, which plays a crucial role throughout the entire lesson plan. By prompting learners to activate their prior knowledge—such as identifying the type of animal by circling the correct option in the factfile—the activity not only captivates their attention but also lays a solid foundation for enhanced comprehension as they progress. This deliberate approach equips students with the necessary background knowledge, ensuring active participation in subsequent learning activities and fostering a more enriching and interactive educational experience.

The activity in Figure 14.2 below, follows the initial activation of students' background knowledge about foxes and the introduction of essential vocabulary. Building upon this foundation, the activity is carefully crafted to direct students' focus on the gist of the legend. It encourages them to explore deeper into the subject by prompting them to predict and anticipate the content of the upcoming text. This deliberate narrowing of the scope not only engages students actively in the learning process but also hones their analytical and critical thinking skills by activating their schemata. This anticipatory activity empowers students to construct hypotheses about the storyline behind this legend, promoting a more immersive and participatory learning experience as they transition into the subsequent phases of the lesson.



Figure 14.2: *Before reading* activity

14.4.2 While Reading Activities

While reading activities are strategies implemented during the act of reading itself. These tasks encourage active engagement, comprehension, and critical thinking. Examples include note-taking, highlighting key points, summarizing information, asking and answering questions, and making connections between the text and personal experiences.

WHILE READING AND LISTENING

Use arrows to match the characters with the actions. Circle the idea that is not part of the story.



Fox



Mother goose and her babies

- a. ...ran after the geese.
- b. ...was looking for something to eat.
- c. ...has stayed red to this day.
- d. ...sang: "I shall eat your tender meat before I go to sleep".
- e. ...were floating in the middle of the lake.
- f. ...travelled far.
- g. ...turned red all over.

Put the events in exercise 9 in order.

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

Figure 14.4: *While Reading* activity

WHILE READING AND LISTENING

Let's see how much you can remember. Write the missing word and circle the right image. Which idea is not part of the legend?

Fox was _____ for something to eat.




Fox said: '_____ goodbye'.




Fox _____ after the goose and her babies.




The geese were floating in the _____ of the lake.




Fox said: "I'll eat your meat before I _____ to sleep."




Fox _____ red all over.




Figure 14.5: *While Reading* activity

14.4.3 After Reading Activities

After reading activities occur after the completion of the intensive reading of a text. They aim to reinforce understanding, promote reflection, and assess comprehension. Examples include discussions, written reflections, quizzes, summarization exercises, and creative projects.

AFTER READING

THINKING TIME
In pairs, discuss.

a- What happened when Fox **turned red**?

1. Everybody admired him.
2. He changed colour.
3. He was happy.
4. He got angry.
5. He made friends with the geese.
6. He lost his friends.
7. He had nothing to eat.

b- What can we learn from this legend?

d- What is the best we can do when we turn red?

e- Do you remember a situation when you turned red?
What happened?
I remember a time when I and I turned red.

Figure 14.6: *After Reading* activity

In the activity in figure 14.6, learners bridge the knowledge they have gained about a target FS, in this case, turn red, with a spontaneous use of it in related, familiar contexts through a generative thinking time exercise focused on the formulaic sequence *turn red*. This stage prompts learners to reflect on the potential consequences of the fox turning red, aligning theoretical exploration with the skill of applying learned language in real-life situations. In this case, students are encouraged to connect this particular FS by using their own personal experiences, emotions, and learning strategies as they make connections between the linguistic input and their lives. This activity aims at including an example of the last stage in of Nation’s processes for learning and teaching vocabulary explained in the theoretical framework above. Particularly, *generative use*, involves dynamic and active use of previously encountered words.

In the described activity, students connect theoretical language acquisition concepts with practical application through a generative thinking exercise focused on the formulaic sequence "turn red". This task helps learners link theory with real-life language use by relating the sequence to their personal experiences. The activity illustrates Nation’s final stage of vocabulary learning—generative use—where students actively apply previously learned words in creative ways, such as through discussions and text creation, thereby reinforcing their language skills in practical contexts.

14.5 Conclusion

Given the insufficient amount of learners' input and the artificial nature of language learning settings, educators should provide EFL learners with opportunities to master FSs by means of an effective method based on the incorporation of FSs into EFL teaching. Using a formulaic approach to vocabulary learning and teaching through legends presents a multitude of advantages for EFL learners as it fosters fluency, accuracy, and vocabulary development. In addition, the formulaic approach can also help EFL learners improve their reading comprehension and writing skills, and develop cultural awareness by analyzing various texts and reflecting on the moral values and lessons embedded in them. On the whole, implementing a formulaic approach to vocabulary learning and

teaching is a valuable tool for EFL teachers as they will be able to help their learners to build a useful repertoire of FSs typical of legends, which can help them to sound more fluent, accurate and native-like.

References

- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic Sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research, 10*. (pp. 245-261).
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Palgrave Macmillan.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text and Talk, 20*(1), 29-62.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The Key Concepts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203506929>
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.
- Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sanchez, A. (Eds.). (2019). *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*. Routledge.
- Thornbury, S. (2019) Learning language in chunks. *Part of the Cambridge Papers in ELT series*. [pdf] Cambridge University Press
- Van Laan, N. (1995). *In a circle long ago: A treasury of native lore from North America*. Knopf Books for Young Readers.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Zinkgräf, M., Castro, A., Fernández, G., García Álvarez, M. A., Sobrino, J. A., Tacconi, M. L., Valcarce, M. del M., Valls, L. S., Verdú, M. A., Chiclana, C., Fernández Ferrari, N., & Luna, M. J. (2022). *From the drums of ancestors' tales to the pop tunes of today: Teaching Formulaic Sequences with legends and songs*. Biblioteca Digital. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional del Comahue. <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/673>

Sailing towards “Islands of Accuracy”¹ in Myths and Legends: Useful Guidelines on How to Teach Chunks in an EFL Context

Gabriela Fernández*

g_v_fernandez@hotmail.com

Carla Valls*

vallscarlita@hotmail.com

José A. Sobrino*

joe.sobrino@yahoo.com.ar

Paola Mabel Scilipoti*

paolascilipoti@gmail.com

*Universidad Nacional del Comahue

Legends and myths serve as effective tools for English as a Foreign Language (EFL) learners not only to reflect upon moral values and cultivate their cultural awareness, but also to gain insight into formulaic language (Lindstromberg & Boers, 2008). The recognition and use of formulaic sequences or chunks allow them to enhance their productive and receptive skills. However, these learners usually struggle to develop their formulaic competence, especially if their teachers rely on a word-focused vocabulary teaching approach heavily. This paper presents some useful guidelines for crafting lesson plans based on legends and myths, designed for explicitly teaching formulaic sequences to young learners.

15.1 Setting the scene

Legends and myths are valuable tools to motivate young EFL learners to broaden their cultural horizons, explain natural phenomena creatively, and reflect on moral values through the teachings imparted by the stories. They also offer a vast repertoire of formulaic sequences (FSs), which are worth teaching explicitly. Lindstromberg & Boers (2008, p.7) define an FS as “a string of words which native speakers feel is the natural and preferred way of expressing a particular idea or purpose.” When EFL learners start to recognise and use these combinations of words as native speakers do, they enjoy the same benefits: a processing advantage when listening and reading, greater fluency when writing and reading, and higher chances to develop native-like proficiency (Lindstromberg & Boers, 2008). On these grounds, the aim of this paper is to outline a set of practical recommendations, coupled with the theoretical principles informing them, for the design of lesson plans to explicitly teach FSs taken from myths and legends to EFL young learners.

¹This phrase was coined by Seth Lindstromberg and Frank Boers in their book *Teaching Chunks of Language: From Noticing to Remembering* (2008).

15.2 Myths and legends on board in the EFL classroom

The Spanish curriculum for primary school students in the province of Río Negro specifies that students are expected to identify different types of fictional texts in their Spanish lessons (Diseño curricular para la provincia de Río Negro, 2011). Within this literary universe, they can read myths and legends and identify their central features, reconstruct the main events in them and discuss the moral values embedded in them. These very same tasks can be adopted in an EFL classroom and complemented with an FS-based approach to vocabulary learning and teaching as it will be proposed in this article.

Motivation is a key element in these classic stories. EFL learners’ level of commitment and engagement with their own learning processes is likely to rise as they learn about other cultures and their own, consider the world around them critically and answer timeless questions creatively (García, 2018). Besides, the sustained practice of having learners plunge into the imaginary worlds of myths and legends contributes to the development of learners’ cognition. Precisely, it has a powerful impact on the stimulation of their imagination, memory, attention span, reasoning skills, problem-solving skills and their emotional intelligence (Conway, 2023). It is common knowledge that in order to make sense of a story, learners need to picture non-existent characters in their minds, recall features of different characters and their actions to follow the logic in the sequence of events. They can also experience an array of emotions through the characters and evaluate their virtues and wrongdoing when acting and reacting. All these processes certainly support the overall enhancement of learners’ cognitive skills.

In the same vein, cognitive processes are necessarily mediated by language; it’s through language that we decode, process and express messages to the world and this is where the improvement of linguistic skills comes into play. Even though language teachers might feel tempted to believe that, by working with these narrative pieces, they can only foster reading skills, exercising these receptive skills can have “a spread of effect from reading competence to other language skills –writing, speaking and control over syntax” (Elley, 1991, para. 2). Similarly, reading can lead to improvements in the spoken language (Day & Bamford, 1998). The linguistic competences catered for will also hinge upon the activities designed around these classic tales, since reading material can represent the starting point of a sequence of activities aligned with the development of multiple skills.

Another significant point to be made rests on the fact that the textual input in myths and legends is packed with formulaic sequences which, through explicit teaching, have the potential to enrich learners’ lexicon, leading learners to process and produce language more efficiently. As Lindstromberg & Boers (2008) assert, “each time we recognise a chunk and understand it as a single unit, we gain a little time we can devote to the stretches of talk or print which are worded less conventionally. We can pluck them out of our memories whole without having to mentally construct them word by word” (pp. 8-9).

15.3 The nitty-gritty of formulaic language

Native users of a language can play by a finite set of rules in order to create an unlimited number of ideas (*Chomsky’s Generative Grammar* (1965)) but they can also draw on their large stock of

ready-made units to communicate successfully. In Selivan's terms, these units constitute "[groups] of words customarily found together" (2019, p.1) and they are so recurrent that they make up approximately 60% of spoken language and slightly less of written language (Erman & Warren, 2000; Thornbury, 2019). What is more, "a number of studies have attempted to compute the frequency of chunks compared to that of single words, and have established that there are many chunks that are as frequent as, or more frequent than, the most frequent individual words" (Thornbury, 2019, p. 6). Along these lines, one way to determine how frequent multi-word items are is by conducting a search on corpora like the British National Corpus (BNC) and the Corpus of Contemporary American English (COCA). A relative degree of fixedness is also typical of FSs, that is, either they do not allow variations in their composite segments, as in the case of *at first sight*, or they license some changes in their components, as in *the* [+comparative form], *the* [+comparative form], which is far more flexible in the components that make it up and you can say, for example, *the sooner, the better* or *the more, the merrier*. Another distinctive feature of FSs is that they are familiar to native speakers, that is to say, they usually accept these combinations of words as conventional and natural in their mother tongue. Finally, they are predictable; their recurrence in language and familiarity for native speakers prompt proficient language users to easily anticipate that when telling a story, *once upon* is followed by *a time* and when it comes to taking decisions, *your mind* always teams up with *make up*.

15.4 There is more to teaching chunks in an EFL context than meets the eye

FSs are pervasive both in spoken and written language but contrary to expectations, their learning differs considerably between native and non-native speakers. Unlike native speakers, who can acquire them in their natural environments and almost effortlessly, EFL learners usually find it difficult to develop their formulaic competence, probably due to the artificiality of their learning contexts and thus, the limited, low-quality input they are exposed to. In addition, an EFL teacher's heavy reliance on a traditional word-focused vocabulary teaching approach will probably hinder learners' recognition and incorporation of formulaic language. This linguistically unfavourable learning context underlines the need for the explicit teaching of FSs so that these learners can go beyond the word level and build their own stock of FSs, which will help them sound confident and natural like native speakers do while using English.

15.5 The ABC of crafting a lesson plan on FSs taken from myths or legends

In this section, the pattern of letters in this ABC will be used as a mnemonic strategy to introduce and help EFL teachers remember the three essential components of a lesson plan designed to teach young learners a set of FSs taken from myths and legends and derive some helpful teaching implications. The theoretical framework underpinning these pedagogical recommendations will be also laid down.

15.5.1 Addressing the elephant in the room

An elephant in the room is an idiomatic expression making reference to a situation or truth that everyone is aware of but no one wants to deal with. A useful analogy could be drawn between the definition of this FS and the fact that the treatment of chunks is usually neglected in classrooms, since most teachers still tend to follow a single-word approach to vocabulary teaching, so the first step to innovate in this respect has to do with addressing the issue of FS instruction in the EFL classroom.

Once a legend has been picked in accordance with the learners’ level of English, age and interests, it is crucial to prepare the ground for appropriate anticipation of meaningful aspects in the myth or legend, their general topics, characters and relevant features that might contribute to learners’ understanding of the narrative text. Learners’ first encounters with the legend should serve a bimodal purpose: to refute or confirm their previous ideas on the legend/myth and to notice formulaic language. According to Nation (2020), “noticing is the most superficial but nonetheless still useful level of attention” (p.23) for learning to occur. Through this process, learners are made aware not only of the presence of a block of words that functions as a unit of meaning, but also how far it reaches. In order to focus learners’ attention on the target FSs, these should be textually-enhanced, that is, they are made salient by using different colours, bold type, italics, capital letters, or underlining (Webb & Nation, 2017). To facilitate the form-meaning connection of FSs, visual aids representing the FSs are also highly recommended (see Appendix A), especially if young learners are involved, as they might find it easier to grasp the meaning of FSs through images rather than through definitions.

Conclusively, the myth or legend selected will not only represent a meaningful context where learners will meet the target FSs naturally, but it will also facilitate the learning of these strings while they work with the general and specific ideas in the story.

15.5.2 Bringing chunks into play

After encouraging students to notice FSs in the selected legend or myth, it is essential in this ABC that EFL teachers bring them into play. In this process, it is of the first importance that new FSs are “met multiple times within a relatively short time span before [they can] leave any trace in memory” (Lindstromberg & Boers, 2008, p. 10). This deliberate and systematic retrieval of the target FSs is expected to lead EFL learners to form a reliable mental representation of both their form and meaning, which they can turn to when they need to identify a chunk (receptive knowledge) or use it in a communicative situation (productive knowledge). It is also advisable that these frequent encounters take place in different and/or familiar contexts, as it can be the case of the legend or the myth selected: these can heighten learners’ awareness of the building blocks and boundaries of a target FS, its meaning and different uses. In the long run, this methodical exposure can “become strategic in their approach to future FSs they may discover incidentally in the FL outside the classroom” (Zinkgraf, et al., 2022). As to an estimate of the number of encounters for successful learning of an FS, Siyanova-Chanturia and Pellicer-Sánchez (2019) suggest eight, or more, if this is deemed pedagogically convenient, arranged across different lessons and through varied activities.

Regarding exercise types, repeated, controlled practice in the shape of fill-in-the-gaps, matching and multiple choice activities (see Appendix B) can help learners strengthen the form-meaning associations of target FSs. However, these two essential elements of an FS should not be dealt with simultaneously: according to Barcroft's *Resource Depletion Hypothesis* (2000), a learner's processing capacity can be restricted when trying to learn a new lexical item. So, if they are struggling hard to get the meaning of an FS, they will probably have insufficient or no capacity at all to process the form or vice versa.

Another relevant aspect in the design of these activities is the modality of input. Images are essential as they can have a two-fold purpose: a) the comprehension of the gist of a legend or myth and b) the recognition and effective recall of the meaning and probably the form of target FSs. Exposure to aural material, such as the recording of the myth or legend, is also crucial. The inherent prosodic features of FSs can contribute to a learner's perception and memorization of these strings of words as well (Lin, 2018, 2019), since a) the boundaries of an intonation unit and an FS usually coincide, b) FSs are pronounced faster than word-by-word stretches of language, and c) internal pauses and hesitation are frequently absent.

Frequency of encounters, guided practice in varied contexts distributed across different lessons and exposure to both visual and aural input certainly matter in the successful incorporation of new FSs in an EFL context. However, other characteristics of the FS itself such as semantic transparency, frequency and utility (Thornbury, 2019), the availability of equivalents in the learner's L1 and learner individual differences can stimulate or slow down this process (Pellicer-Sánchez & Boers, 2019).

15.5.3 Connecting the dots

The phrase "connecting the dots" might literally evoke kiddie puzzles in which children have to draw lines between dots to form an image. Nevertheless, it also implies a more abstract idea related to understanding a situation by logically linking different pieces of information and seeing the whole picture. This can be associated with the "C" of the ABC of designing tasks meant to help learners master a group of FSs creatively and spontaneously.

At this stage, in order for learners to remember a set of FSs, it is crucial to have them re-encounter and produce the target sequences in a context that is different from the one in which they have met the target FSs for the first time, thus going beyond the text (Nation, 2022) (see Appendix C for an example of a task). In this way, the new encounter with those set phrases leads learners to reconceptualise their understanding of them, which will help them to commit these phrases to memory.

Creative use can be of two types: receptive and productive. Receptive creative use entails encountering a word which is used in novel ways during listening or reading. Productive creative use involves using the selected FSs in different and new contexts. Some of the tasks which may promote creative use and enhance learning are summarizing, paraphrasing, role-plays and discussions given the fact that, while carrying out these tasks, learners will use FSs in different grammatical contexts and in various derived forms, all of which can be considered creative uses (Nation, 2022; Hatami, 2015). In other words, learners' encounter and use of formulaic sequences in various contexts and forms will enhance the comprehension of their meanings.

In conclusion, EFL teachers should design tasks for learners to perceive and produce new and already-known FSs by performing comprehension and production tasks in diverse contexts and forms in an attempt to encourage their creative use and long-term retention of the selected chunks. Thus, combining practice (input- and output-based tasks) that gets learners to revisit the FSs they have just read and/or listened to, and using them in speech and writing might be advantageous to boost FSs learning and pave the way to improve and deepen their knowledge and understanding of previously encountered FSs (Mousavi et al., 2021; Aliyar & Peters, 2022).

15.6 There is no place like chunk island

To sum up, within the lines of a legend or a myth lies a limitless potential for learning in general and for language learning in particular. Not only do the morals they carry serve the purpose of life-long cultural intake, but the mere act of reading them can trigger the enhancement of multiple cognitive and linguistic competences. Language-wise, these classic tales also abound in “islands of accuracy” (Lindstromberg & Boers, 2008, p. 9) or FSs learners can cling to while processing and producing language. Ergo, teaching them explicitly represents the stepping stone to reach these “‘zones of safety’, where learners are less likely to make errors or produce odd word combinations” (Boers et al., 2006) and “[they can] come across as generally proficient L2 speakers” while using them (Schmitt, 2010). In the light of these learning advantages, it is important that EFL teachers integrate FSs from a legend or myth into their lesson plans by following this ABC: a) building EFL learners’ awareness of the ubiquity and utility of FSs, b) recycling the target FSs systematically through guided practice, and c) creating opportunities for their creative use of these FSs. In turn, the potential effects of each of these processes can be heightened by observing these useful guidelines for teaching chunks, which can be summarised as follows:

- a. Use the myth or legend selected to teach a set of FSs in context.
- b. Typographically enhance the target FSs in the myth or legend such as underlining, boldfacing, color-coding, italicizing, capitalizing or using a different font (Mousavi et al., 2021).
- c. Provide learners with multiple encounters with the target FSs.
- d. Expose learners to both visual and aural input of the selected FS to enhance retention.
- e. Offer learners opportunities to retrieve the form, meaning and use of the chunks.
- f. Employ visual aids to strengthen students’ form-meaning connection of the selected chunks.
- g. Strike a sensible balance between controlled and spontaneous tasks.

These steps align with most, if not all, of the principles for vocabulary teaching, with the exception that chunks are not individual words but combinations of them (Thornbury, 2019). If EFL teachers welcome these guidelines ‘on board’, their learners will have the chance to experience first-hand through these classic tales that there is no place like ‘chunk island’ when learning English as an FL.

References

- Aliyar, M., & Peters, E. (2022). Incidental acquisition of Italian words from comic books. *Reading in a Foreign Language*, 34(2), 349–377.
- BNC Consortium, The British National Corpus, XML Edition (2007). Oxford Text Archive, <http://hdl.handle.net/20.500.14106/2554>
- Barcroft, J. (2000). *The effects of sentence writing as semantic elaboration on the allocation of processing resources and second language lexical acquisition*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Secuencias de fórmulas y competencia oral percibida. Poniendo a prueba un enfoque léxico. Investigación sobre la enseñanza de idiomas. In S. Hatami (2015), Teaching Formulaic Sequences in the ESL classroom. *TESOL Journal* 6(1), 112-129.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT press.
- Conway, S. (2023). *The power of storytelling for building social-emotional skills in children*. <https://www.mothersduck.com.au/the-power-of-story-telling-for-building-social-emotional-skills-in-children/>
- Davies, M. (2008-). *The Corpus of Contemporary American English (COCA)*. <https://www.english-corpora.org/coca/>
- Day, R. & Bamford, J. (1998). Extensive Reading in the Second Language Classroom. In Alan Maley (n/d) (Author), Extensive reading: why it is good for our students and for us. *British Council*. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/extensive-reading-why-it-good-our>
- Elley, W.B. (1991). Acquiring literacy in a second language: the effect of book-based programmes. In A. Maley (n/d) (Author), *Extensive reading: why it is good for our students and for us*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/extensive-reading-why-it-good-our>
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The Idiom Principle and the Open Choice Principle. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 20(1), 29–62.
- García, C. Á. (2018). *Las leyendas como recurso didáctico y creativo en 2º curso de educación primaria* [Tesis de grado]. Universidad de Valladolid. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v47n1/2215-2644-edu-47-01-00318.pdf>
- Hatami, S. (2015) Teaching Formulaic Sequences in the ESL classroom. *TESOL Journal*, 6 (1), pp. 112-129.
- Lin, P. (2018). *The prosody of formulaic language: a corpus approach*. London. Continuum.
- Lin, P. (2019). Formulaic language and speech prosody. In A. Siyanova-Chanturia, & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language: a second language acquisition perspective* (pp. 78-94). Routledge.
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008). *Teaching Chunks of Language. From noticing to remembering*. Helbling Languages.
- Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro (2011). Diseño curricular primario 2011. <AdobeAcrobat.chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/> <https://ifdvregina-rng.>

- infd.edu.ar/sitio/disenos-curriculares/upload/disenio_curricular_primario2011.pdf
- Mousavi, S. N., Ghafoori, N., & Saeidi, M. (2021). Noticing, Retrieving and Generation: an investigation into vocabulary learning and retention. *Revista Práxis Educativa*, 17(44), 509-540.
- Nation, P. (2020). The Different Aspects of Vocabulary Knowledge. In S. Webb (2020), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (pp. 15-29). Routledge.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning Vocabulary in Another Language* 3rd Edition. Cambridge University Press.
- Pandora's Box* (n/d). In H. Amery (Adptr), & J. Tyler (Ed.) (1999). *Greek Myths for Young Children* (pp. 9-11). Usborne Publishing Ltd, London Page.
- 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.
- Schmitt, N. (2010) *Researching Vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. In S. Hatami (2015), *Teaching Formulaic Sequences in the ESL classroom. TESOL Journal* 6(1), 112-129.
- Selivan, L. (2019). *Lexical Grammar Activities for teaching chunks and exploring patterns*. Cambridge University Press.
- Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, (2019). *Formulaic Language: Setting the Scene*. In A. Siyanova-Chanturia, & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language: a second language acquisition perspective* (pp.1-16). Routledge.
- Research Project J040 (2023-). *Secuencias formulaicas en leyendas y canciones: enseñanza-aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera en escuelas primarias y secundarias*. FadeL, UNCo.
- Thornbury, S. (2019). *Learning language in chunks*. Part of the Cambridge Papers in ELT series [pdf]. Cambridge University Press.
- Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How Vocabulary is learnt*. Oxford Handbook for Language Teachers.
- Wood, D. (2001). In search of fluency: What is it and how can we teach it?. *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 573-589.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.
- Zinkgraf, M. (2022). Live and learn! Learning and Teaching chunks. In A. Castro, G. Fernández, N. Fernández Ferrari, Ma. A. García Álvarez, Ma. J. Luna, J. Sobrino, C. Valls, C. Tacconi, Ma. A. Verdú, M. Zinkgraf, & C. Chiclana (2022). *From the drums of ancestors' tales to the pop tunes of today: Teaching formulaic sequences with legends and songs* (pp. 26-39). Universidad Nacional del Comahue. [pdf]. <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/673>

Appendix A

Noticing activities

This appendix includes the myth *Pandora's Box* (*Greek Myths for Young Children*, 1999) with the target FSs in bold to capture the learners' attention and an activity to help them notice FSs in this story and become familiar with their form and meaning. This is part of a lesson plan called *Hope for Tomorrow*, which aims at teaching young learners with an elementary level of English a discrete set of FSs extracted from this myth. This lesson plan together with others has been crafted by members of Fadel Research Project J040 (UNCo) and compiled in the book *From the drums of ancestors' tales to the pop tunes of today: Teaching formulaic sequences with legends and songs*, which is about to be released.

PANDORA'S BOX

Once upon a time, there were two brothers, Prometheus  and Epimetheus . Prometheus created the fire and his brother created all the animals on earth. People were so happy with these gifts that Zeus,  the most powerful of all Greek gods, got angry with them  because fire  was only for the gods. So he made a special woman to punish people on Earth; she was beautiful and clever. He called her Pandora .

Zeus  sent for Epimetheus . "Here is a wife  for you, Epimetheus," he said. "She is a reward for making all the animals on earth". Zeus gave Pandora and Epimetheus a box  which was locked . "Take this box and **keep it safe**", said Zeus, "You must never open it .

Epimetheus and Pandora were soon married . He put the box in a dark corner of his house.

Pandora  was very curious about the box and, the more she **thought about it**, the more she wanted to know what was in it. Could it be jewels  or some other precious things? Day after day Pandora  begged Epimetheus  to open the box and every day he said "No". One morning when Epimetheus had gone out, Pandora **made up her mind**. She  

opened it . When she lifted the lid, horrible things came out of the box . There was hate, cruelty, anger, poverty, sickness and death.

Pandora  tried to close the lid,  but it was too late. Then one last thing came out of the box. It was hope . People would now suffer all kinds of terrible things, but they would never despair  because they **had hope**.

ACTIVITY 9

Read the story carefully. Write the phrases in bold in the story under the right picture.



A) _____

B) _____



C) _____

D) _____



E) _____

Appendix B

Retrieval activities

The aim of this appendix is to share two (semi) guided activities that can lead EFL learners to commit the target chunks to memory. These tasks are part of a lesson plan called *Hope for Tomorrow*, which aims at teaching young learners with an elementary level of English a discrete set of FSs extracted from the myth Pandora's Box (*Greek Myths for Young Children*, 1999). This lesson plan together with others has been crafted by members of FadaL Research Project J040 and compiled in the book *From the drums of ancestors' tales to the pop tunes of today: Teaching formulaic sequences with legends and songs*, which is about to be released.

ACTIVITY 12

Write the missing words in this summary. There are two ideas that don't belong to this story.

(1)  O _____ U _____ A T _____, there were two brothers, Prometheus and Epimetheus. Zeus created Pandora and Epimetheus married her. Zeus gave Pandora and Epimetheus a box. He told them: "(2)  K _____ IT S _____. Don't open it!"

Pandora was curious about the box. She (3)  T _____ A _____ IT every day. Day after day, Pandora begged her husband Epimetheus to open the box. It was late at night and Pandora didn't (4) G _____ TO S _____ 

She  (5) M _____ U _____ HER M _____ and opened the box. There was hate, cruelty, and poverty in it. She  (6) F _____ HERSELF L _____ IN THE D _____. But there was also hope in the box. People would suffer a lot but they (7)  H _____ H _____.

ACTIVITY 14

Read this story. Correct the phrases in bold.

A) **Once upon a day**, there were two sisters, Helena and Joy. Helena told Joy: "Here is my favourite ring  . B) **Make it safe!** Helena put the ring in a  box . Day after day,  Helena checked the ring was in the box but one day it disappeared. She was sad  about her sister. She C) **made up her hand** and told her the truth . Her sister wasn't angry with her  and told her: "You can D) **run on me**. Let's look for it together!" Helena E) **thought hope** and told Joy: F) "Close your ears. Can you see the ring?" Her sister G) **had about** the ring for some minutes and said to her: "I can see your ring in a black shoe". And there it was, inside one of Joy's favourite shoes  .

Appendix C

Tasks for generative use

This appendix contains a set of tasks that promotes EFL learners' spontaneous recall and use of the target FSs in similar or new contexts. These tasks are part of a lesson plan called *Hope for Tomorrow*, which aims at teaching young learners with an elementary level of English a discrete set of FSs extracted from the myth Pandora's Box (*Greek Myths for Young Children*, 1999). This lesson plan together with others has been crafted by members of Fadel Research Project J040 and compiled in the book *From the drums of ancestors' tales to the pop tunes of today: Teaching formulaic sequences with legends and songs*, which is about to be released.

ACTIVITY 17

Work in pairs. Choose one of the following options:

Option A)

Imagine you're Pandora and Zeus. Write and record the conversation they have after Pandora opens the box.



Option B)

Imagine you're Pandora and Santiago del Moro in a popular talk show. Write and record a video of the interview you have after Pandora opened the box.



Try to use the following phrases and others you have learnt:

HAD HOPE - I HAVE AN IDEA - I'LL BE HERE FOR YOU - LET'S SEE KEEP (IT) SAFE - MADE
UP (HER) MIND - ONCE UPON A DAY - WENT HOME -
THOUGHT ABOUT (IT)

The Proof is in the Pudding: Two TBL Experiences in the English Classroom at the Translation Program

Paula J. Liendo*

paulaliendo@gmail.com

Stella Maris Maluenda*

smaluenda79@gmail.com

*Universidad Nacional del Comahue

This work presents an ELT experience with translation students that introduces the use of two kinds of tasks at (university). *Audiomedial Projects* involve the linguistic, discursive and translational analysis and assessment of TV series. *Skopos Projects* draw on the concept of *skopos* (purpose) to learn to produce new versions of an original text. These activities are grounded in Task-based Learning, the teaching of English for Specific Purposes and Translation Competence (TC). Our findings show they allow for greater exposure to authentic language use and interactions, greater motivation and an enhanced development of students' TC.

Resumen

En este trabajo se describe una experiencia de enseñanza de inglés a estudiantes de traductorado que aplica dos tipos de proyectos áulicos en el marco teórico del Aprendizaje Basado en Proyectos y la enseñanza del inglés con Propósitos Específicos. En los *Proyectos Audiomediales* se realiza el análisis lingüístico, discursivo, y traductológico de series televisivas. Los *Proyectos Skopos* proponen la producción de nuevas versiones de un texto de partida. Los resultados indicarían que estos proyectos favorecen una mayor exposición al lenguaje en contextos auténticos de uso, una mejor identificación de rasgos retóricos, y un mayor desarrollo de la *competencia traductora*.

16.1 Introduction

The teaching of English to translation students can be considered to be English for Specific Purposes (ESP), specifically *English for Translation Purposes* (ETP) (see Carrasco Flores, 2019; Malmkjær, 2004; Liendo & Massi, 2017) or what some authors have named TILLT: Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (Schmidhofer, 2022, among others). The task is demanding: curricular design and lesson planning in ETP/TILLT are always straddled between ensuring the acquisition of communicative and textual competences in the L2, on the one hand, and, on the other, delving into Translation Studies, the discipline which encompasses descriptive and theoretical knowledge of translation and different approaches to professional practice. This work presents an ELT experience with translation students that integrates language teaching and translation training through the introduction of two kinds of tasks in the subject *Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción*, which is part of the Certified Translation Program at Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. *Lengua Inglesa III Aplicada a*

la Traducción, is the second of three language courses designed specifically for translation trainees; during the first two years of their program, translation students share English language lessons with teaching trainees.

Two tasks, called *Audiomedial Projects* (AMPs) and *Skopos Projects* (SPs), are carried out at the end of each of the six modules of the syllabus. AMPs involve viewing fiction and documentary TV series in order to produce texts that analyze and assess them from the points of view of language, discourse and translation. SPs draw on the concept of *skopos* (purpose) from Translation Studies (see § 16.4.2) to encourage the production of new versions of a source text (ST).

The modules and their respective materials are organized following a *textual approach* rooted in Pragmatics: texts and their analysis are the starting point and ultimate end. Various kinds of genres and text-types are addressed, and language is presented in use, that is to say, not as an isolated set of rules and items that make up a system. A discrete-point focus on grammar, lexis and discourse is introduced only after the analysis of sample texts. Eventually, the text production section, where AMPs and SPs belong, integrate text analysis and language use, since they involve the appreciation and assessment of texts from the linguistic, discursive and translational points of view as well as the production of new texts.

The inclusion of project work to the syllabus design stems from the initiative to increase students' exposure to the use of the English language in authentic communicative situations, in particular, in texts that could easily be STs in their translation practice, and whose register and lexico-grammatical choices are different from those traditionally taught in textbooks. The idea stems from the work carried out by the research teams of PIN J031 *Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del Inglés para la Traducción* (2018-2022) and PIN J042 *Diseño y análisis de corpus textuales para el desarrollo de la competencia traductora* (2023-2026), and it involves the creation of a corpus of written and audiomedial texts whose selection is based on the cognitive and linguistic contents of the subject.

The next section (§16.2) summarizes the theoretical framework used in the design of these tasks. After that, the aims (§ 16.3) and methodology followed (§16.4) are discussed. Finally, some of the observed results are presented (§16.5), and a few conclusions are reached (§16.6).

16.2 Rationale

The theoretical and pedagogical rationale underlying these projects includes the *Task-based Learning* (TBL) approach, some considerations in terms of student *motivation*, the teaching of English to Translators as *English for Specific Purposes* (ESP), as well as the development of *Translation Competence* (TC) through the application of a differential didactic approach called the *sample/process-product/assessment* (S/P-P/A) model (Liendo & Massi, 2017).

16.2.1 Task-based learning

TBL sustains that ELT syllabi should be designed around the tasks to be fulfilled rather than around linguistic input (Ellis, 2018). With a view to the inclusion of a focus on form together with the development of communication, this approach suggests that communicative tasks should be designed to reflect consciousness-raising, focused communication and interpretation activities. The

first type seeks to draw learners' conscious attention to problematic grammatical features so that they can discover grammar rules for themselves. Focused communication activities are those in which a focus on form is accomplished through the real performance of the task. The third type of activities requires the learners to interpret the language they are exposed to and to construct form-meaning connections by themselves (Ellis, 2018).

Rob Batstone (1994) also advocates TBL but, unlike Ellis, he suggests that a focus on form and meaning can be achieved through task design and the manipulations of the conditions under which the task is completed. He proposes a wider context for task performance: a pre-task stage, the performance of the task itself and a post-task stage.

Another strong proponent of TBL, Jane Willis, affirms that “those activities aimed at promoting awareness of language form, making students conscious of particular language features and encouraging them to think about them are more likely to be more beneficial in the long run than form-focused activities aimed at automating production of a single item” (1996, p.16).

Legutke et al. (1991) sustain that the mere introduction of a series of tasks in the classroom—whether they are focused on function, form, or both—does not guarantee the realization of a communicative environment. Task-based work implies a shift from a traditional transmission-mode classroom to a more co-participatory model where teachers become “coordinators of the learning process” (p. 287), a role which is consistent with the greater independence and responsibility placed on the learners nowadays. Tasks include the students in the decision-making process about topics, content and materials. They encourage independent and cooperative group work, which is fundamental for the future performance of translation students (Liendo & Maluenda, 2020) and it is an essential precondition for their successful completion.

In short, this approach can be considered a form of “experiential learning” (Legutke et al., 1991, p. 215) because students learn through doing and experiencing as this results from the shared negotiation of every person in the group while a more dynamic balance between the process and the product is reached at the same time. Rod Ellis (2018) explains some “misconceptions about task based learning” and states that the “key criterion” to define tasks is that “(l)earners need to use their own linguistic and non-linguistic resources”. In this sense, learning is experiential, as tasks involve “text creation”, which “is motivated by the need to close the ‘gap’ by supplying relevant information or by expressing an opinion about some issue”. He adds:

The ‘goal’ of a task is to achieve a communicative outcome; the ‘goal’ of an exercise is to display correct use of the target feature. The ‘real world relationship’ that Skehan refers to does not mean that a task must have situational authenticity, as Widdowson seems to assume, but that it should result in the kind of language behaviour found in the real world (i.e. it must have interactional authenticity). (pp. 106-107).

16.2.2 Motivational factors

AMPs and SPs propose addressing written texts as well as *audiomedial texts* (Reiss, 1989) of different types: TV fictional series, documentaries and stand-up productions from various English-speaking countries, such as the U.S., the U.K., Australia and Ireland. Text selection responds to different theoretical tenets. The first one is to favor students' exposure to authentic

comprehensible written and audiomedial input (as per Krashen's *input hypothesis* (1987 as cited in Díaz-Cintas, 2012)). Krashen posits that students should be exposed to input which is slightly above their comprehension level. In this context, students are bound to resort to their prior knowledge of the world as well as to extralinguistic clues that come with the message while exposed to a wide range of varieties of English (determined by geographical, temporal and sociocultural variables). Students are expected to be able to resort to their extralinguistic knowledge in order to manage to comprehend these texts, which may be slightly above their level of proficiency due to the use of colloquialism and dialects, among other linguistic features.

Krashen's (1987) *affective filter hypothesis* is also relevant to the selection of textual input. The author claims that affective factors such as anxiety, motivation or self-esteem have a positive or negative effect on the development of comprehension. Thus, the author explains, if students' affective filter is high when carrying out an activity, its pedagogical value will be limited and results, disappointing; whereas a low affective filter will render greater and better learning results. It is believed that the range of texts and tasks to choose from will entice students, thus lowering their affective filter.

Integrative motivation, which occurs when the students wish to learn the L2 in order to be integrated to, or interact with, an ethnolinguistic group that is not their own (Gardner & Lambert, 1972 as cited in Clouet, 2010) is another relevant factor to consider. A clear focus on students' mood, motivation and anxiety has been proven to result in favorable attitudes towards the target language and culture and a more effective language acquisition (Larsen-Freeman & Long, 1994 as cited in Clouet, 2010). It is expected that the interaction generated by these projects will enhance students' creativity and skills such as adaptability, flexibility and empathy, eventually influencing the perception of their own identity and that of their peers.

Other complex social and psychological variables of *integrative motivation* have also been pointed out in more recent research, focusing, for example, on students' affective reactions to the classroom environment, cultural influences on students' attitudes towards incorporating elements from other cultures, and the anxiety, persistence and satisfaction associated with the process, among others (Gardner, 2017). Students have unanimously expressed their liking of these tasks because, among other reasons, they feel safe in a collaborative environment, they benefit from learning from their classmates and helping each other and they find the tasks highly motivational.

16.2.3 English for specific purposes

TILLT (Schmidhofer, 2022) can be considered ESP as its main aim is that students acquire discipline-related content together with the linguistic and discursive repertoire that they can use in communicative situations related to their field of studies. In fact, TILLT can also be deemed to define an ideological stance, related to the theoretical framework designed by Stern (1983, 1992, as cited by Basturkmen, 2006) for general-purpose language education. Stern states that before teaching a foreign language, it is necessary to identify which definitions of language, learning, teaching and society lie beneath our teaching practices. Thus, if we believe that a language is a social event, the teaching-learning process will be grounded in socio-constructivism, and we will favor a collaborative approach.

Many authors (Clouet, 2010; Carrasco Flores, 2019 and Li, 2001, among others) believe that

TILLT should involve sound systemic and pragmatic knowledge of both L1 and L2, as these are the raw materials of translators, in their linguistic and rhetorical/discursive dimensions, together with the development of the metalanguage and specific contents related to translation practice and professional development, encompassed by Translation Studies. Also fundamental to translation are the development of text comprehension and (oral and written) production skills, since translators fulfil a two-fold role of specialized readers of STs and producers of target texts (TT). Such role requires the ability to clearly and thoroughly understand the linguistic and rhetorical elements of communication (who is writing or speaking, to whom and to what purpose), both in the source and target culture.

AMPs and SPs provide fertile ground for tasks that are focused on linguistic and discursive aspects of English and Spanish, allowing for the development of comprehension and production skills with the aim of reaching a final product that is closely related to the work of translators and involves the development of students' linguistic competence in both languages, together with other translation subcompetences.

16.2.4 Translation competence

Whereas the concept of *linguistic competence* has been widely used in the field of Linguistics since its creation by Noam Chomsky in 1965, Translation Studies do not begin to define TC until the mid-eighties. Along the same lines, Hurtado Albir et al. (2022) argue that it is not until the 21st Century that the idea of *competence training* flourishes in General Pedagogy, Work Psychology and Applied Linguistics and places competences at the core of curricular design, proposing a model that integrates teaching, learning and evaluation. These authors have devoted many years of research and revision to the definition of TC, which they summarize as the underlying system of declarative and, fundamentally, operative knowledge necessary to translate: in other words, a set of knowledge, abilities and attitudes. Drawing on previous findings by the PACTE Group (Hurtado Albir et al., 2022), they identify six subcompetences:

- Bilingual: mainly operative knowledge needed to communicate in L1 and L2, including the pragmatic, sociolinguistic, textual and lexico-grammatical knowledge required for communication.
- Extralinguistic: knowledge which may be implicit or explicit, and is mainly declarative, about the world, including bicultural, encyclopedic and thematic knowledge.
- Translation knowledge: implicit and explicit and mainly declarative knowledge of the principles that rule translation (such as the translation unit, processes, methods and procedures used and types of problems) and of professional issues of translation practice, such as the labor market, types of commission and clients.
- Instrumental: mainly operative knowledge related to the use of documentation sources and information and communication technologies applied to translation (like dictionaries, encyclopedias, grammar books, style guides, parallel texts, electronic corpora and browsers, among others).
- Strategic: operative knowledge to guarantee the efficacy of the translation process and to solve the translation problems found in it.

- Psychophysiological: cognitive elements (such as memory, perception, attention, emotion), attitudes of different kinds (like intellectual curiosity, perseverance, rigor, critical judgement), abilities (creativity and logical, synthetic and analytical thinking) and psychomotor mechanisms.

Hurtado Albir et al. (2022) believe that the strategic subcompetence affects all others, as it rules the translation process, from planning to assessing it and its results, combining all other subcompetences in the identification and resolution of translation problems.

An additional subcompetence, overlooked by these authors, is mentioned by Kelly (2002). Her classification includes, among others, the *interpersonal subcompetence*, which comprises the different interpersonal relationships that are part of the translation process, such as knowing how to work in teams with reviewers, documentalists and terminologists; interacting in a professional way with clients, intermediaries, authors and users and knowing how to justify the problem-solving decisions taken.

The inclusion of these projects in the syllabus allows students to develop their translation competences. They enhance their analysis and critical assessment of aspects of the target language and culture that are seldom addressed through more conventional methods. An important communicative aspect which has been underexplored by traditional textbooks and methodologies (Király, 2015) is the use of colloquial language in oral communication. Neologisms, buzz words and slang, among others, are relevant features to understand audiomedial texts. The translation of this kind of language also involves other issues related to the instrumental-professional competence, such as the limited number of available comparable corpora (given the specificity of the texts) or the importance of the localization of the TT to the target culture, be it Argentina, Spain or the whole of Latin America.

16.2.5 The S/P-P/A model

This differential model (Liendo & Massi, 2017) used in the teaching of TILLT takes into account the competences that students need to develop, as well as the potential fields of knowledge they may have to address, which makes it suitable to apply to TILLT classes with a view to enhancing students' TC. In addition, it places the participants' acts of communication at the core, and takes into consideration the academic community in which such communication takes place, encouraging students' development of their academic literacy.

The model involves two main stages. The first one –the sample/process stage– starts with the analysis of thematically related *sample texts*, which are further deconstructed into their linguistic, textual, paratextual and contextual components. These are analyzed and classified for the creation of a linguistic and textual *reservoir*: a collection of resources the students can draw on in the production process. The second stage –product/assessment– is the actual completion of the writing process (Hyland, 2003). Here the students' texts are read by their target audiences, who may be peers, teachers or other members of the academic community, and they will assess them in terms of linguistic, discursive and contextual adequacy and allow for remedial redrafting and reassessment, if required.

AMPs and SPs integrate the first (S/P) and the second (P/A) stages of the differential approach,

as students can identify and label the linguistic, textual and pragmatic components of texts and put them to use together with the knowledge of the themes discussed in the production of new texts. At this stage they are ready to address a collaborative task in all its profundity, using the autonomous-learning strategies as well as metalinguistic and metadiscursive competences they have acquired in the comprehension, analysis and evaluation of texts throughout the unit, which will enable them to select between different linguistic and textual options when devising, reviewing and redrafting texts.

It is worth noting that, much like the translation process, the S/P-P/A model follows an *hourglass* approach: as it analyses samples from the more comprehensive or situational components (like genre, purpose and audience) to the more discrete ones (such as the text microstructure) and then follows the reverse process for text construction, from the selection of linguistic and rhetorical input, through organizational aspects of the genre, to the final production of the text, before its subsequent deconstruction—when the final product is assessed by the writers, their peers and teachers—to its eventual reconstruction, if needed. The translation process follows similar steps in the analysis and deconstruction of a ST to the eventual construction of a TT, with potential (re)construction after revision, editing and QA. The similarities of the S/P-P/A model to the translation process makes the teaching methodology more accessible to students, helping them understand the nuts and bolts of the process and the rationale behind the teaching team decisions. Their active participation in AMPs and SPs, not only in the completion of the tasks but also in a metacognitive assessment of these and their participation in the selection and recommendation of texts for subsequent academic years seems to result in a more motivated, meaningful and enjoyable learning process.

16.3 Aims

The main aim of these tasks is that students become aware of authentic language use in different text types (oral, written and audiomedial) while they develop their critical thinking and metacognition. Students are expected to strengthen the aforementioned subcompetences of TC by recycling linguistic content, identifying sociocultural contexts, using documentation strategies, and assessing subtitles and dubbing. Another objective is to encourage collaborative and cooperative work, essential to the translators-to-be's future practice.

The two activities presented are introduced at the end of each of the six units in the syllabus. The first one, called *Audiomedial Project*, involves choosing and viewing different fiction and documentary series to produce oral presentations and academic essays which review their content, the sociocultural context in which they are set and the linguistic choices (grammatical, lexical and rhetorical) in their original, subtitled and dubbed versions. The second task, *Skopos Project*, is based on Reiss & Vermeer's *Skopos Theory* (in Hatim & Munday, 2004), and proposes creating a new version of a ST according to the *skopos* or purpose of the commission; for example, writing a review of a short film which is an intersemiotic translation of a short story.

16.4 Methodology

In this section, procedures for each project are discussed and some practical considerations are made.

16.4.1 Audiomedial Projects

AMPs consist in the analysis of audiomedial texts, fiction and documentary TV series in their original language (English in this case), their subtitled and dubbed versions, and are designed to practice the contents in every unit while encouraging their integration and recycling from a more global perspective.

Throughout the whole project students work in groups of four or five students (this may vary in terms of the number of students enrolled in the subject). First, they are given a list of the series to choose from. Each group makes an informed decision as to which they like, taking into account previous research and personal preferences, among other aspects. It is worthwhile mentioning that the list is updated yearly on the basis of students' and teachers' suggestions.

Students complete one AMP at the end of each of the six units in the syllabus. Every AMP includes two different tasks: an academic essay and an oral presentation. These discuss the content of the series and the relevance of the themes for the unit and its relation to it; along the same lines, they analyze the lexical and grammatical characteristics, identify possible translation problems when comparing structures in both languages and, when appropriate, they propose an alternative translation.

The following is a very brief summary of the topics and tasks developed through units 1 to 6:

- AMP 1 from *Unit 1: Learning from the Past* deals with the analysis of the aspects the series teaches them about the past. Students are asked to find facts or lessons to be learnt and to provide documentary evidence, where necessary. The focus on language is related to proverbs and binomials encountered in the series.
- AMP 2 from *Unit 2: Innovation* asks students to appreciate and work with the innovative aspects present in their series, the use of modal verbs and phrases that express modality and idiomatic expressions.
- AMP 3 from *Unit 3 Travel Writing* entails the identification and analysis of specific cultural aspects. As regards language in use, the focus is on cohesive ties such as ellipsis and substitution, the use of repetition as a rhetorical marker, and expressions related to travel and tourism and exotic customs.
- AMP 4 from *Unit 4: The Digital World* asks students to illustrate the ubiquitous presence of social media, new media or new technologies in the sociocultural context of the series. Learners are also asked to identify instances of different passive constructions.
- In AMP 5 from *Unit 5: Social Living* students analyze aspects of social living tackled in the series. They also discuss how some social issues are dealt with: human and social rights, civic duties, societal organization, citizenship and freedom, citizenship education and the link between background and social prospects.
- AMP 6 from *Unit 6: Reason and Emotion* is a summative evaluation. Students in their groups choose different series from the unit and they use their bilingual (contrastive) competence in order to find and analyze instances of connotative words/phrasal verbs/idioms that convey positive or negative emotions. Along the same lines, they are asked to assess the suitability of the Spanish translation in the subtitled version. In this AMP they merge and consolidate all the sub-competences they develop through the year and perform a metacognitive evaluation of the usefulness of projects and their relevance for them as future translators.

Some AMP tasks completed by students can be found [here](#)¹.

16.4.2 Skopos Projects

SPs have been named after a theory of translation, *Skopos Theory*, proposed by Reiss & Vermeer in 1984, which posits that the process of translation is determined by the function of the product, which in turn, is specified by the addressee (Hatim & Munday, 2004). These tasks may involve intralinguistic and intersemiotic translations of texts, and the students' decision-making process is guided by the purpose of the target text as much by a conscientious design that accurately fulfill their communicative function. For the completion of SP students work in groups of four or five students.

Students have to complete one SP for every unit in the syllabus.

As a way of example, we mention here two of the six SPs they develop through the year:

- In SP1 from *Unit 1 (Learning from the Past)* students are asked to read the short story *Continuidad de los parques*, written by Julio Cortázar (1956), and David Page's translation into English (n.d.). In the first part of their analysis, students consider and assess the decisions made by the translator. Their discussion is based on different aspects that affect the translation process such as generic conventions, among others. In the following stage, with the aim of writing a review, each group does some further research to find out details about Cortazar's life, works and literary style. Then, they choose one audiomedial text from a set of options, which are adaptations of the short story, and write a review for publication in a college magazine. For the completion of this task, they must include biodata, a summary of the short story and of the audiomedial text, a critical evaluation of the latter in terms of the intersemiotic translation and the impact on the viewers
- In SP 5 (Social Living), students read about the concept of "Translator Invisibility" in Hatim (2013) and its relevance for cultural studies. Within the theoretical framework of *domestication* and *foreignization* (Venuti, 1995, pp.20-21), students work with either *Bo Burnham: Inside* (Burnham, 2021), a TV special or *Small things like these*, a novel by Claire Keegan (2021). They must define a line of questioning they would like to research into in relation to translator (in)visibility in order to write an essay and prepare an oral presentation in which they share their findings and encourage the audience to read their work. This part of the project includes interaction with the audience (their peers and the teachers) as students have to prepare a handout with the information they are going to present in the talk and a task for them to solve in relation to the presentation.

You can find some examples of SP tasks [here](#)².

16.5 Results

From the analysis of formative assessment throughout the academic year, as well as of students' and teachers' self-assessment, it can be claimed that these projects enhance the teaching-learning

¹https://drive.google.com/drive/folders/1kIK5-uebLOB3qiW6-gJJUjhuaOpxVTZ?usp=drive_link

²<https://drive.google.com/drive/folders/1kIK5-uebLOB3qiW6-gJJUjhuaOpxVTZ?usp=sharing>

in many respects.

In the first place, students' access to an extensive corpus of written and audiomedial texts of different genres allows for an enhanced exposure to authentic language use. *Life Advanced* (Dummet et al., 2014) was chosen as coursebook since it provides clear grading and sequencing, among other reasons. However, it eventually proved unsatisfactory on the grounds of the differences observed between the adapted texts it proposes and other authentic texts, particularly as *Life* shows a lack or very low incidence of real authentic textual features, such as cohesion, non-canonical theme and rheme order and the use of question tags, among others.

In their feedback forms (2017-2022), when asked about the tasks' relevance to translation, linguistic and autonomous learning competences, around 85 % of respondents graded them between 4 and 5 in a Likert scale where 1 was "quite irrelevant" and 5 "very relevant and useful". Besides, most students' optional comments highlighted the effectiveness of projects, saying they valued that "we can train our hearing skills and learn new vocabulary in context", or that "working with series made us more critical of a text-type we consume a lot". Likewise, in their appreciations, students valued the development of their translation competence ("... an appealing way of learning different translation strategies, and ways to solve translation problems and manage documentary sources") and their autonomy ("I have learnt to better manage time.", "... it was great to learn to work with different people just as will have to when we graduate").

Along the same lines, it has been observed that these tasks provide new opportunities for real-life oral and written interaction. This has also been seen in students' feedback forms, where they commented that "SP number 5 was definitely my favorite one. It was very difficult to write an academic text and develop our thesis in less than 700 words, but the topic was so interesting I quite enjoyed doing it."

It is believed that this type of exchanges has resulted in an improvement of students' TC, in particular, in terms of interpersonal skills and metacognition, and a better preparation for insertion in the labor market. Most of the students' comments refer to how "enriching" group work has been, highlighting the possibility "to work with different classmates and share ideas". Many students appreciated the development of their bilingual competence as they were grateful to "analyze the Spanish versions of the series" and "reflect upon them". In terms of their strategic competence, one student stated, "I have been able to put into practice many competences that will be useful in my future as a professional", adding that these "help sort out issues during the translation process".

Motivation seems to have been enhanced by these tasks, too; at least one in three students added an optional comment referring to the positive impact of AMPs and SPs on their learning process (as stated by a student, "I love them! These assignments were my favorite ones. They are SO engaging, useful and interesting"). There were some positive references to the extralinguistic competence too. As one student said, "I enjoy watching series and learning at the same time"; while another highlighted that "we can provide a critical opinion of the content of the series". Similarly, it has been observed by the teaching team that the translation, instrumental and psychophysiological subcompetences have also been put to the test when solving translation problems, as has been included in the assessment provided and subsequently discussed in feedback sessions.

16.6 Conclusion

The inclusion of AMPs and SPs has proven to be beneficial to the implementation of the TILLT course syllabus. By completing TBL activities that reflect consciousness-raising, focused communication and interpretation in order to perform a given task (Ellis, 2018), students have been able to recycle their linguistic and pragmatic knowledge, and apply it to the analysis of a corpus of authentic texts that reflect real use of the language, and subsequently use the reservoir of cognitive knowledge in the production of new texts, in line with the *S/P-P/A model*. Not only have these projects raised students' awareness of textual and linguistic features of the ST, but they have also helped them identify systemic and pragmatic differences between oral and written discourse, and between English and Spanish in use.

In terms of the specific purpose of this course as TILLT, AMPs and SPs have proved useful to develop the TC and its subcompetences, as students have contrasted systems and uses in their language pair applying their pragmatic, sociolinguistic, textual and lexico-grammatical knowledge (bilingual subcompetence), carried out extensive research and used diverse technologies (instrumental subcompetence), identified translation problems in relation to cultural differences (extralinguistic subcompetence), discussed and solved translation problems (translation knowledge), enhanced their logical and analytical thinking, their curiosity and their interpersonal skills (psychophysiological subcompetence), and applied different analytical and problem-solving strategies (strategic competence).

AMPs and SPs have also favored teachers' and students' reflection, giving them the chance to ponder on the cognitive, metacognitive and interpersonal features of language acquisition, the comprehension and analysis of authentic texts grounded in a specific sociocultural context, and the different forms of interaction that result from problem-solving and decision-making situations in the translation process and practice. In turn, reflection has led to a dynamic revision of our teaching practice, from the approaches used to enhance students' autonomy (Boud, 1981; Patall et al., 2013; Evans & Boucher, 2015, among others) to the inclusion of new evaluation tools for oral and written productions.

On a larger scale, it is expected that this work encourages the development of innovative, collaborative and motivating research and teaching practices that fill the current needs in the field of translator training (Carrasco Flores, 2019; Schmidhofer, 2022). Hopefully, it may also prompt further studies that cover a wider scope of proposals combining language teaching and learning, Corpus Linguistics, Discourse Analysis and Translation Studies, particularly in areas of more recent development, such as audiovisual translation.

References

- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. L. Erbaum Associates.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford University Press.
- Boud, D. (1981). *Developing student autonomy in learning*. Kogan Page.
- Burnham, B. (Executive Producer) (2021). *Inside* [TV special]. Netflix.
- Carrasco Flores, J. A. (2019) Teaching English for Translation and Interpreting: A framework of reference for developing the translator's bilingual sub-competence. *Complutense Journal of*

- English Studies*, 27, 121-137.
- Clouet, R. (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción*. Comares.
- Cortázar, J. (1956). Continuidad de los parques. En *Final de juego*. Ediciones Santillana.
- Cortázar, J. (1956). The Continuity of Parks. (Page, D., Trans.). <https://static1.1.sqspcdn.com/static/f/18667/245150/1136912886677/continuity.pdf?token=2JEKNZHj7PEAy34EFEZULjpkVSI%3D>.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2 (3), 95-114.
- Dummet, P., Hughes, J., & Stephenson, H. (2014). *Life Advanced*. National Geographic Learning – Cengage Learning.
- Ellis, R. (2018). 2. Taking the critics to task: The case for task-based teaching. In I. Walker, D. Kwang Guan Chan, M. Nagami & C. Bourguignon (Eds.), *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education* (pp. 23-40). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-002>
- Evans, M. & Boucher, A. (2015). Optimizing the Power of Choice: Supporting Student Autonomy to Foster Motivation and Engagement in Learning. *Mind, Brain, and Education*. <https://doi.org/10.1111/mbe.12073>
- Gardner, R. C. (2017). Looking back and Looking Forward. In A. Al-Hoorie. (Ed.), *Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward* (pp. 1-11). SAGE Open 7. <https://doi.org/10.1177/2158244017701976>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley. MA Newbury House Publishers.
- Hatim, B. (2013). *Teaching and Researching Translation. Second Edition*. Routledge.
- Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: An Advanced Coursebook*. Routledge.
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A., & Rodríguez-Inés, P. (2022). La competencia traductora y su adquisición. A. Hurtado Albir & P. Rodríguez-Inés (Eds.), *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue 7*, 19-40.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Keegan, C. (2021). *Small things like these*. Grove Press.
- Kelly, D. A. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural (1)*. <https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kiraly, D. (2015). Occasioning Translator Competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. *Translation and Interpreting Studies* 10(1), 8-32. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tis.10.1.02kir>
- Krashen, S.D.M. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Legutke, M., Thomas, H., & Candlin, C. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Longman.

- Li, D. (2001). Language Teaching in Translator Training. *Babel*, 47(4), 343-354.
- Liendo, P. & Massi, M.P. (2017). Academic Literacy, Genres and Competences: a didactic model for teaching English to translation students. *Elia*, 17, 251- 272. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>.
- Liendo, P. & Maluenda, S.M. (2020). Lingüística aplicada fuera de serie: una experiencia didáctica con series televisivas en la formación de traductores. *Dossier Traducción e interdisciplinariedad: sobre el diálogo entre la lingüística y la traducción, Quintú Quimün. Revista de Lingüística*, 4. E-ISSN 2591-541X. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/lingustica/article/view/2682>
- Malmkjær, K. (ed.) (2004). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. John Benjamins.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M., & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1), 14–32. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
- Reiss, K. (1989). Text Types, Translation Types and Translation Assessment (A. Chestennan, Trans.). In Chestennan A. (Ed.), *Readings in Translation Theory* (pp. 105-115). Finn Lectura.
- Schmidhofer, A. (2022). Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT): Where Do We Stand? *Sendebär*, 33, 264-283. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v33.23654>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. Routledge.
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-based Learning*. Longman.

TRADUCCIÓN

- 17** El diseño de corpus para la enseñanza de la traducción y sus desafíos
Paula Josefina Liendo, Leticia Pisani y Patricia Denham **213**
- 18** Subtitulado y extensión: difusión de la cultura popular, accesibilidad y democratización
del conocimiento
Martha Bianchini, Romina Carabajal, Sol Dibo y Estefanía Fernández Rabanetti . . . **227**



El diseño de corpus para la enseñanza de la traducción y sus desafíos

Paula J. Liendo*

paulaliendo@gmail.com

Leticia Pisani*

letipisani@gmail.com

Patricia Denham*

denham_patricia@yahoo.com.ar

*Universidad Nacional del Comahue

Este trabajo tiene dos objetivos: presentar el PIN 1 J042, que plantea el análisis de un corpus de textos en inglés y español usados en distintas cátedras del Traductorado Público (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Comahue) para relacionar la recurrencia de rasgos discursivos; y describir el primer estadio de una de las líneas investigativas, centrada en el análisis del resumen de un artículo de investigación y el diseño de subcorpus comparables y paralelos. Con la Lingüística de Corpus como marco teórico-metodológico, se describe la taxonomía de etiquetado desarrollada y la herramienta en línea utilizada. Se detallan algunos avances a partir de los datos obtenidos y los resultados esperados.

17.1 Introducción

La Lingüística de Corpus (LC) analiza las prácticas discursivas de usuarios reales de una lengua y cómo estas se reflejan en textos de un género en particular. El uso de corpus en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua segunda o extranjera se ha extendido en la última década debido a la relevancia que estos han adquirido como ejemplos de uso auténticos para el análisis de lenguajes especializados en contextos educativos (Pérez Paredes, 2021). Para la formación de traductores, que incluye el desarrollo de habilidades de lectoescritura de discursos especializados de diversos campos, el diseño y análisis de corpus se torna una herramienta fundamental.

En este trabajo, se presenta el Proyecto de Investigación Nacional J042 “Diseño y Análisis de Corpus Textuales para el Desarrollo de la Competencia Traductora” (2023-2026), cuyos objetivos principales son analizar textos en inglés y español utilizados en distintas cátedras de traducción y de lengua inglesa aplicada a la traducción, con el fin de identificar cómo se relacionan los rasgos formales de los textos (Ezpeleta Piorno, 2005) con otras convenciones lingüísticas y de género; así como también analizar y reseñar las recurrencias observadas en los distintos tipos de textos en cada lengua.

Asimismo, se presentan algunos resultados preliminares de una de las tres líneas investigativas abordadas por una parte del equipo, que se abocó al análisis de los rasgos discursivos del resumen

del artículo de investigación (AI) como tipología textual. A tal fin, se describe el primer estadio de los planteados en el proyecto dentro de esta línea, que implica la selección del resumen de un AI en inglés y la realización de un análisis cualitativo de sus rasgos discursivos según una taxonomía diseñada a tal fin. Este trayecto también contempla la elaboración de corpus comparables y paralelos, que incluyen una traducción publicada del resumen del AI al español, traducciones realizadas por los estudiantes, y otros resúmenes de AI de similares características en español y en inglés.

En la primera de las seis secciones en las que se divide este trabajo, se desarrolla el marco referencial en el que se fundamenta el proyecto, e incluye preceptos de la LC como marco teórico-metodológico de la investigación y su relevancia en la formación de traductores. A continuación, se detallan los objetivos del proyecto de investigación y la metodología utilizada. En la siguiente sección, se analizan los resultados obtenidos en una de las líneas investigativas al momento de la compleción del primer estadio de la investigación. Por último, se plantean algunas conclusiones sobre los resultados, sus implicancias pedagógicas y su vinculación con otras líneas investigativas presentes y futuras.

17.2 Marco teórico

El presente trabajo, así como el proyecto del que forma parte (PIN J042), se basa en los fundamentos de la LC, que plantea que la recopilación y procesamiento de corpus lingüísticos permite trabajar con datos reales y exhaustivos y estudiar las producciones reales de los hablantes en situaciones concretas, que aportan ejemplos más naturales que los que proporcionan los libros de texto y otros recursos didácticos (Leech, 1997; Tolchinsky, 2014).

Las definiciones de LC varían según los autores, ya que cada uno se centra en diferentes particularidades. McEnery & Wilson (1996: I), por ejemplo, la definen como “the study of language based on examples of real-life language use” [el estudio de una lengua basado en ejemplos auténticos del uso de esa lengua]¹. Por otra parte, Pérez Paredes (2021) explica que los corpus se utilizan como modelos de una lengua; y pueden considerarse como agentes o representantes del uso de esa lengua: “(a) corpus is used to model language and we can think of a corpus as a proxy for usage” (p. 1).

En contextos de enseñanza de idiomas en la última década, el uso de la LC se ha extendido notablemente, particularmente en lo que hace al análisis de lenguajes especializados (Pérez Paredes, 2021). Biber y Conrad (2009) relacionan la importancia de la inclusión de corpus en actividades formativas con las posibilidades que estos brindan para el reconocimiento de las diferencias (sintácticas, léxicas, fraseológicas) en los textos. Los autores plantean que, al dominar estas variaciones, los estudiantes pueden comprender la comunicación en áreas de especialización. En la misma línea, Aston (2009) destaca que el uso de corpus promueve un entorno de aprendizaje que propicia el empoderamiento de los estudiantes y el fortalecimiento de su autonomía, ya que les permite desarrollar sus conocimientos y percepción a la vez que les ofrece una amplia variedad de oportunidades de uso de la lengua. Por su parte, Tolchinsky (2014) proporciona algunos ejemplos para analizar el uso de lenguaje de especialización y la comunicación profesional, como la

¹ Esta traducción y todas las siguientes son de las autoras.

comparación entre textos académicos y conversacionales, o entre textos académicos pertenecientes a disciplinas distintas, en particular si se consideran los rasgos distintivos de cada registro y tipo de texto.

El uso de la LC en el ámbito del aprendizaje de lenguas propicia otros beneficios, ya que favorece:

- el análisis de los diferentes usos de la lengua por parte de los estudiantes;
- la elaboración de teorías lingüísticas sobre el funcionamiento y la adquisición del lenguaje;
- la enseñanza, descripción y análisis de distintos tipos de discursos (generales y especializados; orales y escritos);
- la focalización de elementos léxico-gramaticales como las colocaciones y las expresiones idiomáticas o unidades prefabricadas;
- la posibilidad de desarrollo de materiales educativos y metodológicos de diversa índole, así como para la construcción de gramáticas, tesauros y diccionarios;

En la formación de traductores, el uso de corpus promueve el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, propicia la autonomía de los estudiantes (Pérez Paredes, 2021; Corpas Pastor, 2012; Zanettin, 2014) y, fundamentalmente, favorece el desarrollo la macrocompetencia traductora (PACTE, 2009). En lo que respecta a la traducción especializada, principalmente, adquiere un rol central, y su finalidad varía según la necesidad. Las opciones son diversas, de un corpus se pueden extraer terminología específica, fraseología, colocaciones, patrones sintagmáticos (léxico-gramaticales) y equivalentes, entre otros ejemplos. A su vez, los corpus paralelos y comparables en el aula de traducción tienen otras aplicaciones: permiten, por un lado, analizar las técnicas y estrategias utilizadas por profesionales, y por otro, acceder a textos auténticos escritos por especialistas.

Asimismo, existe una línea descriptiva de investigación llamada Estudios de Traducción con Corpus (ETC), cuya metodología posibilita el análisis detallado de la lengua traducida y su comparación con corpus equiparables escritos en lengua de origen. De esta manera, es posible observar el comportamiento de traductoras y traductores y evidenciar cuáles son las tendencias en la producción de sus textos, establecer universales de la traducción, estudiar normas de traducción y caracterizar distintos estilos traductores. En el marco de los ETC, los corpus de traducciones de estudiantes constituyen un área de investigación poco explorada aún que ofrece diversos beneficios. Estos corpus múltiples, que incluyen una cantidad de traducciones del mismo texto de partida, favorecen los estudios empíricos que sustentan el desarrollo de teorías de la traducción, ofrecen traducciones auténticas derivadas de tareas del entorno áulico (más reales que aquellas del ámbito de los laboratorios) y representan producciones que reflejan poca experiencia de quienes las realizan y las dificultades que estas presentan (Lefer, 2022).

En lo que concierne al corpus que presentamos en este trabajo, el equipo del área de traducción científica del PIN J042 (2023-2026) se propuso diseñar y analizar un corpus de textos conformado por resúmenes de AI (como género discursivo) pertenecientes a las ciencias sociales y humanas. La traducción de estos textos se aborda en la asignatura Traducción Literaria, que se enfoca en problemas puntuales y recurrentes que surgen por la naturaleza de los textos humanísticos y que se detectan al analizar las producciones de los estudiantes. Estos problemas se abordan en la cátedra en

dos niveles: lingüístico-discursivo (por las características del género) y terminológico-documental (por la convergencia de saberes disciplinares diversos; por el uso de palabras comunes en calidad de términos; por la variedad de definiciones para un mismo término, según el autor y la disciplina) (Fernández Rabanetti y Pisani, 2022).

La elección del resumen del AI por parte del equipo del área de traducción científica se fundamenta principalmente en que se considera que los AI son el género por excelencia para la transmisión del conocimiento y, por ende, de gran importancia en el ámbito de la traducción. Diferentes autores (Swales, 1990; Swales & Feak, 2004; Hyland, 2000; Quintanilla Espinoza, 2016) coinciden en la relevancia del resumen como sección del AI al afirmar que es una herramienta retórica para persuadir a los lectores de que vale la pena leer el resto del artículo. En cuanto a sus características como género discursivo, el resumen del AI se destaca por contener una alta densidad de información plasmada en un texto relativamente corto, cuyo objetivo es describir, de manera resumida, la trayectoria de una investigación.

Asimismo, a un nivel macroestructural, el resumen del AI parecería contener secciones o movidas retóricas (Ochoa-Sierra, L., & Cueva-Lobelle, A., 2020; Sabaj Meruane, O. et al., 2011) que se corresponden con las mismas secciones de un AI: el contexto, el propósito, la metodología, los resultados y la conclusión. Es así que Swales (1990) afirma que el resumen del AI puede verse como una plantilla en la que cada una de sus secciones parece responder a un propósito comunicativo que, al mismo tiempo, se puede asociar a una unidad discursiva determinada. Observar estas características en el resumen de un AI permite abordar la enseñanza de la traducción desde una perspectiva discursiva, ya que saber el objetivo del autor al escribir y reconocer la retórica e intención subyacente facilita la labor traductora al momento de seleccionar los ítems léxicos más adecuados.

Otro aspecto importante al abordar el análisis del resumen del AI es su vinculación con la alfabetización académica. Esta implica un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los estudiantes involucrarse en la comunicación propia de las distintas disciplinas, así como en las tareas de creación y análisis de textos necesarios para su aprendizaje en la universidad (Carlino, 2005). En otras palabras, abordar un texto académico, no solo desde su propósito principal de informar sino también reconocer todos los elementos retóricos que lo componen para así descubrir otras intenciones secundarias del autor, permite al estudiante del traductorado desarrollar una comprensión más completa del material a traducir y, a su vez, poder transferir el mensaje final teniendo en cuenta todas sus dimensiones textuales.

17.3 Objetivos del PIN J042

El proyecto de investigación marco en el que se inserta este trabajo, PIN J042, se propone, por un lado, identificar rasgos formales, comunicativos y cognitivos en corpus diseñados con textos de distintos géneros utilizados en las áreas de traducción jurídica, traducción científica y lengua inglesa aplicada a la traducción. En este sentido, el objetivo es establecer vinculaciones entre los textos de origen (TO) utilizados en actividades áulicas y los textos producidos por los estudiantes (traducciones y reescrituras). Estos textos, a su vez, conformarán un subcorpus de textos comparables (textos en inglés y español sobre temáticas o tipologías textuales similares) y textos paralelos

(versiones traducidas al español, tanto publicadas como elaboradas por los estudiantes).

Por otro lado, cada equipo abocado a una de las tres líneas investigativas (traducción científica, traducción jurídica y lengua aplicada a la traducción) se plantea evaluar cómo los rasgos formales micro y macroestructurales (Swales, 1990) de los TO se ven reflejados a nivel comunicativo y retórico en los demás textos. Con este fin, y mediante la combinación de un análisis cualitativo y cuantitativo, se intenta determinar vinculaciones recurrentes entre los rasgos formales de los textos, por una parte, y los rasgos comunicativos y retóricos, por otra.

Por último, se presentan las implicancias teóricas, metodológicas y didácticas de los resultados para la formación de traductores y se proponen posibles lineamientos didácticos y actividades áulicas de transferencia.

17.4 Metodología

17.4.1 Metodología del PIN J042

La LC, como se menciona más arriba, constituye la base teórico-metodológica de este proyecto, es decir, es tanto el sustento teórico como el instrumento utilizado. Si acordamos con Pérez Paredes (2021) que los corpus son agentes de uso, entonces la LC es un instrumento, y el corpus, el método utilizado para buscar la respuesta a las preguntas y la confirmación de las hipótesis. A su vez, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación está estrechamente ligado con la LC (Parodi, 2008). Es así que en este proyecto se utiliza un programa gratuito de análisis de corpus denominado CATMA, cuyo enfoque dogmático permite realizar análisis de textos tanto cuantitativos como cualitativos —a partir de una taxonomía propia—, mostrarlos de forma gráfica, y compararlos.

En líneas generales, el proyecto plantea el diseño de un corpus. Durante el transcurso del proyecto, cada equipo (traducción científica, traducción jurídico-económica y lengua aplicada a la traducción), selecciona cuatro textos de origen en inglés del mismo género; sus traducciones al español (tanto las publicadas como las elaboradas por los estudiantes); otros textos originales en español y en inglés del mismo género y tipo textual (textos comparables); y textos producidos por los estudiantes en lengua inglesa en respuesta a los originales (reescritura y traducción intralingüística). Estos textos se analizan en distintos estadios, como se explica más adelante, cualitativa y cuantitativamente. A nivel cuantitativo, se utilizan consultas para poder observar recurrencias en uno o varios textos del corpus. Estas pueden visualizarse como *KWIC* (palabra clave en contexto), *nubes de palabras*, que representan la incidencia; *distribución*, que muestra en un gráfico las veces que una palabra, frase o etiqueta aparece en uno o varios textos; o *árbol doble*, que visualiza KWIC de forma interactiva.

Para el análisis cualitativo, se realiza un etiquetado manual de los textos. A tal fin, se usa una Taxonomía (Figura 17.1), desarrollada por el equipo para un proyecto anterior (PIN J031 “Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del Inglés para la Traducción”, 2018-2022). Esta herramienta permite definir un número acotado de etiquetas para la categorización de los rasgos distintivos prototípicos de cada género o de un texto en particular (basada en la propuesta de Ezpeleta Piorno, 2005), divididos en rasgos comunicativos, formales y cognitivos.

Las categorías principales están dispuestas en forma vertical a la izquierda de la figura; hacia la



* Relación de poder entre el emisor y el receptor

Figure 17.1: Taxonomía para el etiquetado de textos (PIN J031)

derecha, cada una se divide en subcategorías de distintos niveles (2, 3 y 4). Es así que, mediante un menú desplegable, es posible etiquetar el texto mediante la selección de las etiquetas y subetiquetas previamente cargadas, como se ilustra en la Figura 17.2. En ella también pueden observarse distintas líneas de colores, que indican las diferentes etiquetas aplicadas a la palabra o secuencia.

Para el diseño y conformación del corpus y los subcorpus del proyecto, se adaptó un estudio longitudinal basado en corpus y dirigido por Julianne House: el proyecto *Verdecktes Übersetzen – Covert translation* realizado en el marco del Centro de Investigaciones sobre Multilingüismo de la Fundación Alemana de Ciencias en Hamburgo entre 1999 y 2011 (House, 2018). La autora plantea que el uso de corpus permite no solamente extender y validar el análisis cualitativo de un único ejemplo de texto sino, además, establecer vínculos entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Este proyecto, considerado como guiado por corpus (*corpus-driven*), estudió la influencia del inglés en las normas del alemán. El PIN J042 tomó de House la estructura y el método de recopilación del corpus.

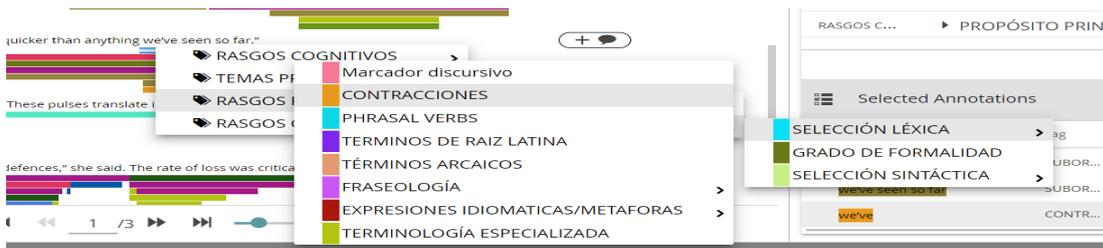


Figure 17.2: Ejemplo de etiquetado de “we’ve” como Rasgo formal/Microestructura/Selección léxica/Contracciones

Nota: Fuente: CATMA.DE. Licencia: GNU General Public License.

El proyecto de House se dividió en tres fases: análisis cualitativo del uso de ciertos recursos discursivos; análisis cuantitativo (comprobación de la frecuencia de ocurrencia y patrones colocacionales de dichos recursos); y un análisis cualitativo recontextualizado en algunos ejemplos de uso específicos. El método de recopilación de corpus se ilustra en la Figura 17.3, donde pueden observarse las funciones de los distintos subcorpus y la interrelación entre ellos:

- E-ORI refiere a los textos originales en inglés
- G-TRA refiere a las traducciones al alemán de los anteriores
- G-ORI refiere a los textos originales en alemán.

Es decir, a partir de textos de origen en inglés, se recopilan textos traducidos al alemán (subcorpus paralelo) y textos originales en alemán del mismo género como único criterio de compilación (subcorpus comparable). A su vez, G-TRA y G-ORI constituyen otro subcorpus comparable.

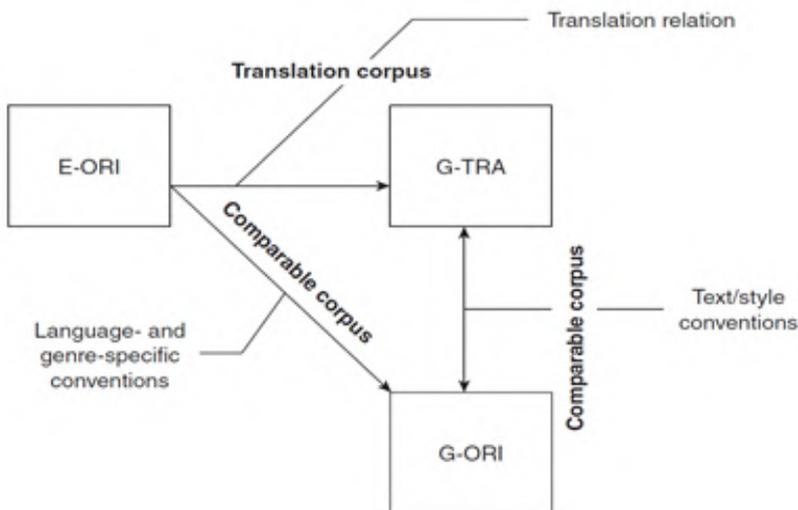


Figure 9.1 Translation and comparable corpora (example: English-German)

Figure 17.3: Corpus paralelos y comparables (ejemplo: inglés-alemán) (House, 2018, p.117)

Nota: Publicado originalmente como Figure 9.1 Translation and comparable corpora (example: English-German) en House (2018, p.117).

En línea con House (2018), el PIN J042 plantea un diseño de corpus y subcorpus paralelos y comparables con textos de las áreas de Lengua Inglesa Aplicada a la Traducción, Traducción Jurídica y Traducción Científica, como ilustra la Figura 17.4.

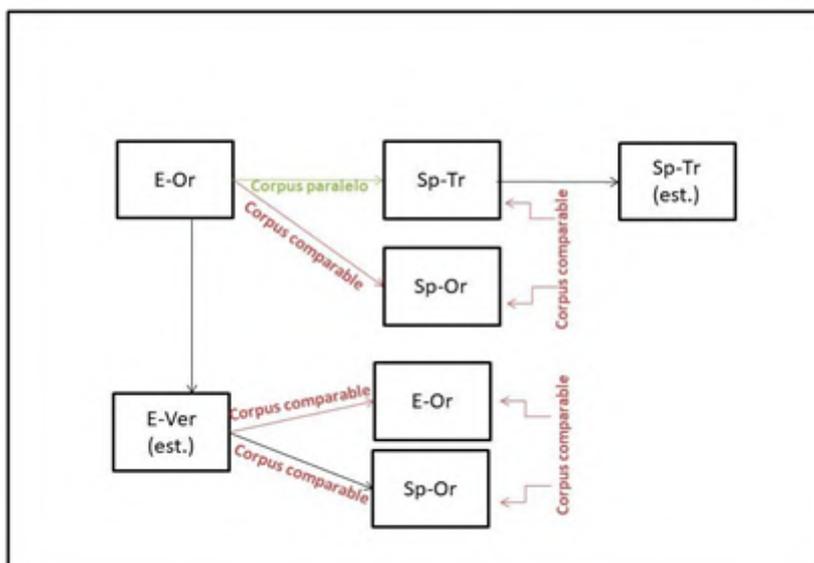


Figure 17.4: Diseño de Corpus paralelos y comparables (inglés-español)

Nota: Adaptado de *Figure 9.1 Translation and comparable corpora (example: English-German)*, House (2018, p. 117).

En el proyecto, cada equipo parte de cuatro textos de origen en inglés de distinto tipo (E-Or), tal como se ejemplifica más adelante. La parte superior del cuadro ilustra los subcorpus a diseñar en las cátedras de traducción. Para cada E-Or se recopilan traducciones al español publicadas (Sp-Tr) (una por texto) y realizadas por estudiantes (Sp-Tr (est.)) (entre cuatro y diez por texto) que, junto con E-Or, constituyen un subcorpus paralelo. Por otra parte, se conforma un subcorpus de entre dos y cuatro textos originales en español del mismo género y tipo que E-Or (Sp-Or); que constituye un subcorpus comparable con el subcorpus de E-Or así como con los artículos traducidos al español (Sp-Tr).

La parte inferior de la figura ilustra la elaboración de subcorpus en las cátedras de lengua inglesa. Se toma un E-Or (por ejemplo, un informe), a partir del cual los estudiantes realizan una reescritura con un propósito diferente (E-Ver (est.)), es decir, textos de otro tipo, pero sobre la misma temática; por ejemplo, un ensayo (entre cuatro y diez). El subcorpus de E-Ver (est.) se compara con otros dos: uno de textos originales en inglés (E-Or) y otro en español (Sp-Or) de la misma tipología (dos a cuatro textos cada uno). Estos dos últimos subcorpus también son comparables entre sí. Cabe aclarar que cada corpus se compone de textos dentro de un mismo rango de palabras totales.

El análisis cualitativo con etiquetado se realiza en el primer y tercer estadio a algunos textos seleccionados; el cuantitativo, a la totalidad de los textos por disciplina. Luego del primer análisis cualitativo, se pueden elaborar hipótesis específicas sobre la vinculación de los rasgos formales, comunicativos y retóricos en juego en los textos, tal como se ilustra en la Figura 17.5. La compara-

ción de subcorpus de textos originales en distinto idioma permite investigar sobre las convenciones lingüísticas y de género específicas de cada lengua, sus diferencias y similitudes. En cambio, si se comparan subcorpus de textos en el mismo idioma, se podrán identificar diferencias en las convenciones estilísticas entre distintos tipos de textos en la misma lengua.

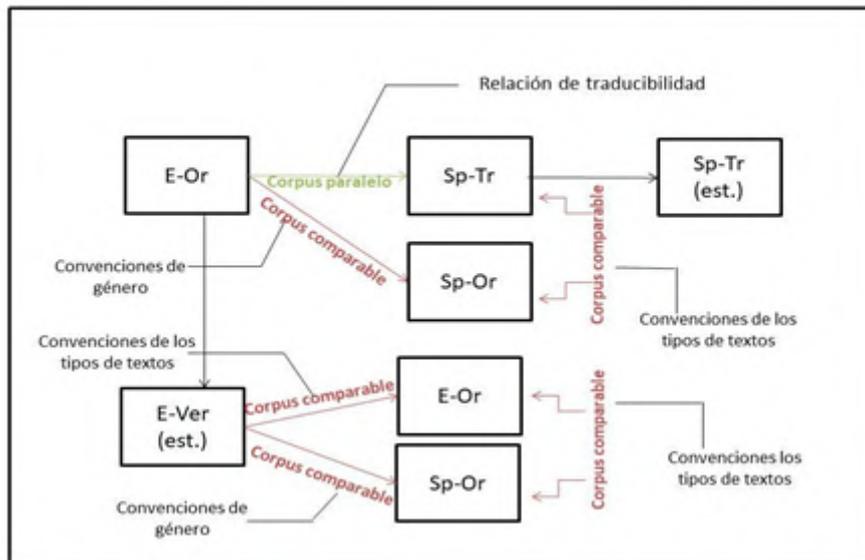


Figure 17.5: Diseño de Corpus (inglés-español) y sus posibilidades de líneas investigativas.

Nota: Adaptado de *Figure 9.1 Translation and comparable corpora (example: English-German)*, House (2018, p. 117).

Los distintos estadios del PIN J042 también se basan en House (2018). La investigación se divide en tres fases: análisis cualitativo (texto 1), cuantificación (textos 2, 3 y 4) y análisis cualitativo recontextualizado. Durante 2023, cada equipo seleccionó un texto original en inglés que analizó de forma experimental (E-Or 1) y lo etiquetó con CATMA según la clasificación de la Taxonomía (Figura 17.1). Se identificaron rasgos formales recurrentes y su vinculación con los otros rasgos (comunicativos y retóricos). A continuación, se definieron hipótesis para cada línea investigativa derivadas de los datos analizados (2023). Como parte de la segunda fase se comenzó a recopilar corpus y subcorpus tomando como punto de partida el texto 1 y otros tres textos originales en inglés (E-Or 2, 3 y 4) (2023-2024); los análisis cuantitativos para comprobar las hipótesis establecidas durante el análisis cualitativo se completarán entre 2024 y 2025. Por último, la tercera fase consiste en examinar la frecuencia de ocurrencia de los recursos lingüísticos identificados en distintos textos originales en inglés, comparándolos con textos originales del mismo tipo en español (Sp-Or), con traducciones en español publicadas (Sp-Tr), con traducciones al español de los estudiantes (Sp-Or (est)), y con otros textos originales sobre la misma temática, pero de distinto tipo y sus traducciones al español (2025-2026). Luego de la reseña de los hallazgos más relevantes, se analizarán cualitativamente algunos textos seleccionados para hacer una valoración más profunda de los resultados.

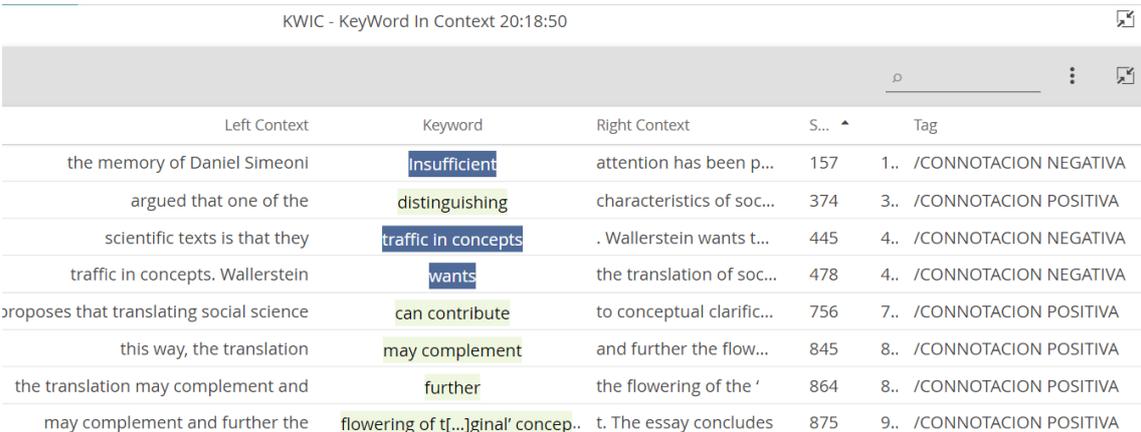
17.4.2 Metodología utilizada por el equipo de traducción científica para este trabajo

Para el diseño del [corpus del equipo de traducción científica](#)², se seleccionó como el primer texto original en inglés (E-Or 1) el resumen del AI "Translating social science" de Price (2008), ya que cumplía con las características necesarias para nuestra línea investigativa: un texto en inglés del género resumen del AI, que cuenta con una traducción publicada al español y que puede ser traducida en su totalidad por estudiantes, por tratarse de un texto corto (para este trabajo se seleccionaron textos de entre 100 y 300 palabras).

Una vez que arribamos a nuestras primeras hipótesis, obtenidas del análisis cualitativo del texto A de acuerdo a la metodología de los estudios guiados por datos, continuamos con el diseño del corpus de los textos comparables y paralelos que incluye la traducción del E-Or 1 al español (Sp-Tr) publicada (Price, 2010). Además, se suman diez traducciones realizadas por estudiantes de cuarto año de la carrera del Traductorado Público de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, año 2023 (Sp-Tr (est)). A estas traducciones, denominaremos textos paralelos. Por último, contamos con textos comparables en inglés y en español que se caracterizan por ser textos del mismo género discursivo y de temáticas similares en cuanto al campo (la traducción científica) y subcampo del saber (la traducción de textos humanísticos).

17.5 Resultados

A continuación, presentaremos los resultados preliminares observados en la selección y análisis del primer TO del área de traducción científica. Para el primer análisis cualitativo de los datos, y en base a nuestro enfoque teórico y metodológico, nuestra mirada se centró en la incidencia de los rasgos cognitivos, comunicativos y formales. Por tanto, procedimos a realizar el etiquetado manual aplicando la taxonomía descripta en la Figura 17.1.



Left Context	Keyword	Right Context	S...	Tag
the memory of Daniel Simeoni	insufficient	attention has been p...	157	1.. /CONNOTACION NEGATIVA
argued that one of the	distinguishing	characteristics of soc...	374	3.. /CONNOTACION POSITIVA
scientific texts is that they	traffic in concepts	. Wallerstein wants t...	445	4.. /CONNOTACION NEGATIVA
traffic in concepts. Wallerstein	wants	the translation of soc...	478	4.. /CONNOTACION NEGATIVA
proposes that translating social science	can contribute	to conceptual clarific...	756	7.. /CONNOTACION POSITIVA
this way, the translation	may complement	and further the flow...	845	8.. /CONNOTACION POSITIVA
the translation may complement and	further	the flowering of the '	864	8.. /CONNOTACION POSITIVA
may complement and further the	flowering of t[...]ginal' concep..	t. The essay concludes	875	9.. /CONNOTACION POSITIVA

Figure 17.6: Análisis cualitativo del resumen de un AI: KWIC - etiqueta de connotación negativa

Nota: Fuente: CATMA.DE. Licencia: *GNU General Public License*.

²https://www.dropbox.com/scl/fi/vp5mkkhv4o70b3ko3btyh/CIENT-FICA_CORPUS_EOR1.xlsx?rlkey=9fn5wrin3dkvg5oanybjwosff&e=1&dl=0

De este análisis surgen los siguientes datos cualitativos: en primer lugar, observamos en el texto varias etiquetas de connotación negativa (color azul) o positiva (color verde claro) que se relacionan directamente con el propósito secundario de convencer o dar una opinión, tal como se muestra en las Figuras 17.6 y 17.7.



Figure 17.7: Análisis cualitativo del resumen de un AI: propósitos

Nota: Fuente: CATMA.DE. Licencia: *GNU General Public License*.

Observamos también que, si bien el propósito primario (rasgo comunicativo, Figura 17.1) parecería siempre coincidir con el de informar, la selección por parte del autor de determinadas palabras o frases con connotación positiva o negativa nos lleva a concluir que en una lectura “entre líneas” el autor persigue un propósito secundario más subjetivo como el de convencer, dirigir o dar su opinión. En la Figura 17.7 vemos señalado de color rosado el propósito principal de informar correspondiente a la sección *contexto de la investigación*. En color verde se señala, a su vez, el propósito secundario de convencer (sobre la importancia de su investigación): en la selección de palabras como *insufficient attention* [escasa atención] y *of the few who have taken up the topic* [de los pocos que han abordado el tema] (subrayados de verde oscuro en la marcación de etiquetas), el autor muestra su presencia con el fin de darle importancia a su mirada sobre el tema.

En segundo lugar, encontramos otro rasgo que se repite: la modulación (Briceño Velazco, 2012), que también se relaciona con el segundo propósito comunicativo de convencer o dar una indicación, como se puede ver en la Figura 17.8.

KWIC - KeyWord In Context 19:19:01

Left Context	Keyword	Right Context	Start Point
this way, the translation	may complement	and further the flowering of	845
proposes that translating social science	can contribute	to conceptual clarification and elaboration	755
— how ‘bewilderment’	might be translated	into Spanish. Keywords:	979

Figure 17.8: Análisis cualitativo del resumen de un AI: KWIC - etiqueta de modulación.

Nota: Fuente: CATMA.DE. Licencia: *GNU General Public License*.

A su vez, podemos observar cómo, si bien el propósito principal es dar una opinión (la modulación indica la presencia del autor), la selección del verbo modal le otorga a la idea la fuerza que el autor desea transmitir.

Del análisis preliminar de los datos cualitativos del EOR_1 elaboramos nuestra primera hipótesis: En el resumen de un AI los términos de connotación negativa/positiva y la modulación tienden a

utilizarse como recurso retórico donde se plasma el propósito secundario del autor de convencer y dar una opinión.

A partir de este enunciado resta seguir analizando el corpus y, de comprobarse la hipótesis, elaborar los recursos didácticos apropiados para que nuestros estudiantes del traductorado logren una mejor comprensión textual y producción traductora de este género.

17.6 Conclusiones

En este trabajo presentamos las características generales del PIN J042 y sus tres líneas investigativas, centrándonos en la descripción de la primera fase de los hallazgos realizados por el equipo de traducción científica. Es así que describimos el estadio en el que realizamos el análisis cualitativo del primer texto seleccionado (E-Or 1), a través de una herramienta de etiquetado y aplicando una taxonomía propia que nos permitió vincular rasgos retóricos recurrentes (propósitos comunicativos de convencer y dar una opinión) con rasgos comunicativos específicos (connotación y modulación) en los resúmenes de AI. Luego de este análisis, se elaboró una primera hipótesis de la línea investigativa de traducción científica, que será la base para las próximas fases de trabajo. Inicialmente, se realizarán los análisis cuantitativos para comprobar las hipótesis establecidas y, a continuación, se realizará un análisis cualitativo recontextualizado y aplicado a los corpus que elaboraremos siguiendo la metodología del PIN.

En otras palabras, los próximos pasos a seguir para el equipo de traducción científica son analizar el corpus completo para indagar en los textos paralelos y comparables la relación entre los rasgos retóricos seleccionados (connotación negativa/positiva y modulación) y el propósito comunicativo secundario de convencer y dar una opinión. Además, se espera poder vincular los resultados y análisis obtenidos con las otras dos líneas investigativas. En principio, la hipótesis del equipo de traducción científica se podría vincular con la del equipo de traducción jurídico-comercial, que se propone trabajar con el uso de modales como una característica frecuente del discurso de los géneros jurídicos. Esta comparación podrá centrarse en las diferencias significativas entre los distintos tipos de modales y la frecuencia de uso, que indicarían un correlato con el grado de especialización y formalidad del tipo de texto *contrato marco*.

Por último, queda pendiente la evaluación de las implicancias teóricas, metodológicas y didácticas de los resultados de nuestra investigación sobre traducción de textos científicos en la formación de traductores con el objetivo de proponer lineamientos didácticos y actividades áulicas de transferencia. En síntesis, pretendemos que la integración de los resultados de la investigación y nuestra experiencia como docentes de traducción nos permita generar materiales didácticos que contribuyan a un abordaje de los problemas lingüístico-discursivos que supone el género resumen del AI en la traducción de textos científicos.

Referencias

- Aston G. (2009). Foreword. In A. Beeby Lonsdale, P. Rodríguez Inés, & P. Sánchez-Gijón (Ed.), *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate* (pp. ix-x). John Benjamins Publishing Company. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36nesp1p9>

- Biber, D. & Conrad, S. (2009). *Register, Gender and Style*. Cambridge University Press.
- Briceño Velazco, Y. (2012). Las marcas lingüísticas de obligación en artículos de investigación en tres disciplinas. *Filología y Lingüística* 38 (2), 77-95.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Corpas Pastor, G. (2012). Corpus, Tecnología y Traducción. En M. García Antuña (Ed.), *XII Jornadas de Lingüística* (pp. 75-98). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ezpeleta Piorno, P. (2005). La noción de género en la planificación de la docencia de la traducción de la primera lengua extranjera. En I. García Izquierdo (Ed.), *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas* (pp. 135-158). P. Lang.
- Fernández Rabanetti, E. & Pisani, L. (13-15 de octubre de 2022). *La traducción de los textos humanísticos: un recorrido teórico-práctico*. Terceras Jornadas de Traducción del Comahue. Universidad Nacional del Comahue. General Roca. Argentina.
- House, J. (2018). *Translation. The Basics*. Routledge.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Longman.
- Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: a convergence. En A. Winchmann, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles (Ed.), *Teaching and language corpora* (pp. 1-23). Longman.
- Lefer, M.-A. (19-20 de mayo de 2022). *The contribution of learner translation corpora to theory development in empirical translation studies* [Plenaria]. TRICKLET conference, RWTH Aachen.
- McEnery, T., & Wilson, A. (1997). Teaching and language corpora (TALC). *ReCALL*, 9(1), 5-14.
- Ochoa-Sierra, L., & Cueva-Lobelle, A. (2020). La categoría “problema” en las tesis de educación, vista desde la perspectiva de las movidas retóricas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(2), 90-106. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.6>
- PACTE (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model. Acceptability and Decision-making. *Across Languages and Cultures*, 10, 207-230.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46 (1), 93-119.
- Pérez Paredes, P. (2021). *Corpus Linguistics for Education. A Guide for Research*. Routledge.
- Price, J. M. (2008). Translating social science. Good versus bad utopianism. *Target. International journal of translation studies*, 20(2), 348-364.
- Price, J. M. (2010). La traducción de las ciencias sociales (S. Benítez, Trad.). *Revista Mutatis Mutandis*, 3(1), 152 - 173.
- Quintanilla Espinoza, A. (2016). La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 285-298.
- Sabaj Meruane, O., Toro Trengove, P., & Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, (24), 245–271. <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.11>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Freak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. University of Michigan Press.

- Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (65), 9-17.
- Zanettin, F. (2014). Corpus-based Translation Activities for Language Learners. *The Interpreter and translator trainer*, 3(2), 209-224.



Subtitulado y extensión: difusión de la cultura popular, accesibilidad y democratización del conocimiento

Martha Bianchini*

bianchinimi@gmail.com

Romina Carabajal*

ro.valeria.carabajal.ot2@gmail.com

Sol Dibo*

sol_d1993@hotmail.com

Estefanía Fernández Rabanetti*

estefanisfr@gmail.com

*Universidad Nacional del Comahue

En la era de la globalización, es innegable la prevalencia de materiales audiovisuales originados de países hegemónicos angloparlantes. Ante esta situación, mediante el proyecto de extensión “Subtitulado para la accesibilidad de personas sordas y la difusión de la cultura popular” la Facultad de Lenguas (UNCo) busca promover la accesibilidad y difusión de contenidos elaborados por el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) que ponen en valor la música y la danza rionegrinas. En el presente trabajo se desarrollan antecedentes y objetivos del proyecto, modalidad y pautas de trabajo, desafíos del subtitulado intralingüístico e interlingüístico, y estrategias adoptadas para abordarlos.

18.1 Introducción

En la actualidad, el acceso a la información y el conocimiento es un derecho que no debería estar vedado a ningún grupo social. En el marco de la globalización, los medios audiovisuales han dado paso a la difusión masiva de contenidos que contribuyen de una u otra manera a la circulación de información, la educación no formal y el esparcimiento de los individuos. En este contexto, resulta vital cuestionarnos quiénes son capaces de acceder al contenido audiovisual y de qué manera se puede garantizar la accesibilidad de este a la mayor cantidad de grupos sociales posible. El concepto de accesibilidad ha evolucionado con el tiempo, de manera paralela a los avances que han tenido lugar en otras esferas y entornos. Hoy en día, la accesibilidad implica la integración social de personas con discapacidades no solo físicas, sino también sensoriales y cognitivas, implica un derecho que otorga a un individuo la posibilidad de tomar decisiones y participar de la sociedad de manera autónoma y segura. A pesar de lo mucho que se ha escrito y debatido sobre los medios de comunicación audiovisual, es poco el material que se ha dedicado a cuestiones de accesibilidad en este ámbito. Es indudable que el acceso, o no, a estos y a la información que mediatizan tiene un

gran peso en la formación personal y sociocultural de toda persona. Si, históricamente, el acceso a los libros era la clave para ampliar el conocimiento y el saber, en el siglo XXI se trata más bien del acceso a la televisión y a Internet.

En Argentina, el acceso a los contenidos audiovisuales por parte de las personas con dificultades sensoriales no fue contemplado durante muchos años hasta que se asumió el compromiso de garantizar que todo el mundo tuviera un acceso pleno a estos materiales, ya que era un tema necesario, técnica y económicamente posible e ineludible desde el punto de vista sociocultural. En el año 2009 se sancionó la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, que en su artículo 66 incluye la obligatoriedad de garantizar que un creciente porcentaje de las emisiones televisivas sea accesible a “personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos”. Este artículo establece que el subtitulado para personas sordas (SPPS) consiste en ofrecer un texto escrito que permite dar cuenta de lo que se dice, quién lo dice, cómo se dice, lo que se oye y lo que se ve. Las herramientas para hacer posible este cambio en pos de una mayor inclusión social son el subtitulado oculto, la lengua de señas y la audiodescripción.

Por otro lado, en el contexto de la globalización, las culturas minoritarias suelen encontrarse en una situación de desventaja en comparación con las hegemónicas en lo vinculado a la circulación de saberes. Si se tiene en cuenta que esta se produce desde los países hegemónicos hacia el resto del mundo, cobra vital importancia la producción de contenido local que divulgue la cultura popular de otras geografías. Es sabido que en el mundo actual, la lengua dominante que brinda acceso al conocimiento es el inglés, por lo que un instrumento para la difusión de la cultura popular puede ser la traducción de esos saberes, por ejemplo, mediante el subtitulado al inglés de las producciones locales que intentan reflejar distintos aspectos de estas culturas minoritarias.

En el marco del Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria 2022 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), mediante el proyecto “Subtitulado para la accesibilidad de personas sordas y la difusión de la cultura popular”, la Facultad de Lenguas (UNCo) se propone contribuir a la difusión de contenidos audiovisuales producidos localmente por el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA). En 2022, esta institución lanzó un ciclo titulado *Conocimiento, arte y territorio* (IUPA en casa, 2023) con el que se proponía generar vínculos entre los maestros de arte popular y la Universidad y exponer, segmentar y repertorizar ritmos y fenómenos populares y característicos del territorio rionegrino. A partir de los testimonios tomados a maestros y referentes de la Escuela de Arte Popular¹ y docentes-investigadores de la institución, el IUPA producirá una serie de cápsulas audiovisuales informativas y didácticas (IUPA, 2022). En este contexto, en el proyecto desarrollado en la Facultad de Lenguas trabajamos, en primera instancia, con el avance del ciclo (de aquí en más *teaser*) y realizamos el subtitulado al inglés y en español para personas sordas. Consideramos que estas dos modalidades de subtitulado constituyen un puente lingüístico que hace posible que audiencias más amplias tengan acceso a saberes populares que circulan a través de los medios audiovisuales.

En este capítulo, presentamos el trabajo realizado con el *teaser* del ciclo *Conocimiento, arte y territorio*: repasaremos los antecedentes del proyecto al interior de la Facultad de Lenguas y los

¹ Programa del IUPA y la Secretaría de Cultura de la Provincia de Río Negro que jerarquiza los saberes populares sobre la danza y la música rionegrinas, y brinda herramientas académicas para la propia reflexión y su registro.

objetivos de este proyecto en particular, caracterizaremos la práctica del subtítulo, describiremos la modalidad de trabajo adoptada por el equipo integrado por estudiantes, graduadas y docentes de nuestra institución y presentaremos una selección de los desafíos enfrentados en el subtítulo adaptativo en español y el subtítulo convencional al inglés, para, finalmente, aportar algunas conclusiones de lo trabajado en el seno de este proyecto.

18.2 Antecedentes y objetivos del proyecto

Algunas de las integrantes del proyecto que detallamos en este capítulo venimos trabajando hace aproximadamente diez años en proyectos y actividades de extensión que involucraron el subtítulo de distintos materiales de producción local por parte de diversos grupos de estudiantes avanzados de la carrera de Traductorado Público en Idioma Inglés de la FadeL, UNCo. Durante el desarrollo de los proyectos de extensión “La accesibilidad a los medios audiovisuales: subtítulo para sordos del programa Código Rupestre” (ordenanza 1517/14), en conjunto con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales entre 2013 y 2014, y “La accesibilidad a los medios audiovisuales: subtítulo para personas sordas” (ordenanza 511/16), entre 2015 y 2016; y la actividad de extensión “SPPS en FadeL: Polvareda de un trovero” (resolución 117/17), entre 2016 y 2017, la comunidad sorda de la región nos brindó su asesoramiento y manifestó el interés de acceder a contenidos audiovisuales que contengan un subtítulo acorde a sus necesidades. A partir del contacto con integrantes del equipo de producción del largometraje documental “Polvareda de un trovero”, realizado por el IUPA, se da a conocer las experiencias anteriores con subtítulo para sordos llevadas a cabo en las mencionadas iniciativas de Extensión y se acuerda continuar el trabajo en conjunto para subtítular otras producciones del Instituto. A esto se suma el interés de la institución por contar con los subtítulos al inglés para estas producciones con el fin de tener una mayor proyección internacional en festivales audiovisuales. El antecedente más reciente de nuestro proyecto fue la elaboración de los subtítulos al inglés y para personas sordas en español de los cortos ganadores del Festival Patagonia Cine (IUPA), entre fines de 2022 y principios de 2023. Con base en las experiencias y los aprendizajes del recorrido transitado, consideramos que era importante continuar abordando las necesidades del colectivo de personas sordas.

De esta manera, el proyecto de extensión “Subtítulo para la accesibilidad de personas sordas y la difusión de la cultura popular” se plantea en función de una serie de objetivos que se apoyan en tres ejes. En primer lugar, se busca vincular a la Facultad de Lenguas con el medio social en el que se halla inserta a través de su interacción con otras instituciones y grupos sociales y la atención a sus necesidades, ya que la Universidad Pública debe defender el vínculo con la sociedad y brindar respuestas con un abanico de opciones y posibilidades que contengan acciones concretas en un campo por demás heterogéneo de destinatarios. En esta línea, consideramos a la extensión como función inherente al quehacer universitario con el sentido de integración, retroalimentación y desarrollo multidimensional. Mediante este proyecto, logramos crear puentes con instituciones como el IUPA y con la comunidad sorda en general, y puntualmente la que reside en Río Negro y Neuquén. En segundo lugar, se intenta, por un lado, contribuir a la accesibilidad de los contenidos de producción local al público conformado por personas sordas y con disminución auditiva mediante la concientización y visibilización de la problemática del acceso a estos materiales audiovisuales, y la

producción de contenido subtitulado adaptado a las necesidades específicas de estas comunidades. Por otro lado, se busca lograr una mayor difusión y alcance de producciones locales y los saberes de la cultura popular patagónica a través de su subtitulado al inglés para que se transmitan en festivales de alcance global. En tercer lugar, se promueve la participación efectiva y el compromiso de los estudiantes avanzados del Traductorado público en inglés (FadEL) en actividades de extensión que acompañen sus prácticas profesionalizantes, al mismo tiempo que se crean espacios para facilitar que estos estudiantes aprendan, de forma guiada, a utilizar una herramienta de subtitulado aplicable no solo al SPPS sino al subtitulado en general.

18.3 ¿Qué es el subtitulado?

Jakobson (1959/1975; en Hurtado Albir (2008)) diferencia tres tipos de traducción: (1) la traducción intralingüística o reformulación, una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua; (2) la traducción interlingüística o traducción propiamente dicha, una interpretación de los signos verbales mediante cualquier otra lengua; y (3) la traducción intersemiótica o transmutación, una interpretación de los signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal.

El subtitulado, junto con otras prácticas como el doblaje, constituye una forma de traducción audiovisual (TAV). En palabras de Chaume (2004), es una variedad caracterizada por el tipo de texto que es objeto de la transferencia. Estos textos brindan información mediante dos canales de comunicación que codifican mensajes simultáneamente: el canal acústico y el canal visual. En la era tecnológica y globalizada en la que vivimos, contamos con una amplia variedad de productos audiovisuales provenientes de diversas fuentes. No obstante, existe un factor que puede dificultar la accesibilidad a estos contenidos internacionales: la lengua, como señala Chaume (2004). En este contexto, la tarea esencial de los traductores audiovisuales consiste en asegurar que la comunidad cultural receptora del producto traducido comprenda el mensaje de la misma manera que lo hace la comunidad de origen.

Como mencionamos, dentro de la TAV podemos describir al subtitulado como una práctica de traducción consistente en la presentación de texto escrito, generalmente en la parte inferior de la pantalla, que pretende dar cuenta del diálogo entre los interlocutores y de los elementos discursivos presentes en la imagen y la información contenida en la pista de sonido, lo que implica una interacción entre imagen, sonido y subtítulos con la velocidad de lectura del espectador y el tamaño de la pantalla (Díaz Cintas y Remael, 2014). En esta modalidad de traducción nos encontramos, entonces, con una versión escrita reducida con respecto a la versión oral, una situación comunicativa en la que experimentamos una simultaneidad en el procesamiento de la acción en pantalla, el sonido y el subtítulo, que a su vez está marcada por restricciones de tiempo, velocidad de lectura y espacio en pantalla.

Atendiendo al parámetro lingüístico, Díaz Cintas y Remael (2014) clasifican el subtitulado en intralingüístico (dentro de la misma lengua), interlingüístico (entre distintas lenguas) y bilingüe. Actualmente, el subtitulado intralingüístico ha venido a incluir el subtitulado para personas sordas y con disminución auditiva, luego de arduos debates en los círculos traductológicos, como una de

sus modalidades que permiten la accesibilidad, junto con la audiodescripción². El SPPS consiste en brindar en pantalla una transcripción, editada o no, de los diálogos de los personajes acompañada de información complementaria que permita a los espectadores sordos identificar a los hablantes y acceder a la información paralingüística y a los efectos sonoros que por su condición están imposibilitados de captar. En general, se da cuenta del diálogo en una o dos líneas de subtítulo, mientras que la información adicional se ubica, si la hay, entre paréntesis en una primera línea de subtítulo.

Cabe aclarar que durante el desarrollo de nuestro proyecto decidimos comenzar a referirnos al SPPS como “subtitulado (intralingüístico) adaptativo” para reflejar que este tipo de subtitulado dista de ser una mera transcripción de los diálogos suplementada por aclaraciones entre paréntesis acerca de la información contenida en la pista de sonido (lo que denominaríamos “subtitulado descriptivo”). En cambio, en esta práctica se adaptan las estructuras y el léxico de la lengua oral en función de que el español es una segunda lengua para las personas sordas, cuya primera lengua es la lengua de señas. Por otro lado, a la práctica de subtitulado que solo da cuenta del texto oral y escrito, pero no de la información paralingüística, en una lengua distinta de la del material fuente, la denominamos subtitulado convencional interlingüístico. Esta práctica presenta dificultades diferentes a las del adaptativo que surgen de las mismas restricciones que la práctica impone: la necesidad de volcar la información del texto escrito y oral en un subtítulo de una o dos líneas, de entre 37 y 42 caracteres por línea, que solo puede estar visible por unos segundos de forma de no sobrecargar al espectador.

18.4 Equipo y modalidad de trabajo

Nuestro proyecto de extensión presenta dos grandes áreas de trabajo que surgen a partir de la naturaleza distinta de los dos productos que se busca obtener de esta experiencia: subtítulos convencionales interlingüísticos al inglés y subtítulos adaptativos intralingüísticos en español. Si bien se trata de subtitulado en ambos casos, las dos modalidades presentan características y desafíos particulares que requieren distintas destrezas por parte de quienes subtitulan, y hacen necesario un abordaje y una evaluación diferenciados.

El equipo de trabajo está integrado por cinco estudiantes que se encuentran cursando una etapa avanzada de la carrera de Traductorado público en inglés dictada en la Facultad de Lenguas de la UNCo; cuatro graduadas de la misma carrera con distintos grados de experiencia en subtitulado y en el ejercicio de la profesión; y seis docentes de la misma carrera, tres de las cuales dictan clases en las asignaturas de Lengua Inglesa Aplicada a la Traducción y tres pertenecientes al Departamento de Traducción. La conformación del equipo permite acompañar la elaboración de ambos tipos de subtitulado e incorpora también la perspectiva del subtitulado profesional, ya que tanto una de las graduadas como algunos estudiantes y docentes cuentan con experiencia en esta modalidad de traducción.

La metodología de trabajo implementada permitió, por un lado, capitalizar los saberes previos del equipo, y, por el otro, acompañar a aquellos integrantes para los que esta experiencia representaba el primer acercamiento al subtitulado.

²También existe la práctica de subtitulado interlingüístico para personas sordas. Sin embargo, por las características de nuestro proyecto, incluimos el SPPS dentro del subtitulado intralingüístico.

Antes de comenzar a trabajar en la elaboración de los subtítulos, hubo un primer momento de presentación del proyecto y del avance del ciclo (*teaser*) de manera contextualizada: se comentaron los objetivos y las características del proyecto del IUPA que dio origen al material que trabajaríamos. Además, los estudiantes con experiencia en subtitulado presentaron ante el resto del grupo el uso del software de subtitulado gratuito que utilizaríamos, Subtitle Edit (SE), junto con las funciones que nos serían más útiles en el proyecto. En un segundo momento, y tras el visionado del *teaser*, el equipo se reunió para anticipar dificultades a resolver en ambos subtitulados.

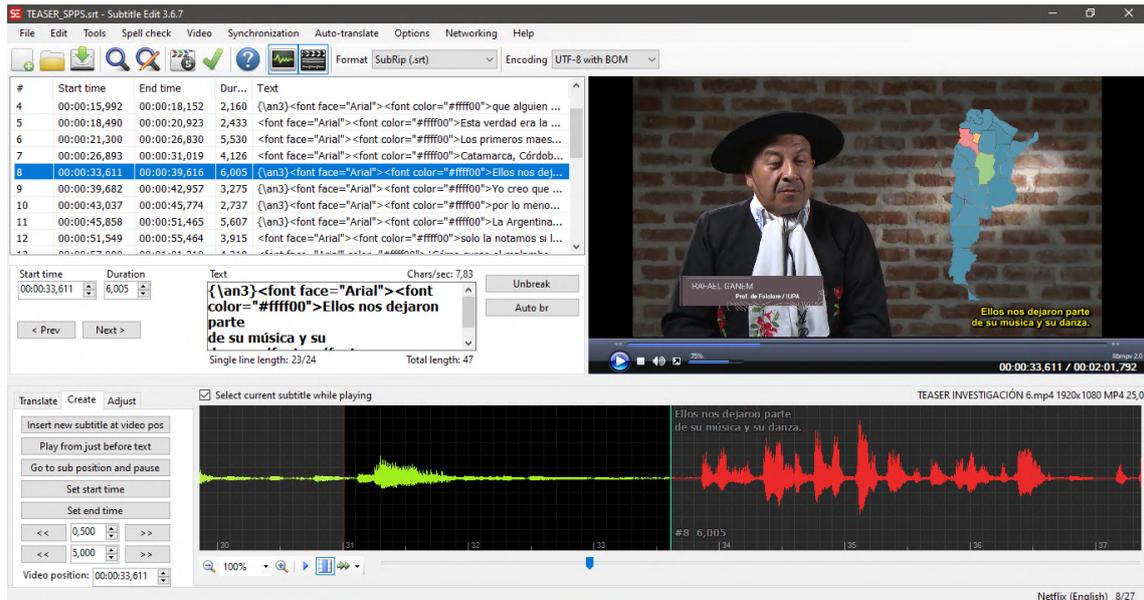


Figura 18.1: Interfaz de trabajo de Subtitle Edit.

Para realizar el subtitulado adaptativo en español se tuvieron en cuenta las pautas establecidas en la norma española UNE 153010, las reunidas en D'Angelo y Massone (2011), trabajo pionero en el contexto argentino, y las devoluciones recibidas de la comunidad sorda en los proyectos y actividades que sirvieron de antecedente. A partir de estos materiales de referencia, se elaboraron las pautas locales para el subtitulado adaptativo. A modo de primera práctica en el marco del proyecto, se dividió el *teaser* en fragmentos de algunos segundos que fueron asignados a estudiantes y graduadas, quienes, tras analizarlos a la luz de las pautas de trabajo, se reunieron para comentar las dificultades observadas, intercambiar posibles abordajes y aunar criterios de trabajo. Luego de que cada integrante elaborara el subtitulado de su fragmento, esta primera versión completa del subtitulado adaptativo del *teaser* fue evaluada por el asesor sordo del proyecto, el realizador audiovisual Federico Sykes, quien también respondió dudas puntuales reunidas por las docentes del Departamento de Traducción. A partir de esta devolución y de su discusión grupal al interior del equipo, cada integrante revisó y ajustó su fragmento para obtener la versión final.

Para el subtitulado convencional al inglés, un primer antecedente fue el trabajo que ya se había realizado para el IUPA del subtitulado de los cortos ganadores del Festival Patagonia Cine a fines del 2022 y principios del 2023. Este nuevo encargo de traducción presentaba características similares: poner a disposición del público angloparlante la producción de contenido local que divulgue la cultura popular patagónica. Las pautas que se tuvieron en cuenta, en concordancia con lo que el

IUPA solicitaba, apuntaban a producir material en un inglés “estándar” que se acercara más a la variante del *AmE*, el inglés para Estados Unidos. Tal es así que se decidió adoptar la guía de Netflix (2022) para subtítulos al inglés y se puso a disposición de los estudiantes. Se realizaron algunas reuniones grupales para comentar los criterios establecidos, se crearon carpetas de Drive personales para cada alumno y se acordó que cada estudiante completara un cuadro en el que se pudiera visualizar el subtítulo en texto plano. Por ejemplo:

Segmento 1-Nombre del estudiante			
Transcripción del TO en español	Subtítulo en inglés (con temporización)	Dudas/comentarios de quien subtítula	Devolución de la docente
	00:00:01,187 -> 00:00:04,586		
Conocimiento, arte y territorio	<font color="#ffff00" Knowledge, Art and Territory.		

A medida que los estudiantes iban creando los subtítulos y completando los cuadros en Drive, las docentes dejaban comentarios y, cuando era necesario, se reunían de manera individual con quienes lo necesitaran. También se crearon glosarios colaborativos para plasmar la investigación terminológica que requerían algunos términos tales como “payador”, “gauchesca”, “alpargatas”, entre otros.

A modo de llevar a cabo el control de calidad de los subtítulos, se siguieron los criterios establecidos por James (2001), quien divide esta tarea en tres etapas: *spellchecker*, *preview* y *review*. En la primera, James propone hacer una corrección ortográfica del texto, en busca de errores de tildes, tpeos, etc., es decir, focalizar en la ortografía en general. Para la segunda etapa, el evaluador se concentra en revisar la claridad y precisión en las ideas y se editan los problemas de lengua que presenta el texto en relación con la concordancia, la cohesión o la coherencia, por ejemplo. Como se puede apreciar, las primeras dos etapas no incluyen el visionado del video con los subtítulos; esto se deja para el final del proceso. En la etapa de revisión, entonces, se editan los problemas de claridad, precisión, ambigüedad y aquellos relacionados con el estilo de los personajes (cuestiones de idiolecto) que se haya podido encontrar durante el visionado del video. Los pasos establecidos por James nos fueron de mucha utilidad, ya que permitieron a las docentes detectar, particularmente durante la última etapa, algunas fallas que surgían de la reformulación de la oralidad en textos que, si bien eran correctos en la lengua meta, no tenían en cuenta las restricciones que impone el subtítulo.

18.5 Desafíos en nuestro material

A continuación, explicaremos, por cuestiones de espacio, una selección de los desafíos que surgieron en la producción de ambos tipos de subtítulo.

18.5.1 Subtitulado adaptativo en español

Como su nombre lo indica, una de las principales características de los materiales audiovisuales es que en ellos el significado se transmite a través de la combinación de los canales visual y auditivo. Sin embargo, quienes hacen uso del subtitulado adaptativo (sean personas sordas, con dificultad auditiva u otros) no acceden a la información transmitida a través de este último canal, por lo que esta modalidad debe dar cuenta de aquellos sonidos (ruidos, música, sonidos, tonos y ritmos de voz, etc.) semánticamente relevantes. Esta información debe consignarse en pantalla en una primera línea de subtítulo (de un máximo de tres), generalmente entre paréntesis.

Particularmente, nuestro material no se caracteriza por tener gran cantidad de sonidos con carga semántica, sino que la música acompaña las intervenciones de los protagonistas, que cobran mayor relevancia y, por ende, se priorizan al momento de subtitular. El único sonido que se incluyó en el subtítulo fue un rasguido de guitarra que abre y cierra los testimonios de los protagonistas, tal como se observa en la imagen a continuación:

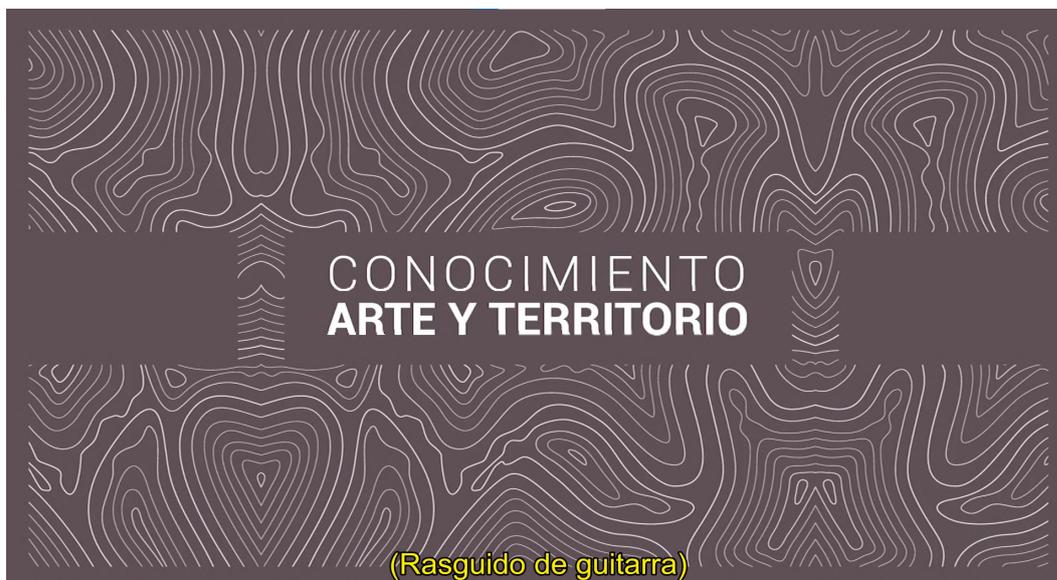


Figura 18.2: Subtitulado de elementos sonoros

Por otro lado, se recurrió a la adaptación de algunas opciones léxicas o términos atendiendo a características de los integrantes de la comunidad sorda y al objetivo de accesibilizar el material, cuidando de no modificar el sentido ni caer en la sobre simplificación del mensaje. Por ejemplo, cuando uno de los entrevistados habla de los maestros de arte popular dice:

“Ellos nos fueron dando parte de su cultura musical y parte de su cultura dancística ”	<i>se adaptó a</i>	“Ellos nos dejaron parte de su música y su danza ”
--	--------------------	--

Este cambio de los sintagmas nominales adjetivados por sustantivos contribuye a una lectura más fluida del español, que cabe reiterar, es una segunda lengua para la comunidad sorda.

Otro caso de este tipo de adaptación se dio cuando otra de las personas entrevistadas afirma con respecto al payador Saúl Huenchul:

“A él le interesa que el arte en términos de gauchesca ³ no muera con él”	<i>se adaptó a</i>	“A él le interesa que el arte de improvisar como lo hacían los gauchos no muera con él”
---	--------------------	--

Esta adaptación implica la aplicación de una ampliación lingüística⁴ del concepto de “gauchesca”.

Por último, un ejemplo muy interesante que suscitó el debate y resaltó la importancia del asesoramiento por parte de distintos miembros de la comunidad sorda giró en torno al término “alpargata” en una intervención en la que se habla sobre el malambo rionegrino y el protagonista se pregunta: “¿Por qué se lleva con **alpargatas**?”. Nuestro asesor sordo nos sugirió reemplazar el término alusivo al tipo de calzado por “zapatilla” debido a que consideraba que sería un término de difícil acceso para las personas sordas. Sin embargo, esto entraba en conflicto con uno de los objetivos principales del ciclo *Conocimiento, arte y territorio*, la difusión de la cultura popular rionegrina. Ante esto y luego de la consulta indirecta a la comunidad sorda de la región del Alto Valle a través de una colega investigadora en el ámbito de la lengua de señas argentina, otras personas sordas nos aseguraron que el término era entendible, lo que da cuenta de las diferencias léxicas que existen dentro de la comunidad sorda a nivel nacional. Por otro lado, una solución alternativa sugerida por nuestro asesor sordo ante esta posible dificultad de comprensión fue solicitar al IUPA la adición de una imagen representativa de una alpargata que apareciera de manera simultánea a la frase en cuestión. Esta propuesta nos permitió comprender la diferencia entre el carácter accesible y accesibilizado que un material subtulado puede tener: en el primer caso, el material es elaborado, desde un principio, teniendo en cuenta el hecho de que deberá ser accesible a, por ejemplo, colectivos sordos, y que deberá contemplar la necesidad de incluir, en el caso del ejemplo que comentamos, ciertas imágenes ilustrativas (como la de una alpargata). Mientras tanto, un material accesibilizado se elabora sin tener en cuenta las necesidades que impondría, por ejemplo, su adaptación al público sordo. Finalmente, ante la imposibilidad de modificar el *teaser* agregando una imagen ilustrativa (por ser este un material accesibilizado), optamos por conservar el término “alpargata” en nuestro subtítulo adaptativo.

Continuando con el análisis de los ejemplos, es importante destacar los desafíos surgidos a nivel de la organización de estructuras y metáforas en el proyecto. En el ejemplo que se describe a continuación se busca mejorar la comprensión de la frase al modificar el orden de la oración.

“que es parte de nuestro inconsciente, qué es el folclore”	<i>se adaptó a</i>	“qué es el folclore, es parte de nuestro inconsciente”
--	--------------------	--

Se enfatiza la pregunta indirecta para que resulte más claro para el espectador. La lectura de la versión adaptada revela una orientación hacia la simplicidad y la facilidad de comprensión.

En cuanto a las metáforas, se presentan ejemplos específicos de adaptaciones.

³Se refiere a la literatura gauchesca como subgénero de la literatura latinoamericana.

⁴En términos de técnicas de traducción, tal como las define Hurtado Albir (2008).

“¿Por qué se lleva con alpargatas?” *se adaptó a* “¿Por qué se baila con alpargatas?”

En una instancia, la expresión original se ajusta para una lectura fácil, optando por el término “bailar” en lugar de “llevar”. La versión final se reformula con el objetivo de transmitir una imagen más visual y comprensible para el público destinatario.

Otro ejemplo que aborda la metáfora es el siguiente:

“La Argentina con la guitarra tiene una hermandad muy enorme” *se adaptó a* “La Argentina con la guitarra tiene una unión muy enorme”.

Ante la sugerencia del asesor de la comunidad sorda, se decide explicar el término “hermandad” mediante la inclusión de “unión”. La adaptación por la que optamos es: “La Argentina con la guitarra tiene una unión muy enorme”. Esta elección se realiza con la intención de hacer más accesible y comprensible el contenido para la audiencia con dificultades auditivas.

Por último, se describe el siguiente ejemplo:

“tratando de recuperar una mirada de esa definición” *se adaptó a* “tratando de redescubrir esa definición”.

Consideramos que el término “recuperar” podría resultar confuso para el destinatario por lo que optamos por el término “redescubrir”.

En síntesis, el análisis detallado de la reorganización de estructuras y adaptación de metáforas demuestra el compromiso del proyecto con la claridad y la accesibilidad, al mismo tiempo que asegura que el contenido sea tanto comprensible como atractivo para el público objetivo.

El concepto de subtitulado “adaptativo” se presenta como una perspectiva menos restrictiva, siendo utilizable incluso por aquellos que pueden escuchar. Al considerar las características del público sordo, que abarca a adultos, ciegos, oralizados, monolingües, usuarios de Lengua de Señas Argentina (LSA) y dominantes del español, se reconoce la imposibilidad de lograr una accesibilidad universal. En este sentido es importante destacar la distinción entre material audiovisual accesible y material audiovisual accesibilizado, ya que se debe considerar la importancia de no solo crear contenido accesible desde el punto cero, sino también de adaptar el existente. La consulta y asesoramiento directo de la comunidad sorda contribuyen significativamente a mejorar la comprensión y adaptación de contenidos para satisfacer sus necesidades específicas.

18.5.2 Subtitulado al inglés

En el siguiente apartado se describirá el proceso llevado a cabo para el subtitulado convencional al inglés. Si bien los estudiantes trabajaban con el mismo material audiovisual que utilizaron para los subtítulos adaptativos y la dinámica de trabajo fue bastante similar, se tuvieron que adherir a las nuevas pautas que respondían a la traducción interlingüística, es decir, la traducción de una lengua a otra: de español a inglés.

En primer lugar, es importante destacar que, además de lo mencionado más arriba para los subtítulos adaptativos, a los subtítulos convencionales al inglés se les agrega la dificultad de

tener que incorporar subtítulos con la traducción del texto en español que aparece en pantalla. Debido a que el *teaser* es un recorte en 2 minutos de un programa de 7 cápsulas en el que se hacen entrevistas a distintos docentes, investigadores y representantes de la cultura popular, cada vez que uno de ellos aparece en pantalla va acompañado de un zócalo en el que se describe la filiación institucional o el rol que desempeña en el programa. Además, en ocasiones se agregan títulos que hacen referencia a la cápsula que se describe, como se puede apreciar en la siguiente imagen:



Figura 18.3: Extracto del *teaser* del ciclo *Conocimiento, arte y territorio*.

Aquí podemos ver el zócalo: “NAHUEL ESTIVE” “Prof. de Folclore/IUPA” y el texto en pantalla que refiere a la cápsula en cuestión: “MALAMBO RIONEGRINO”. Por si esto fuera poco, hay que agregar el subtítulo con lo que dice el entrevistado: “¿Cuál es el origen de ese malambo rionegrino?” Todo en unos pocos segundos. Queda claro aquí que en el momento en que este material fue creado no se tuvieron en cuenta las restricciones que impone el subtítulo, tanto para personas sordas como para un público angloparlante como es el caso. En conjunto, el grupo decidió crear un subtítulo que solo incluya la filiación institucional (“Folclore professor/IUPA”) y dejar sin traducir el título en pantalla, ya que la temática de la cápsula se recupera de lo que dice el entrevistado.

Zócalo: Nahuel Estive

se adaptó a

Folclore professor/IUPA

Prof. de Folclore/IUPA

“What is the origin of Río

Texto en pantalla: Malambo
rionegrino

Negro *malambo*?”

“¿Cuál es el origen de ese
malambo rionegrino?”

Otro de los problemas se relaciona con la terminología que presenta un producto audiovisual tan cargado culturalmente y que, además, al ser un recorte de un programa mayor, en el *teaser* se nota la ausencia del contexto necesario para esclarecer términos complejos y evitar ambigüedades. Es por esta última razón que para la traducción del término “payador”, que se tradujo como “gaucho troubadour”, se decidió agregar el sustantivo “gaucho” con el fin de aclarar el término.

“La gran preocupación de él es no ser el último payador”	<i>se adaptó a</i>	“His main concern is being the last <i>gaucho</i> troubadour”
---	--------------------	--

También en relación con la terminología surgió una dificultad con la traducción del título “maestro” y “profesor”. Si bien entendíamos que el segundo hacía referencia a aquellos profesionales vinculados con el IUPA de manera formal, es decir, que eran parte del cuerpo docente de la institución, no nos quedaba claro si los “maestros de arte popular” también eran docentes titulados, ya que esto iba a incidir en la decisión de traducción. Para aclarar estas dudas, nos comunicamos con el IUPA y nos confirmaron que este término “hace referencia a maestros de oficio que no cuentan con titulación” (M. I. Arrizabalaga, comunicación personal, 12 de julio de 2023) por lo que nos decidimos por “instructor” que, dentro de sus acepciones, refiere “a alguien que enseña una habilidad práctica” (Cambridge Dictionary, s.f.), como un “dance instructor”, por ejemplo.

Zócalo: Sandra Ibarra y Osvaldo Cisterna. Maestros de Arte Popular/ IUPA	<i>se adaptó a</i>	Popular Arts Instructors/IUPA
--	--------------------	-------------------------------

Por último, surgieron dificultades con algunas expresiones metafóricas que presentaban ambigüedades de sentido como en el caso de lo que desarrolla brevemente la última entrevistada, que a la vez es quien abre el *teaser*. Al inicio, la docente explica que el folclore es “una concepción” que se viene reproduciendo como una verdad pero que no es algo concreto y el *teaser* finaliza con esta misma docente explicando que: “Hoy nos encontramos [...] tratando de *recuperar una mirada de esa definición* de lo que es folclórico”. Estos dos segmentos, el de inicio y de cierre, habían sido asignados a diferentes estudiantes. Sin embargo, ellas acordaron usar el mismo vocablo que aportara la misma vaguedad con la que se conciben los inicios del folclore y se tradujo como “idea” en ambos casos: “reproduce an idea” (para el segmento inicial) y “recover an idea of what is folkloric” (para el segmento final). Esta decisión, además de respetar las restricciones impuestas por el subtitulado en cuanto a número de caracteres y tiempo en pantalla, contribuye a presentar el *teaser* como una unidad de sentido en la cual quien abre y cierra este breve resumen plantea un interrogante que hace de hilo conductor a todas las cápsulas.

Segmento inicial

<p>“Es tanto parte de nuestro inconsciente qué es el folklore que nos encuentra reproduciendo una concepción que en algún momento se planteó como una verdad porque era lo único que hasta ese momento había”</p>	<i>se adaptó a</i>	<p>“What folklore represents is so rooted in our unconscious that it finds us reproducing an idea once stated as truth because it was the only truth known until then”</p>
---	--------------------	--

Segmento final

<p>“Hoy nos encontramos en espacios institucionales tratando de recuperar una mirada de esa definición de lo que es folklórico”</p>	<i>se adaptó a</i>	<p>“Today we are in institutional spaces trying to recover an idea of what is folkloric”</p>
---	--------------------	--

Si bien notamos la importancia del rol de las docentes de Lengua Inglesa al momento del control de calidad del texto escrito del subtítulo, cabe destacar que el conocimiento de las particularidades de esta práctica y de la herramienta utilizada juega un papel más que importante. El trabajo con la segmentación y la sincronización de los subtítulos con la imagen y el texto oral resultó ser lo que más tiempo y dedicación demandó. Sin embargo, tuvimos el acompañamiento de las docentes de traducción y de los estudiantes que ya habían trabajado con el programa y sabían cómo sortear estos obstáculos.

18.6 Conclusiones finales

A través de la presentación del proyecto de extensión “Subtitulado para la accesibilidad de personas sordas y la difusión de la cultura popular” y de una selección de los desafíos enfrentados en el subtitulado adaptativo en español y el subtitulado convencional al inglés buscamos dar a conocer una experiencia que consideramos sumamente positiva, considerando los tres ejes que ordenan los objetivos del proyecto.

En primer lugar, mediante esta iniciativa, la Facultad de Lenguas logró afianzar y dar continuidad al trabajo que viene realizando con otra institución del medio local, el IUPA, en concreto, mediante el subtitulado convencional al inglés y para personas sordas del ciclo producido por esta última. A través de su interacción con otras instituciones y grupos sociales y la atención a sus necesidades, la Facultad fortalece su rol extensionista.

En segundo lugar, consideramos que el proyecto que hemos descrito en este trabajo dio nuevos pasos en su objetivo de servir de puente lingüístico entre comunidades de hablantes que de otra manera no tendrían acceso a un material de gran riqueza cultural y relevancia para las artes populares de nuestra provincia como lo es el ciclo creado por el IUPA: por un lado, las personas sordas y con disminución auditiva, y por el otro, las comunidades angloparlantes. En el caso del subtitulado adaptativo, cabe destacar una vez más la importancia del trabajo conjunto con la comunidad sorda, ya que son unos de los principales grupos de usuarios de este tipo de subtítulos, sobre todo cuando el material carece de interpretación en lengua de señas. Son los usuarios quienes orientan y asesoran

para que el subtítulado cumpla con sus necesidades. Sin embargo, como pudimos vivenciar durante el proyecto, la heterogeneidad de la comunidad sorda hace necesario que estas consultas sean lo más amplias posible. En el caso del subtítulado al inglés, la experiencia sirvió tanto a las docentes que participaron como a los estudiantes, ya que nos permitió sensibilizarnos al hecho de que la competencia lingüística muchas veces es insuficiente para sortear los obstáculos que presentan las distintas áreas de especialidad en traducción.

En tercer lugar, el proyecto presentado representó un entorno en el que los estudiantes y graduadas del Traductorado Público en Inglés aprendieron o profundizaron y compartieron sus conocimientos sobre subtítulado aplicable no solo a SPPS sino al subtítulado en general. Además, cabe destacar que los propios estudiantes presentaron el trabajo realizado en jornadas estudiantiles que se celebraron en la Facultad de Lenguas, UNCo: la Sexta Jornada Interuniversitaria de Traducción e Interpretación, de la que participan estudiantes de los Traductorados de todo el país, y la Jornada de Jóvenes Investigadores de la FadeL (JOIN), en la que se presentan estudiantes avanzados de nuestras carreras.

Toda la experiencia fue sin duda muy satisfactoria y esperamos poder seguir creciendo junto a nuestros estudiantes en esta modalidad de traducción tan fascinante.

Referencias

- Cambridge Dictionary. (s.f.). Instructor. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado el 15 de julio de 2023, de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/instructor>
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- D'Angelo, C. G. y Massone, M. I. (2011). *La accesibilidad a los medios audiovisuales: La narración en lengua de señas argentina y el subtítulado para personas sordas*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Cine y Artes Visuales.
- Díaz Cintas, J. y Remael, A. (2014). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2008). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- IUPA. (3 de noviembre de 2022). *Balance del ciclo "Conocimiento, arte y territorio"*. Disponible en: <https://tinyurl.com/ywlrojww>
- IUPA en casa. (5 de abril de 2023). *Conocimiento: arte y territorio (teaser)*. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HRP6Y6XaWuk&t=18s>
- James, H. (2001). Quality Control of Subtitles: Review or Preview?. En Y. Gambier y H. Gottlieb (eds), *(Multi) Media Translation. Concepts, Practices and Research* (pp. 151-160). John Benjamins Publishing Company.
- Ley 26522 de 2009. Servicios de Comunicación Audiovisual. 10 de octubre de 2009.
- Martinez Martinez, S. y Álvarez de Morales Mercado, C. (2022). El subtítulado para personas sordas en las series en streaming: un estudio de corpus de inglés y español. *TRANS*, n° 26, pp. 181-199.
- Netflix. (7 de octubre de 2022). *Times Text Style Guide: General Requirements*. <https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/215758617-Timed-Text-Style-Guide-General-Requirements>
- Pedersen, J. (2010). "When do you go for benevolent intervention? How subtitlers determine the

need for cultural mediation”, en Díaz Cintas, J.; Matamala, A. y Neves, J. (eds.). *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility. Media for All 2*.

Pereyra, A. M. y Lorenzo García, L. (2005). “Evaluamos la norma UNE 153010: subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto”, en *Puentes*, n° 6, pp. 21-26. Granada.

ÍNDICES - EDITORAS - AUTORES

Índice de Figuras	244
Índice de Tablas y Cuadros	245
Sobre las editoras y autores	246

Índice de Figuras

3.1	Trilogía: <i>Oryx y Crake</i> (2003), <i>The Year of the Flood</i> (2009) y <i>MaddAddam</i> (2013).	40
3.2	<i>Vik Muniz - Pictures of Garbage: The Sower</i>	41
3.3	<i>Adrián Villar Rojas – Mi familia muerta</i>	42
3.4	<i>Return The World, 2012</i>	43
3.5	<i>Return The World, 2012</i>	44
3.6	<i>Return The World, 2012</i>	44
3.7	<i>Return The World, 2012</i>	45
3.8	<i>Return The World, 2012</i>	45
3.9	<i>Today we reboot the planet: elephant</i>	46
3.10	<i>Today we reboot the planet: Kurt Cobain</i>	46
3.11	<i>Today we reboot the planet: chimpanzee</i>	47
3.12	<i>The Most Beautiful of All Mothers</i>	48
3.13	<i>The Most Beautiful of All Mothers</i>	48
3.14	<i>¡Bienvenidos al Antropoceno!</i>	49
3.15	<i>El hombre de Vitruvio derretido</i>	49
3.16	<i>Antártida SOS</i>	50
3.17	<i>SAVE THE WHALES AGAIN!</i>	50
3.18	<i>Galaxias formándose a lo largo de filamentos, como gotitas en los hilos de una telaraña</i>	52
3.19	<i>Ciudad Nube</i>	52
3.20	<i>Cloud Cities</i>	53
3.21	<i>Arocene Explorer Argentina</i>	53
3.22	<i>Vuela con Aerocene Pacha</i>	54
3.23	<i>Clearcut #1</i>	55
3.24	<i>Tyrone Mine #3</i>	55
3.25	<i>Dam #6</i>	56
3.26	<i>Phosphor Tailing Pond #4</i>	56
3.27	<i>Dandora Landfill # 3</i>	57
3.28	<i>Oxford Tire Pile #5</i>	57
3.29	<i>Log Booms #1</i>	58
3.30	<i>Terráqueos en marcha</i>	59
3.31	<i>Supervivencia</i>	59
3.32	<i>Futuro Acontecer</i>	60
3.33	<i>Gestación del hombre nuevo</i>	60
3.34	<i>Juicio al mutante</i>	61
3.35	<i>Diálogo</i>	61
9.1	Cantidad de personas lectoras	112
9.2	Géneros literarios preferidos	112
9.3	Cantidad de libros leídos en un año	113
9.4	Géneros musicales preferidos	113

Índice de Figuras

9.5	Consumo de televisión	114
9.6	Géneros televisivos preferidos	114
9.7	Frecuencia de uso de redes sociales	115
10.1	Aspectos positivos de la modalidad integrada.	125
10.2	Dificultades que se les presentaron a los estudiantes durante la cursada integrada.	125
10.3	Evaluación general de la modalidad integrada como opción de modalidad de cursada.	126
13.1	FS Decision Map	167
14.1	<i>Before reading</i> activity	179
14.2	<i>Before reading</i> activity	180
14.3	<i>While Reading</i> activity	181
14.4	<i>While Reading</i> activity	182
14.5	<i>While Reading</i> activity	182
14.6	<i>After Reading</i> activity	183
17.1	Taxonomía para el etiquetado de textos (PIN J031)	218
17.2	Ejemplo de etiquetado de “we’ve” como Rasgo formal/Microestructura/Selección léxica/Contracciones	219
17.3	Corpus paralelos y comparables (ejemplo: inglés-alemán) (House, 2018, p.117)	219
17.4	Diseño de Corpus paralelos y comparables (inglés-español)	220
17.5	Diseño de Corpus (inglés-español) y sus posibilidades de líneas investigativas.	221
17.6	Análisis cualitativo del resumen de un AI: KWIC - etiqueta de connotación negativa	222
17.7	Análisis cualitativo del resumen de un AI: propósitos	223
17.8	Análisis cualitativo del resumen de un AI: KWIC - etiqueta de modulación.	223
18.1	Interfaz de trabajo de Subtitle Edit.	232
18.2	Subtitulado de elementos sonoros	234
18.3	Extracto del <i>teaser</i> del ciclo <i>Conocimiento, arte y territorio</i>	237

Índice de Tablas y Cuadros

11.1	Cronograma de actividades y contenidos por clase.	132
13.1	Pre-Selected Phrases From "Count on me" (Mars, 2008)	166

Sobre las editoras y autores/as

Editoras

FERNÁNDEZ BESCHTEDT, Mercedes es Profesora de inglés por la Universidad Nacional del Comahue y Especialista en Literatura Hispanoamericana del Siglo XX por la misma universidad. Se desempeña como Jefa de trabajos prácticos regular en Literaturas en Habla Inglesa (Facultad de Lenguas, UNCo). Es miembro de la Comisión Organizadora del Congreso nacional “El conocimiento como espacio de encuentro”

FORMIGA, Paola es Docente investigadora (categoría V), integrante del proyecto de investigación J035 “Migración y memoria: lecturas/traducción del Atlántico ex-imperial británico en el cambio de milenio” dirigido por la Dra. Olivares. Sus áreas de investigación incluyen la literatura chicana y de la diáspora africana en los Estados Unidos y Gran Bretaña. Miembro de la Comisión Organizadora del Congreso nacional “El conocimiento como espacio de encuentro”. Desde el año 2018 se desempeña como Secretaria Académica de la Facultad de Lenguas.

MONTANI, Andrea es Magíster en Inglés por la Universidad Nacional de Córdoba (2019) y Profesora de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (2009). Actualmente codirige el Proyecto “Migración y memoria: Lecturas/traducción del Atlántico eximperial británico en el cambio de milenio” (J035) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como docente en las materias Literatura en Habla Inglesa del Traductorado en Inglés e Historia de la cultura, Literatura en Habla Inglesa I, II y III del Profesorado en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

TACCONI, María Leticia es profesora de inglés como lengua extranjera y se especializa en la enseñanza del idioma inglés en diferentes niveles, siendo el nivel universitario el área de mayor representatividad. Se desempeña como JTP y AYP en Fadel Unco en el área de metodología específica de la enseñanza del inglés y está a cargo de inglés con fines específicos en la carrera de Diseño Industrial en UNRN. Formó parte del proyecto de investigación J023 y J033 y actualmente es investigadora en el proyecto J040 en el área de Lingüística Aplicada en Fadel, UNCo. Forma parte del Comité Organizador del VII Congreso Nacional “El Conocimiento como Espacio de Encuentro”.

VALLS, Lucía Soledad se desempeña como docente investigadora en la Facultad de Lenguas, UNCo, desde el año 2006. Es Profesora de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (España). Es auxiliar de docencia en Fonética y Fonología 3 y en el Taller de Fonética y Fonología del Profesorado en Inglés de esta facultad. Forma parte del Comité Organizador del VII Congreso Nacional “El Conocimiento como Espacio de Encuentro” y se desempeña, además, como directora de Nivel Secundario del Instituto Nuevo Siglo de General Roca.

VERDÚ, María Angélica 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 Jefe de Trabajos Prácticos en Lengua Inglesa I y III. Es co-directora del PIN J040 “Secuencias formulaicas en leyendas y canciones: enseñanza-aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera en escuelas primarias y secundarias”. Sus temas de interés incluyen la adquisición de vocabulario, la lingüística de corpus y el uso de tecnología en la enseñanza. Forma parte del Comité Organizador del VII Congreso Nacional “El Conocimiento como Espacio de Encuentro”.

Autoras y autores

BASABE, Enrique Alejandro is a lecturer in the Department of Foreign Languages at Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Argentina. He holds an MA in ELT and BCS and a PhD in Education. His main interests are teacher education and cultural issues in the English, American, and Latin American contexts.

BIANCHINI, Martha es traductora pública de inglés por la Universidad Nacional del Comahue y especialista en traducción científica y técnica por la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora adjunta en el Traductorado Público en inglés de la Facultad de Lenguas (UNComahue) y fue docente tutora en la Especialización en Traducción Científica y Técnica (UNC) en el curso “Textos Especializados en Ciencias Médicas”. Como investigadora, sus áreas de interés son la didáctica de la traducción y las tecnologías aplicadas a la traducción, en las que ha realizado publicaciones y presentaciones. Además, como traductora independiente, se desempeña fundamentalmente en traducción pública, científico-técnica y subtítulo.

CALVO, Florencia es profesora de Inglés graduada de la Facultad de Lenguas (UNCo) e investigadora de la misma en el PIN J035. Expositora en el V Congreso Internacional de Lenguas Extranjeras y X Congreso Internacional de Investigación en Lenguas Extranjeras (UNMdP). Profesora en nivel secundario.

CAPIELLO, Juan José es Analista en Sistemas, Profesor Universitario y Licenciado en Informática. Se desempeña como docente- investigador en el Área de Idiomas e Informática de la UNLa desde el año 2014. Además, trabaja como profesor de Sistemas en un Instituto de Formación Técnica desde el año 2004. Tiene amplia experiencia en la docencia a nivel terciario y universitario, y así también como profesional del área de Sistemas Informáticos. En la actualidad, con las TICs atravesando todas las disciplinas su tarea se orienta al trabajo interdisciplinario en especial en la modalidad virtual de enseñanza.

CARABAJAL, Romina Valeria es traductora pública de inglés y especialista en traducción científica y técnica. Actualmente cursa la Maestría en Traducción en la Universidad de Belgrano. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la orientación Traducción Científica y Técnica y Ayudante de primera en la orientación Traducción Jurídico Económica. Participa en proyectos de extensión e investigación en subtítulo para sordos y didáctica de la traducción, respectivamente. Es vicepresidente del Colegio de Traductores de la Provincia de Río Negro, integra la comisión legalizadora en la sede General Roca. Como traductora independiente, se desempeña en el área de la traducción jurídico-económica y científico-técnica.

CHICLANA, Clara es Profesora de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Magíster en ELT por la Universidad Metropolitana de Londres. Es Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad FASTA. Obtuvo su Certificado de Estudios Avanzados en ELT por la Universidad de Oregon, USA. y la Diplomatura en Neurociencias para la Educación por la Universidad de Villa María, Córdoba. Es docente en el ISFD N°8 en las cátedras de Didáctica del Inglés y Prácticas y Residencia, asesora en la cátedra de Fonética y Fonología. Sus áreas de interés son la fonética y fonología del inglés y su didáctica, y la lingüística general. Integra el equipo de investigación J040 en la Facultad de Lenguas, UNCo.

CHROBAK, Erika es profesora de inglés y obtuvo el título de Masters of Science in Education en la Universidad de Cornell (EEUU) (beca PROFOR-FULBRIGHT-LASPAU). Es Profesora Adjunta Regular del Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos (DIEPE), FADEL, UNCo. Como investigadora, desde el año 2001 ha integrado equipos focalizados en temáticas del ámbito de la didáctica, como la autoevaluación, la reflexión crítica y la mediación tecnológica en Educación. Actualmente, es la directora del proyecto J041 Buenas prácticas educativas: hacia una alfabetización digital en ambientes de enseñanza y de aprendizaje del siglo XXI.

CUELLO, Mónica B. es Magíster en Inglés con Orientación en Literatura Angloamericana, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Docente-investigadora de la UNLa donde se desempeña como docente de Inglés lectocomprensión y Literatura de los Países de Habla Inglesa I y II. Además co-dirige un equipo de investigación que estudia la anglofonía y sus manifestaciones en el conurbano bonaerense; y dirige otro que estudia la enseñanza de lecto-comprensión en lenguas extranjeras.

DENHAM, Patricia es Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa egresada de la UNLP y diplomada en Educación y Constructivismo de FLACSO. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta en la Facultad de Turismo y Asentamiento Zapala, y como Asistente de Docencia en la Facultad de Economía y Facultad de Humanidades de la Unco. Ha participado en diversos proyectos de investigación y actualmente es integrante del PIN J042 (en revisión).

DÍAZ-FERNÁNDEZ, Antonio es Licenciado en Inglés (1985) y Doctor en Letras (2004). Ha publicado libros para la enseñanza del mapuzungun (1992, 1998, 2005, 2008, 2014 y 2017). Es autor de capítulos en libros académicos (UCA Temuco, UBA, UNS, UNLaPam, UNPSJB, NCo), co-autor de capítulos en libros académicos (UNLaPam, Editorial Miño & Dávila y Brill) y autor de artículos en revistas científicas (Lengua y Literatura Mapuche, UniverSOS, Huellas, LYCE Estudios, EDUCADI y Signo&Seña). Ha participado como investigador en diferentes proyectos (UBA, UNS, UNLaPam, UNNE, UNRN, UNPSJB). Es Director del Centro de Estudios de Lenguas y Literaturas Patagónicas y Andinas (CELLPA, UNPSJB).

DIBO, María Sol es traductora pública de inglés graduada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, donde actualmente se desempeña como ayudante de primera en las asignaturas Traducción y Traductología e Interpretación del Traductorado Público en Idioma Inglés. Forma parte del proyecto de extensión “Subtitulado para la accesibilidad de personas sordas y la difusión de la cultura popular”, del proyecto de investigación “La variación lingüística desde las interfaces. Discusiones empíricas, teóricas y aplicadas” y de las Comisiones Organizadoras de Jornadas y Congresos de la Facultad. Además, trabaja como traductora independiente principalmente

con textos científico-técnicos.

ELGUE, Cristina posee formación de grado en lengua y literatura inglesas (Facultad de Lenguas, UNC) y en letras modernas (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC), y de posgrado en lingüística y en literatura comparada. Obtuvo su doctorado en la Universidad Laval de Canadá. Fue Decana de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba entre 2000 y 2008. En la actualidad es Profesora Emérita de su Universidad. En la Facultad de Lenguas, ha dirigido la Maestría en Culturas y Literaturas Comparadas y ha sido Directora del Centro de Investigaciones (CIFAL) entre 2014 y 2017. Se desempeña como docente de carreras de posgrado en las Universidades Nacionales de Córdoba, La Plata, Cuyo y Río Cuarto. Es investigadora Categoría I. Su equipo ha trabajado como associated partner del Proyecto ACUME (Approaching Cultural Memory) de la Comunidad Europea. Fue editora responsable de la Revista de la Asociación Argentina de Estudios Canadienses (2009-2011) y es directora de la Revista de Culturas y Literaturas Comparadas de la Facultad de Lenguas. Ha sido docente de la Universidad Laval de Canadá e invitada a dictar cursos y conferencias por universidades argentinas, canadienses, europeas y latinoamericanas. Tiene publicaciones en todas las áreas de su especialidad. Es actualmente Presidenta de la Asociación Argentina de Estudios Americanos y ha sido Presidenta de la Asociación Argentina de Literatura Comparada, de la que fue asimismo socia fundadora. Fue también socia fundadora de la Asociación de Estudios Irlandeses del Sur. En 1994 recibió el premio de la Universidad Nacional de Córdoba por su desempeño académico y en 2004 fue promovida a “Officier dans l’Ordre des Palmes Académiques” por servicios prestados a la cultura francesa. Recibió asimismo el Diploma al Mérito de la Asociación Argentina de Estudios Canadienses.

FERNÁNDEZ, Gabriela tiene una maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén, España. Está a cargo de Lengua Inglesa IV para el Profesorado en Inglés de la Facultad de Lenguas, UNCo. Integró el proyecto J033 y actualmente forma parte del equipo de investigación J040 en la Facultad de Lenguas, UNCo, el cual estudia el aprendizaje y enseñanza de secuencias formulaicas. También es estudiante de la Maestría en Lingüística Aplicada en esta institución.

FERNÁNDEZ RABANETTI, Estefanía es profesora, traductora pública y especialista en traducción literaria. Se desempeña como profesora adjunta regular de la cátedra de Traducción Literaria y docente a cargo de Lengua Inglesa IV Aplicada a la Traducción en la Facultad de Lenguas, UNCo. Como investigadora docente, aborda la producción de autoras que se encuentran entre lenguas y entre culturas. Actualmente, estudia la obra de la poeta Joy Harjo, de la nación muscogee (Creek), desde un abordaje interdisciplinar en el que convergen la música, la poesía performativa, los estudios de la memoria y la traducción.

FUANNA, Andrea es licenciada y docente de Filosofía. Actualmente cursa el Doctorado en Filosofía en la UNLa, fase tesis final. Centra su investigación en el eje de Filosofía Latinoamericana, desde lo socio-económico, religioso, aboriginal y cultural entre otros. Ha participado en grupos de investigación ligados a esos temas. Ha incorporado desde hace algunos años el eje literario latinoamericano, sobre todo para enriquecer los temas relacionados a la cuestión de la identidad latinoamericana. Considera la filosofía como una herramienta para pensar en todas las cuestiones de identidad, de género, de situacionalidad que se van modificando en este fenómeno migratorio.

LIENDO, Paula J. es Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Univ. de Jaén), Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (UCEL), y Profesora en Inglés (IES Olga Cossetini). Actualmente es Profesora Adjunta de las cátedras Lengua Inglesa II y III Aplicadas a la Traducción y directora del PIN J042 (2023-2026, en revisión). Ha participado como integrante y directora en otros proyectos de investigación. Se ha desempeñado como intérprete y profesora a nivel secundario y universitario en distintas instituciones del país.

MALUENDA, Stella Maris es Traductora Pública Nacional en Idioma Inglés. Se desempeña como Asistente de Docencia para las cátedras de Lengua Inglesa II y III Aplicadas a la Traducción. Está cursando la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (UNEATLÁNTICO, España). Ha participado en investigación y actualmente es integrante del PIN J042 (en revisión). Se ha desempeñado como docente en distintas instituciones de la región.

MARTÍNEZ, Alex W. es Profesor de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y maestrando en Lingüística Aplicada, orientación Enseñanza de Lenguas Extranjeras (UNCo). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en Lengua Inglesa I y como investigador en la UNCo. Sus temas de interés incluyen la fonética y la fonología y la enseñanza de gramática en la clase de inglés.

MARTINEZ, Diego es Licenciado en Economía Empresarial, UNLa. Se desempeñó en empresas privadas en el área de contabilidad. Es docente- investigador de la UNLa, ha dictado cursos de “La Universidad en la Argentina” para el curso de ingreso; y las asignaturas Economía y Sociedad, Estadística y Control de Gestión en las carreras de Economía Empresarial, Turismo y Planificación Logística de la misma institución. Participó en las jornadas de Economía Crítica como moderador y expositor de temas vinculados a la enseñanza de la economía. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Metodología de la Investigación Científica en la universidad mencionada.

MARTINI, Florencia María es Abogada (UNCo), Especialista en Derecho Penal (UNCo), Licenciada en Filosofía (UNCo), Doctora en Derecho (UNC), tesista en la Maestría de Estudios e Mujeres y de Género (UNCo), y Magistrada del Tribunal de Impugnación de la Provincia de Neuquén. Es miembro de la Asociación Argentina de Estudios Americanos. También pertenece a la Red Iberoamericana de Investigación en Humanidades Ambientales (RIHUA) y el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG, UNCo). Se ha desempeñado como docente en el seminario Género y Derecho en la Especialidad en Derecho penal y Ciencias penales, FadeCs, UNCo. Integró el Proyecto de Investigación “Globalización, interculturalidad y minorías” (UNC 2018/2022).

MASSA, Agustín es profesor de Francés e Inglés (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba). Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba). Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, (Universidad Nacional de Córdoba) y Master in Teaching English as a Foreign Language (Universidad de Jaén). Profesor adjunto de Lengua Inglesa I del profesorado de Inglés, Facultad de Lenguas, UNC. Investigador categoría IV. Profesor titular de Lengua Extranjera con Fines Específicos en la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba.

MIGLIOZZI, Ana Carolina es profesora de Inglés egresada de la Escuela Superior de Lenguas (UNC), Traductora pública de Inglés egresada de la Escuela Superior de Lenguas (UNC) y Master

in Teaching English as a Foreign Language (Universidad de Jaén, Funiber). Profesora titular de Lengua Extranjera con Fines Específicos en la Facultad de Turismo y Ambiente de la Universidad Provincial de Córdoba. Profesora titular del Profesorado de Inglés del Instituto Superior Simón Bolívar, en los espacios curriculares Gramática Inglesa III, Fonética y Fonología III y Problemática de la Adquisición de una Segunda Lengua. Profesora titular de Lengua Extranjera con Fines Específicos en el Instituto Superior Mariano Moreno, Córdoba capital.

PISANI, Leticia es Traductora Pública Nacional en Idioma Inglés y Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Se desempeña como Asistente de Docencia en el área Metodología para la traducción y es ayudante de primera de Traducción Literaria. Codirige el PIN J042 (2023-2026, en revisión). Se ha desempeñado como traductora y docente universitaria en distintas instituciones del país.

REYES, Vanesa es Profesora de Inglés graduada en la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como Ayudante de Primera y Jefe de Trabajos Prácticos en Lengua Inglesa I en las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas (UNCo). Es integrante del proyecto de investigación J041 'Buenas prácticas educativas: hacia una alfabetización digital en ambientes de enseñanza y de aprendizaje del siglo XXI'. Sus temas de interés incluyen la alfabetización digital y la tecnología educativa.

RISSO PATRÓN, Zoraida se desempeña como Encargada de Cátedra en Lengua Inglesa I en las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés (FADEL, UNCo). Sus áreas de interés incluyen el diseño curricular, diseño de materiales y tecnología educativa. Desde el año 2014 ha integrado equipos de investigación abocados al estudio de las buenas prácticas educativas mediadas por tecnología.

SCILIPOTI, Paola Mabel se graduó como profesora de inglés de la UNCo y se desempeña como profesora a cargo de la cátedra de Didáctica Especial y Residencia 1 para el profesorado en inglés - FADEL, UNCo. Integra el equipo de investigación J040. Ha sido beneficiada con becas del British Council, Fulbright e IREX. Actualmente se encuentra escribiendo el trabajo final de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Abierta Interamericana.

SOBRINO, José A. es Profesor de Inglés (UNCo), Especialista en la Enseñanza del Español para Extranjeros (USAL), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC con orientación en Lenguas Extranjeras (INFoD-MEN), Especialista en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (UNINI, México) y Maestrando en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (UNEATLANTICO, España). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos e investigador en la Facultad de Lenguas, UNCo.

VALCARCE, María del Mar es profesora de inglés y trabaja en la Facultad de Lenguas - Universidad Nacional del Comahue como Profesor Adjunto a cargo de la asignatura Introducción a la Lengua Inglesa para las carreras de Profesorado y Traductorado. Es Máster en Lingüística Aplicada y en Enseñanza de Lengua Inglesa - London University-. Formó parte de los proyectos de investigación J023 (2014), J033 (2018) y actualmente forma parte del proyecto J040 en el área de Lingüística Aplicada en Fadel, UNCo.

VALLS, Carla Verónica es Profesora de Inglés por la Universidad del Comahue (UNCo), donde

actualmente se desempeña como ayudante docente en Introducción a Lengua Inglesa y JTP en Lengua 2. Maestranda en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (UNEATLANTICO, España). Formó parte del proyecto J033 y actualmente integra el equipo de investigación J040 en la Facultad de Lenguas, UNCo.

VIETRI, Pamela es Traductora Pública, Literaria y Científico-Técnica Inglés-Español y Profesora de Inglés. Actualmente está realizando cursos de la Maestría en Lengua Inglesa Mención Lingüística Aplicada de la UNRC. Se desempeña como docente en el Área de Idiomas (modalidad lectocomprensión) de la UNLa desde el año 2009. Además, trabaja como profesora de inglés en escuelas de nivel secundario e Institutos de Formación Técnica, y también es traductora independiente en los campos empresarial y jurídico. Ha participado de jornadas nacionales e internacionales y tiene varias publicaciones. Manifiesta interés por las lenguas, el análisis del discurso y la sociolingüística.

WYCKOFF, Ruth estudió Historia y Estudios Globales e Internacionales en la Universidad Brandeis, EEUU. Fue pasante del Programa Fulbright English Teaching Assistant en la Universidad Nacional de La Pampa, durante 2023, oportunidad en la que colaboró con la cátedra de Literatura de Habla Inglesa II, entre otras. Actualmente, estudia Abogacía en la Universidad de Nueva York.

ZINKGRÄF, Magdalena es profesora adjunta en la Universidad Nacional del Comahue donde enseña Lengua Inglesa III y el Taller de comunicación escrita en inglés. Es Master of Arts in ELT and Applied Linguistics (King's College, Universidad de Londres). Obtuvo el Diploma en Estudios Avanzados de Filología Inglesa (UNED, Madrid). Ha disertado en cursos y congresos nacionales e internacionales y ha dirigido tres proyectos de investigación sobre la adquisición del lenguaje formulaico en inglés como lengua extranjera.

Este libro digital se terminó de editar en
el mes de mayo de 2025.

Diseñado por Silverio Ortiz.

Email: silverio4004@gmail.com

General Roca, Río Negro, Argentina.



(Re)Evoluciones

Nuevos horizontes, experiencias y perspectivas en culturas, traducción, investigación lingüística y educativa

En este libro nos proponemos contribuir a la construcción colectiva del conocimiento desde una mirada crítica e interdisciplinaria. A través de dieciocho capítulos organizados en cuatro ejes —Cultura, Educación, Lingüística y Traducción—, abrimos el diálogo para repensar nuestras prácticas académicas, docentes y profesionales.

Desde el eje de Cultura, abordamos temas como identidad, memoria, lenguas indígenas, migraciones y feminismos. En Educación, compartimos experiencias innovadoras basadas en metodologías activas, tecnologías aplicadas y enfoques interdisciplinarios. En Lingüística, exploramos el uso de secuencias formulaicas en la enseñanza del inglés con fines específicos. Finalmente, en el eje de Traducción, reflexionamos sobre su enseñanza, el uso de corpus y el subtítulo como herramienta de inclusión y difusión cultural.

Con esta obra, que ha sido sometida a revisión por pares ciegos, buscamos enriquecer los espacios de intercambio, aportar a los debates actuales y generar nuevas perspectivas para afrontar los desafíos que atravesamos como profesionales de las lenguas y la educación.



Facultad de Lenguas
Universidad Nacional del Comahue

